



Alfabetização e Letramento



Ana Cristina Santos Farias
Fátima Aparecida de Souza

EDK63

**Leitura e Produção de Textos Orais e
Escritos na Alfabetização**

**Leitura e Produção de Textos
Orais e Escritos na Alfabetização**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

*Ana Cristina Santos Farias
Fátima Aparecida de Souza*

Leitura e Produção de Textos Orais e Escritos na Alfabetização

Salvador, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Extensão Universitária
Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto
Faculdade de Educação
Diretor: Cleverton Suzart

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Alfabetização e Letramento

Coordenadora: Profa. Fátima Souza

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico e diagramação
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa: Rawpixel

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira

Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria
Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Marcos do Nascimento;
Moema dos Anjos; Ariana Santana; Camila
Leite; Marcone Pereira; Michele Duran de

Souza Ribeiro; Rafael Moreno Pipino de
Andrade
AVA: Jose Renato Oliveira
Design de Interfaces: Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Ana Paula Ramos; Daiane Nascimento dos
Santos

Câmera, teleprompter e edição: Gleyson
Públio; Valdinei Matos

Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga; Jeferson
Ferreira; Jorge Farias; Raquel Campos;
Victor dos Santos

Animação e videografismos:

Bianca Silva; Eduarda Gomes; Roberval
Lacerda.

Edição de Áudio:

Cícero Batista Filho; Greice Silva; Mateus
Aragão



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*; esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFBA

F224 Farias, Ana Cristina Santos.
Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização / Ana
Cristina Santos Farias, Fátima Aparecida de Souza. - Salvador: UFBA,
Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância,
2019. - 59 p. : il.

ISBN: 978-85-8292-210-1

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Alfabetização. 4. Escrita.
5. Criação – Textos. I. Souza, Fátima Aparecida. II. Universidade Federal
da Bahia. Faculdade de Educação. III. Universidade Federal da Bahia.
Superintendência de Educação a Distância. IV. Título.

CDU 028

Sumário

Apresentação 07

**Unidade I - Cultura escrita: caminhos para uma abordagem
conceitual 09**

1.1 Cultura escrita, alfabetização e letramento 10

1.2 Concepções de linguagem 12

1.3 Proposta de atividade: Fórum 23

1.4 Referências 24

**Unidade II - Leitura e produção de textos orais e escritos na
alfabetização 27**

2.1 Leitura e produção de texto oral e escrito como práticas sociais 28

2.2 Leitura como prática social na alfabetização 30

2.3 Produção textual oral e escrita como prática social
na alfabetização 34

2.4 Proposta de atividade: Fórum 38

2.5 Referências 40

UNIDADE III - Etapas da produção textual 43

3.1 A atividade de produção textual escrita 44

3.2 A atividade de produção textual oral 48

3.3 Gramática e análise linguística: reflexão sobre os usos da
linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem 51

3.4 Proposta de atividade: Fórum 56

3.5 Referências 58

Sobre as autoras

Ana Cristina Santos Farias

Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA- Ba); Mestra em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA- Ba); Especialista em Gramática e Texto pela Universidade Salvador (UNIFACS- BA); Licenciada em Letras pela Universidade Salvador (UNIFACS-BA); Membro do Programa para História da Língua Portuguesa - PROHPOR; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem; Membro do Programa História da Cultura Escrita no Brasil (HISCULTE); Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING-UFBA). Professora do curso de Especialização em Gramática e Texto (UNIFACS-BA); Coordenadora de Recursos Pedagógicos de Ambiente (RPA) da Especialização em Alfabetização e Letramento (UFBA/UAB). Experiência acadêmico-científica nas áreas de Produção Textual, Estágios Supervisionados; Formação de professores; Tecnologia e prática docente; Produção de Material; Educação a Distância.

Fátima Aparecida de Souza

Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba (UNISO); Especialista em Gestão Escolar (Uirapuru Superior); Graduada em Letras pela Universidade de Sorocaba (UNISO); Graduada em Pedagogia (Universidade Nove de Julho - Uninove). Professora Orientadora de Estágios de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Bahia (UFBA - Faculdade de Educação). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem (GELING- UFBA). Coordenadora do Grupo de Extensão Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: concepções e práticas (GEELP-UFBA). Coordenadora da Especialização em Alfabetização e Letramento (UFBA/UAB). Experiência acadêmico-científica nas áreas de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Produção Textual; Formação de Professores e Estágios Supervisionados; Educação a Distância.

Apresentação

Queridas e queridos cursistas,

A partir de hoje, iniciamos mais uma jornada neste curso de Especialização em Alfabetização e Letramento que, certamente, tem lhe propiciado momentos de estudo, reflexão, problematização e redimensionamento de suas práticas docentes. Trata-se do componente curricular intitulado Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização.

Neste componente, estudaremos leitura e produção de textos orais e escritos como práticas sociais, como atividades discursivas e socioculturais realizadas em um dado momento histórico, por uma dada sociedade, submetida a uma dada condição social. Dessa perspectiva, afirmamos que a escola é um *locus* privilegiado para essas práticas.

Nesse percurso, refletiremos sobre as formas de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita e analisaremos sua relação com as práticas escolares de alfabetização. Para isso, trataremos de noções de língua e de linguagem, observando os impactos decorrentes da filiação a determinadas concepções. Ainda com base nessas concepções, analisaremos e elaboraremos propostas didáticas de utilização de práticas de linguagem na escola, tendo em vista a ampliação de competências linguísticas e discursivas de estudantes do ciclo de alfabetização.

O livro está dividido em três Unidades. Na primeira, abordaremos a cultura escrita, a alfabetização e o letramento, considerando diferentes concepções que orientaram e orientam as práticas escolares de ensino de língua/linguagem. Na segunda, discorreremos sobre leitura e produção de textos orais e escritos como práticas sociais na alfabetização. Na terceira Unidade, apresentaremos etapas da produção textual oral e escrita e refletiremos sobre gramática e análise linguística voltadas ao uso e à reflexão sobre a língua.

Vamos embarcar nessa viagem?

Abraços cordiais,

Ana Cristina Santos Farias

Fátima Aparecida de Souza

UNIDADE I - CULTURA ESCRITA: Caminhos para uma abordagem conceitual

Figura 1: Leitura e escrita. Imagem: Freepik.



Olá, cursistas!

Neste componente estudaremos elementos importantíssimos da cultura escrita, que são oralidade, leitura e escrita. Para isso, fazemos um convite a uma reflexão inicial sobre a importância sócio-histórica atribuída à cultura escrita e a algumas representações históricas sobre as práticas culturais de ler e escrever. Ainda nesta Unidade, conheceremos a evolução das concepções de língua e de linguagem que têm pautado as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do século XX, que ainda se mantêm na atualidade.

Para fomentar as reflexões, fica aqui uma perguntinha prévia que o Professor Wanderley Geraldi faz a todos nós professores:

- *Quando se ensina língua, o que se ensina?*

Objetivo da Unidade

Refletir acerca de concepções de língua / linguagem que regem as práticas pedagógicas de professoras e professores e os impactos nas formas de apropriação das habilidades de ler e escrever de estudantes da Educação Básica.

1.1 Cultura escrita, alfabetização e letramento

A escrita é uma tecnologia desenvolvida em sociedade que ocupa um espaço destacado nas interações sociais, mas escrever é mais que unir unidades sonoras a símbolos gráficos. Trata-se de uma atividade complexa de organização do pensamento e de expressão de ideias, como ensina Magda Soares e outros pesquisadores no Brasil e no mundo. Embora a igreja, a família e outras instituições também tenham assumido essa tarefa em diferentes momentos históricos, a escola é a instituição oficialmente encarregada de habilitar os sujeitos para o uso dessa tecnologia. A alfabetização, ao longo dos anos, tem se encarregado do ensino da escrita e da leitura.

Esse processo, ao longo dos tempos, passou por inúmeros métodos e diversificadas concepções, conforme vocês estudaram no componente curricular “Fundamentos da Alfabetização: história, concepções e políticas”, todos eles associados a um determinado tempo e lugar e a ideologias e políticas então vigentes. De modo geral, todas as concepções de alfabetização têm em comum a preocupação em facultar ao estudante o domínio do sistema alfabético.

No Brasil, de acordo com Soares (2004a), até os anos 80 do século XX, o início desse processo era marcado por verbos conjugados no modo intransitivo: ler, escrever. Só depois os complementos foram inseridos, passando a ser: ler livros, ler revistas, ler gibis e escrever bilhetes, escrever, poemas, escrever cartas etc.

A partir dos anos 80, com a introdução dos estudos de Ferreiro e Teberosky, quebrou-se a dicotomia entre a aprendizagem do sistema de escrita e o uso efetivo dessas práticas, mudança que proporcionou avanços nas práticas pedagógicas voltadas à língua escrita. A partir dessa época, entraram em voga perspectivas de ensino visando também ao letramento dos aprendizes.

A noção de letramento é ainda muito recente em pesquisas e em práticas pedagógicas desenvolvidas no Brasil. Mas, conforme Soares (2002; 2004b), conceber a alfabetização como processo individual e letramento como processo social é um equívoco, pois ser alfabetizado não se restringe à mera posse de habilidades, a um estado ou a uma condição do indivíduo. Embora distintos, alfabetização e letramento são processos indissociáveis e fundamentais para a participação na cultura escrita. Disso também vocês já sabem, mas é sempre bom lembrar!

A escola, não exclusivamente, é o espaço institucional encarregado de promover comportamentos letrados que permitirão maior ou menor participação na cultura escrita. Entretanto, ao fazer isso, essa instituição se encarrega de práticas que antes eram vernaculares, ou seja, mesmo antes de haver uma escola se encarregando disso, elas já existiam como práticas que faziam parte da vida privada das pessoas, de forma direta ou indireta.

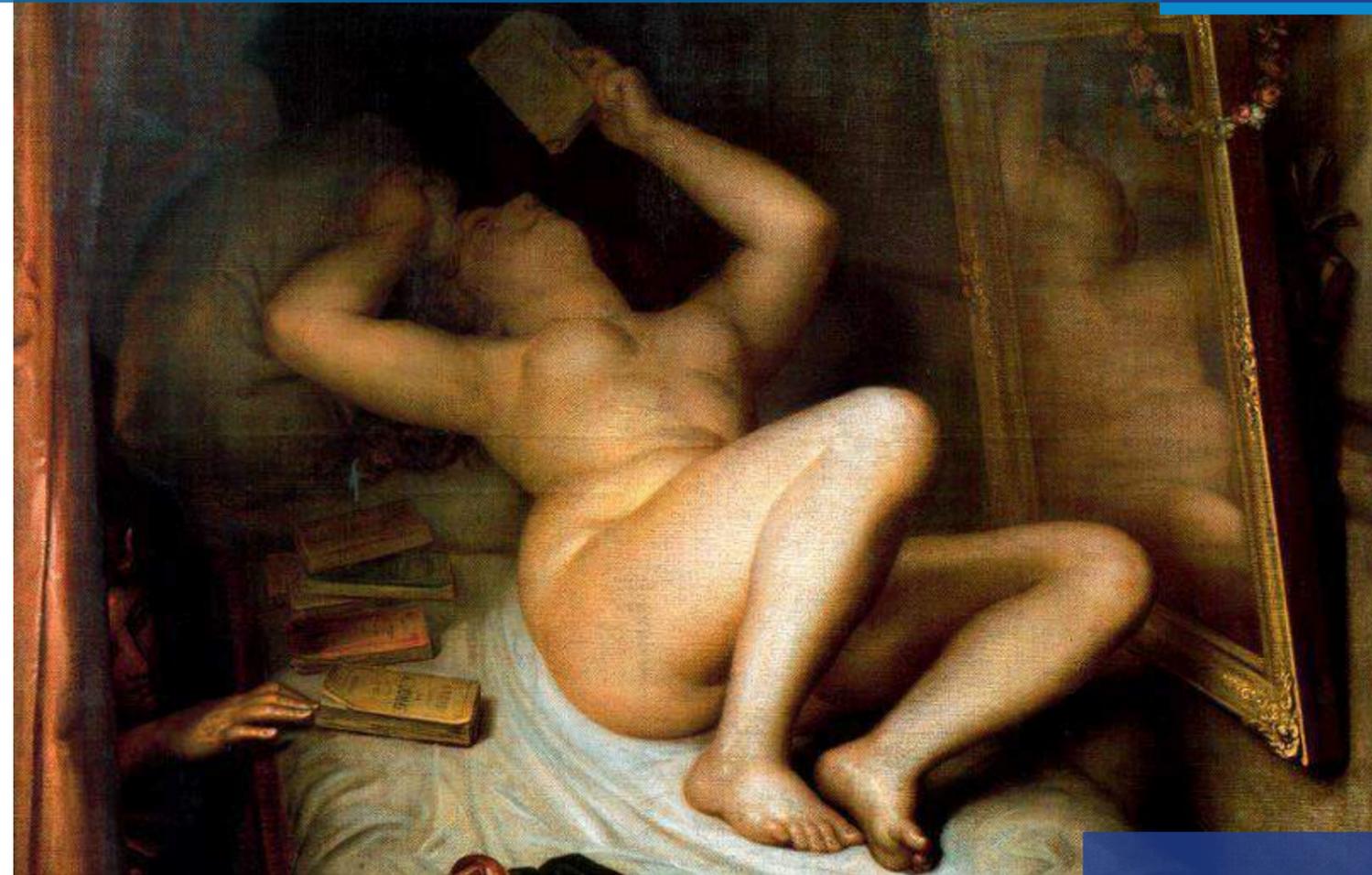


Figura 2: A leitora de romances de Antoine Joseph Wiertz, 1853. Imagem: Wikimedia.

Mas... como assim?

A relação com a cultura escrita nem sempre ocorre de forma direta, mas o fato é que todos estão imersos nas culturas do escrito, com ou sem domínio das tecnologias de ler e escrever. Ou seja, mesmo sem saber escrever ou ler, a escrita afeta os cidadãos, na medida em que há documentos escritos que estão relacionados a todos, tais como as certidões de batismo e as de nascimento, as leis, os jornais, as faturas de energia elétrica, a lista de presença, a caderneta de chamada, os requerimentos, as receitas médicas, os rótulos dos alimentos no supermercado e uma infinidade de outros textos que circulam socialmente e existem em relação a letrados e iletrados (ARTIÈRES, 1998). Ao ingressar na escola uma criança já faz parte da cultura letrada. De acordo com Ferreiro e Teberosky,

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (1999, p. 29).

A relação com a escrita é tão naturalizada que faz parecer que sempre foi assim. No entanto, nem sempre ocorreu de forma tranquila, sobretudo para as mulheres, para as pessoas negras e para as pessoas pobres, de modo geral. Os

romances amatórios ofereciam um risco às moças casadoiras e há inclusive um romance no qual a influência “nefasta” da leitura aparece representada. Trata-se da obra *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, cuja personagem principal, Emma Bovary, “deixou-se levar” pelas ideias românticas dos livros que lia. Em diversos quadros do século XIX e do século XX a mulher aparece retratada numa associação entre luxúria e leitura.

A leitura de textos que podiam despertar sentimentos de paixão e sensualidade era totalmente reprovada e, em nome da moral e dos bons costumes vigentes, a leitura de romances não era recomendada às moças de boa família, sobretudo às da elite. A jovem que lia romances estava sempre sob suspeita de pecado e “ameaçada pelo inferno e pela presença de demônios”, fato representado nos quadros de diversos pintores dos séculos XIX e XX.

Mas agora a história é outra! Por terem lido e escrito, a mulher, o negro e as pessoas menos abastadas conquistaram para si direitos integrais de cidadãos, tais quais os da elite! Ops! Acho que há um certo exagero aqui. Mas acho que é o desejo de que assim seja!

As questões a que se quer chegar são: como as escolas deram conta desses processos? Regidas sob quais concepções de linguagem e de língua? Quais as representações e as relações de poder entre língua e sociedade? Vamos conhecê-las?

1.2 Concepções de linguagem

A linguagem, em sentido amplo, pode ser definida como a capacidade de comunicação entre os seres vivos. Vejamos o caso das abelhas: a abelha rainha, por meio de feromônios, consegue comunicar ao zangão que está pronta para acasalar, do mesmo modo que as abelhas operárias têm uma dança para comunicar à colmeia a localização das fontes de água e alimento. Um outro exemplo de linguagem animal pode ser observado nas interações entre os golfinhos, que se comunicam com outros indivíduos de sua espécie por meio de movimentos e de sons. Também a forma como os cães balançam o rabo tem algum significado para outros cães. Tudo isso é linguagem, concorda? Para além da linguagem dos animais, temos também a linguagem da música, a linguagem gestual, etc.

A linguagem humana, nas modalidades oral ou escrita, existe em função das relações sociais estabelecidas entre os membros de uma determinada comunidade. Do ponto de vista da linguística, o conceito de linguagem evoluiu de uma perspectiva estruturalista a uma perspectiva social, o que revolucionou as práticas de sala de aula (ou nem tanto!). Vamos a elas!

De acordo com Geraldi ([1984] 2006) e Koch (1998, p.9), existem três concepções de linguagem, que são:



Figura 3: Linguagem como representação do pensamento. Design by: Freepik.

como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;

como instrumento (“ferramenta”) de comunicação;

como lugar de ação ou interação.

Conhecer essas concepções é muito importante para as práticas de sala de aula, pois, de acordo com Geraldi ([1984]2006, p.40), “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”. Os caminhos pelos quais optamos, os textos que selecionamos, o modo como nos relacionamos com os estudantes e com nossos pares, a maneira como utilizamos recursos como o livro didático etc., serão reveladores de que sujeitos somos e de como nos relacionamos com o conhecimento. Vamos conhecer um pouco mais sobre essas concepções e as implicações resultantes da adesão a uma ou outra.

Linguagem como representação do pensamento

A primeira concepção de linguagem ainda tem seus adeptos, embora quiséssemos tê-la superado. Segundo essa concepção, o mundo é representado pela linguagem. “O homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e conhecimento de mundo” (KOCH, 1998, p. 9). Ou seja, a enunciação é elaborada no interior da mente e sua exteriorização é um gesto monológico, que parte do indivíduo e o mundo externo não tem nada a ver com isso! As circunstâncias socioculturais de onde parte a enunciação são totalmente ignoradas! Assim, demarca-se uma noção de subjetividade idealista em que a psicologia individual direciona a enunciação de um plano interior para o exterior. Vejamos que outras concepções estão associadas a essa visão de linguagem.

Noção homogênea de língua

Aqui a língua é vista, meramente, como um conjunto de regras a serem apreendidas pelos falantes e vigora a ideia de que o sujeito que não sabe se expressar é carente de competências intelectuais para pensar. Os textos literários são considerados modelos de expressão a serem seguidos. Nós sabemos no que deu esse tipo de concepção, não é mesmo? Resultou em muito preconceito linguístico em relação aos falantes das variedades menos prestigiadas, pois sob a perspectiva de que parte esta concepção, a língua é homogênea, estática, e qualquer variação é considerada como erro. Um bom livro que trata desse tema é o já antigo – mas sempre atual – livro do pesquisador Marcos Bagno, *A língua de Eulália*. Leia a resenha e, caso se interesse pelo tema, leia o livro todo. É uma leitura muito esclarecedora sobre como a sociedade se relaciona com as convenções sociais acerca de seu idioma e com as variações linguísticas! É leitura indispensável para quem está na sala de aula! <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdelivros/4275480>. Além dessa visão restrita de língua, essa concepção de linguagem impacta também outros objetos culturais. Vamos a eles!

Noções de texto e de leitura

Uma visão tão restrita de linguagem e de língua tem como consequência a percepção de texto como um produto acabado, resultado da representação mental do autor. O texto assim concebido reduz o leitor sujeito passivo que “capta” as representações mentais e as intenções do autor. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade estéril de captação das ideias do autor, ignorando o conhecimento e as experiências do leitor.

Sob essa perspectiva, os textos orais ou escritos por meio dos quais interagimos em sociedade, nas mais diversas situações comunicativas, estão desvinculados de fatores socioculturais que afetam as interações. Como se pode ver, essa concepção é centrada no indivíduo, ignorando seus interlocutores e a sociedade de que são parte. A leitura, nesse caso, tem foco no autor, ignorando o texto e o trabalho de produção de sentidos a ser desenvolvido pelo leitor.

REFLITA COMIGO!

A pergunta **O que o autor quis dizer com isso?**, numa atividade de compreensão textual, reflete exatamente essa concepção de linguagem, concorda? É como se o sentido estivesse, exclusivamente, na mente do autor e o leitor só precisasse adivinhar.

Práticas pedagógicas: foco no texto literário

Esta concepção está diretamente associada às práticas pedagógicas tradicionais, ao ensino mecanizado de normas gramaticais e um dos grandes problemas na adoção de tal compreensão é o fato de a língua ser considerada como objeto estático e homogêneo. Isso significa que o ensino é centrado nas prescrições gramaticais com o objetivo de fazer o estudante aprender a falar e a escrever na variedade culta e qualquer desvio às normas gramaticais é considerado como erro. A produção textual é voltada a seguir modelos literários e as condições de produção, ou seja, as situações sociocomunicativas são totalmente ignoradas. O ensino estava centrado na forma, na estrutura, ignorando as nuances do discurso e das relações de poder presentes no tecido social. Numa perspectiva assim, era importante realizar muitos ditados de palavras para ampliar o vocabulário e grafar corretamente. Havia também muita preocupação com a letra, então se utilizavam muitos exercícios de caligrafia

Tal concepção de linguagem, abertamente adotada até a década de 60 do século XX, privilegiava o falante da variedade de prestígio, que eram os sujeitos que tinham livre trânsito nos ambientes escolares nessa época, período anterior ao processo de democratização do acesso à educação. Isso funcionava para aquele público falante de variedades de prestígio, mas a democratização do acesso à escola levou um novo público para a sala de aula, o que exigiu uma renovação das práticas, a partir das novas concepções que começavam a emergir naquele momento.

Por seu caráter monológico e pela visão restrita de língua, essa não é uma concepção de linguagem que devemos disseminar em nossas práticas docentes, concorda? Fique atent@ a isso e sempre se pergunte: que concepção subjaz esta proposta que acabo de elaborar? Fica a dica e vejamos a segunda concepção!

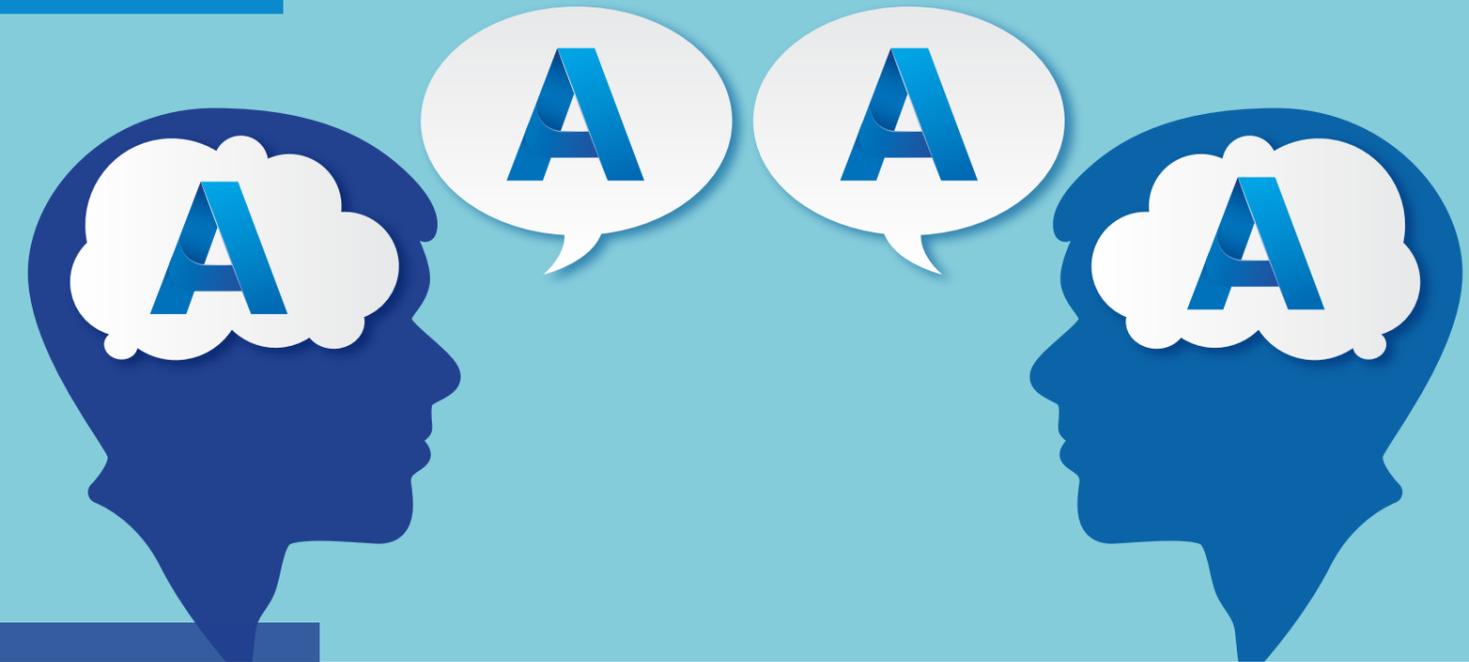


Figura 4: Linguagem como instrumento de comunicação. Design by: Freepik.

Linguagem como instrumento de comunicação

Nesta segunda concepção, diferentemente da primeira, existe a presença de um receptor, o que representa uma evolução em relação à anterior. Contudo, aqui também o contexto em que estão inseridos o emissor e o receptor é ignorado, como se não fosse importante para a produção ou compreensão do texto por meio do qual se comunicam. De acordo com Koch (1998), sob esta concepção o sujeito é assujeitado pelo sistema, mero repetidor de uma ideologia imposta pelas convenções sociais. Trata-se de uma concepção ligada à Teoria da Comunicação e na qual a linguagem fica reduzida a “ferramenta” utilizada para a transmissão de informações codificadas de acordo com as normas das variedades de prestígio, conforme Geraldi ([1984] 2006). Tal concepção teve seu ponto alto na década de 70 do século XX e fazia parte do discurso oficial, conforme LDB 5691/71, cujo texto recomendava que fosse dado “[...] especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Esse era o discurso oficial. Por essa ocasião, a disciplina deixou de se chamar Português, ou Língua Portuguesa, e passou a se chamar Comunicação e Expressão.

Visão estruturalista de língua

Sob a ótica dos que defendem a linguagem como instrumento de comunicação, a língua é considerada como um código por meio do qual um emissor transmite uma comunicação a um receptor, visão que reduz a língua a mero instrumento de transmissão de informações. Ligada às correntes estruturalistas, essa concepção

também tinha a língua como objeto estático, imutável no tempo e no espaço, o que significa que as variações eram tratadas como erros a serem corrigidos. De acordo com o professor Marcuschi (2008), a língua era desvinculada “de seu aspecto cognitivo e social”.

Texto como produto da codificação

De acordo com essa perspectiva, o texto é tomado como simples produto, resultado da codificação do autor/emissor, a ser decodificado pelo leitor/receptor, desde que haja, é claro, conhecimento do código linguístico. A leitura, nesse caso, é uma atividade rasa de decodificação em que o leitor recorre unicamente à materialidade do texto. É como se todos os sentidos estivessem na estrutura textual, cabendo ao leitor a simples atividade de reconhecimento, de decodificação do signo linguístico. Sob esse ponto de vista, é comum haver atividades de compreensão de texto com perguntas do tipo:

- No terceiro parágrafo, qual a palavra usada pela personagem Fulana de Tal para demonstrar sua insatisfação?
- Quando o fato ocorreu?
- Como ela estava vestida?

Com perguntas desse tipo, a única habilidade exigida do leitor é a de localização de informações no corpo do texto. A resposta consiste unicamente na localização e transcrição do trecho, operação em que o texto é explorado apenas em sua materialidade. O trabalho de compreensão textual limita-se à decodificação. A leitura, nesse caso, tem foco no texto, ignorando as intenções do autor e a bagagem do leitor, sujeito passivo que não precisa lançar mão de seu conhecimento de mundo.

Práticas pedagógicas: foco em atividades metalinguísticas

A adoção da concepção de linguagem como instrumento de comunicação está relacionada aos métodos tradicionais de alfabetização, em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem de forma desvinculada das relações entre língua e sociedade, ignorando as relações de poder que regem as relações sociais. Sob essa perspectiva, a aprendizagem da língua consistia em saber usar o código linguístico da forma correta, então havia uma sobrecarga de exercícios metalinguísticos que levariam o aprendiz, pela repetição, a se apropriar de determinadas estruturas. Trata-se de propostas mecânicas de reprodução de estruturas, atendendo a determinadas prescrições e em detrimento da compreensão das nuances do discurso. Aqui vale a forma gráfica! As tentativas de escrita que fugiam às

convenções eram ignoradas e se desenvolviam leituras parafrásticas, voltadas para a decodificação do símbolo gráfico. Multiplicavam-se, também, atividades de consulta a dicionários, oralização da leitura, cópias etc. Trata-se de práticas que ainda resistem em muitas salas de aula e que tolhem os(as) aprendizes de experiências significativas que lhes proporcionariam o desenvolvimento de habilidades de inferência, de argumentação e contra-argumentação, de escuta e tantas outras habilidades necessárias ao desenvolvimento das competências lecto-escritoras.

Apesar das críticas a essas abordagens, é muito comum escutar professoras e professores dizendo que “a língua é um instrumento de comunicação”. Ora, a língua é muito mais do que isso! Vejamos então o que diz a terceira concepção de linguagem!

Linguagem como lugar de ação ou interação

A terceira concepção de linguagem, finalmente, adota a ideia de linguagem como lugar de interação. A linguagem é vista como atividade, como ação interindividual com finalidade orientada. O falante interage com o ouvinte, estabelecendo vínculos antes inexistentes. Ou seja, o falante não está simplesmente exteriorizando seus pensamentos ou transmitindo informações, ele está atuando sobre um outro sujeito num contexto que o afeta e também é afetado por ele e pelo que ele tem a dizer!

Língua como lugar de interação

A língua, a partir dessa concepção de linguagem, é vista como um conjunto de práticas sociais, que se materializam em textos orais e escritos, por meio dos quais as pessoas interagem. Trata-se, nas palavras de Koch (1998, p. 14) de “[...] uma concepção interacional (dialógica) da língua” em que os “[...] sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”.

A Sociolinguística foi fundamental para que a língua fosse vista como fato social sujeito a variações resultantes da mudança social. Já os estudos do discurso, sobretudo Bakhtinianos, contribuíram para que se considere a língua como fenômeno social de natureza ideológica. Desse modo, a Sociolinguística, os estudos da enunciação e do discurso, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada somaram esforços e muita pesquisa para a renovação dessas noções tão importantes para o ensino e a aprendizagem de línguas.



Figura 5: Linguagem como lugar de ação e interação. Imagem: Freepik.

A língua, para Bakhtin, se realiza na forma de enunciados produzidos pelos sujeitos que fazem parte de distintas esferas de atividade humana. Cada uma “elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003 [1979]), os assim chamados gêneros do discurso. Esses gêneros surgem conforme as necessidades comunicativas das pessoas. O e-mail, por exemplo, é um gênero digital que surgiu num contexto de avanço tecnológico e fez com que o telegrama e a carta, para citar alguns, se tornassem gêneros raros ou inexistentes. Você conhece alguém que ainda envia telegramas? Eu não!

Leitura para além da materialidade textual

O texto, diz Koch (1998), abriga implícitos percebidos para além de sua estrutura, ditos e não ditos que se detectam a partir do contexto sociocognitivo em que se encontram os partícipes de uma determinada situação comunicativa.

Sob essa perspectiva, os sentidos de um texto são co-construídos na interação texto-sujeitos, o que torna a leitura uma atividade complexa de produção de sentidos. Ou seja, além da materialidade textual, é preciso considerar uma gama bastante diversificada de conhecimentos no interior do evento comunicativo que envolvem outros textos, o autor com suas intenções e o leitor com sua bagagem de conhecimentos e experiências. Tal operação exigirá do leitor muito mais do que conhecimento do código linguístico, pois, considerando a dialogicidade existente entre os diversos textos produzidos num evento comunicativo, ele terá que mobilizar algumas estratégias no complexo trabalho de produção de sentidos.

VÍDEO 1: D-17 Linguagem e Dialogismo

Antes de prosseguirmos, sigam o link e assistam ao vídeo da linguista Elisabeth Brait.

<https://www.youtube.com/watch?v=KShoiF1XI3A>

Este é o poema comentado no vídeo, da poeta Alice Ruiz:

DRUMUNDANA
 Alice Ruiz

 e agora Maria?
 o amor acabou
 a filha casou
 o filho mudou
 teu homem foi pra vida
 que tudo cria
 a fantasia
 que você sonhou
 apagou
 à luz do dia e agora Maria?
 vai com as outras
 vai viver
 com a hipocondria

Conforme a professora e linguista Maria Inês Campos comentou no vídeo ao explicar a ideia de dialogismo, o texto do poema é perpassado por outros textos que contribuirão para a produção de sentidos. Contudo, é preciso ter repertório para percebê-los, do contrário, o diálogo não se estabelecerá, restringindo a produção de sentidos. A leitura, no âmbito desta concepção de linguagem, ocorre numa interação entre autor, texto e leitor. Isso significa dizer que as intenções do autor, a materialidade textual, com seus implícitos e explícitos, e a bagagem do leitor são fundamentais para o trabalho de produção de sentidos. Aqui, o leitor é sujeito ativo e co-construtor de significados!

REFLITA COMIGO!

Mas e você? O que achou dos versos? Para quais sentidos sua bagagem o direciona? Quais textos, das modalidades oral e escrita, perpassam o poema? Quais intenções do autor se revelam na escolha das palavras?

Práticas pedagógicas: gêneros do discurso e diversidade linguística

A renovação nas concepções de linguagem e de língua representa uma (r) evolução nos estudos linguísticos com consequências impactantes nas salas de aula. Contudo, chegar a tais concepções não significa que as demais foram esquecidas e as velhas práticas completamente abandonadas. A adesão a cada uma dessas concepções acarreta consequências para as práticas pedagógicas e, claro, para o desempenho dos estudantes. Na atualidade, elas se revelam em diversas práticas pedagógicas e também no livro didático. Assim, ainda há um longo caminho a fim de que tais práticas reflitam o escopo social de forma adequada.

Por outro lado, essas novas concepções permitiram que a língua fosse tratada em sala de aula a partir de sua diversidade. Mesmo que ainda haja equívocos, as variações que caracterizam a expressão linguística dos estudantes, os fenômenos que, de modo geral, caracterizam as línguas naturais, foram incorporados ao ensino de língua materna, cujo eixo da reflexão desenvolve, ao lado das atividades metalinguísticas, atividades de natureza epilinguística. O texto, seja na modalidade oral ou escrita, elevou-se a unidade básica do ensino de línguas e diversos gêneros textuais passaram a fazer parte das atividades de leitura e produção de textos.

Este parece um cenário bastante promissor, e de fato é, mas ainda existe muito trabalho a ser realizado para que os aprendizes sejam respeitados em toda sua

complexidade. Também ainda falta muita atenção às constantes mudanças sociais que exigem que escola e sociedade atentem para os reflexos em suas práticas. O atual contexto digital, por exemplo, trouxe para as interações sociais novos gêneros que precisam ser considerados nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, é preciso estar atento às mudanças sociais que ocorrem na sociedade e às investigações desenvolvidas, o que exige que o docente e a docente se mantenham atualizados em sua formação.

A reflexão proposta nesta unidade não se encerra aqui, mas, por ora, chegamos ao fim de nossa discussão. Chamamos a atenção para o fato de que muitos estudos vêm demonstrando o caráter heterogêneo da língua, assim como a influência de fatores extralinguísticos. Gradativamente a língua deixa de ser vista como entidade monolítica e invariável, levando para a sala de aula propostas mais reais de ensino de língua materna, considerando-a em toda sua heterogeneidade e historicidade.

Síntese:

Nesta unidade, refletimos acerca da relação língua e sociedade e conhecemos a evolução das concepções de linguagem e as consequentes noções de língua, de texto, de leitura e de leitor. Refletimos, ainda, sobre as consequências para a sala de aula ao se filiar a determinadas concepções.

SAIBA MAIS!

Para saber mais, realize as leituras indicadas abaixo e assista ao vídeo sobre concepção de linguagem e ensino

1. Verbete sobre interação verbal:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/interacao-verbal>

2. Verbete sobre situação comunicativa:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa>

3. Verbete Esferas da comunicação humana:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>

4. VÍDEO: A concepção de linguagem determina o que e como ensinar:

<https://www.youtube.com/watch?v=JUy60mK2g8>

1.3 Proposta de atividade: Fórum

A atividade de compreensão textual abaixo foi proposta para uma turma de 3º ano. Após ter estudado o conteúdo da Unidade I, analise a atividade verificando:

- Qual concepção de língua subjaz a proposta?
- A partir da concepção de língua identificada, como o texto é tratado?
- Que noções de leitura e de leitor estão implícitas na atividade?
- Que elementos o levaram a essas conclusões?

Atenção, essas questões não devem ser respondidas de forma pontual. Elas devem ser problematizadas no fórum com exemplificação e com trechos destacados do próprio texto, questionamentos, contraexemplos, de modo que se obtenha um olhar crítico acerca da proposta.

Bom trabalho!

ESCOLA:	
ALUNO (A):	
DATA: / /	SÉRIE:

A MENINA NOTA DEZ

Camila estuda numa boa escola.
A matéria de que ela mais gosta é Matemática.
Toda vez que um colega tem dúvida, Camila pede a professora Carla que a ajude.
A professora Carla deixa, mas fica por perto.
Camila ajuda a todos com a maior paciência!
Sua professora diz:
— É isso aí, Camila, você é uma aluna nota 10!
Os alunos batem palmas para Camila.
Eles a amam muito.



- 1) Qual é o nome da história?
- 2) O que Camila pede à professora ?
- 3) O que Camila faz com maior paciência?
- 4) O que a professora Carla diz à Camila?

Qual a matéria de que Camila mais gosta?

Ciências. Matemática. Artes.

Figura 6: Atividade de compreensão textual. Imagem: Reprodução.

1.4 Referências

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, vol. 11, nº 21, 1998, p. 9-34

BAKHTIN, Mikhail. [1979] **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.) [1984] **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Vilaça. **A Inter-ação pela linguagem**. Cortez, 1995. p 9-12.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 jan 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Acervo Digital Unesp. Fev., 2004a. p. 96-100. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em 20 mar 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** 2004b, n. 25, p.5-17. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em 20 mar 2019.



Figura 7: Leitura. Imagem: Freepik.

UNIDADE II

Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização

Figura 8: Escrita. Imagem: Freepik.



Olá, cursistas!

Vamos continuar nossos estudos sobre leitura e produção de textos orais e escritos? Nesta unidade, primeiramente, estudaremos leitura e produção de textos orais e escritos como práticas sociais. Na sequência, trataremos de leitura e produção de sentidos, abordando algumas estratégias de leitura que contribuem para esse processo. Para finalizar, discorreremos sobre a produção do texto escrito e também sobre a produção do texto oral como atividades de interação verbal, que pressupõem interlocutor e partilha de ideias em contextos específicos, com finalidades específicas.

Para provocar reflexões, segue uma perguntinha prévia:

Você se lembra de como eram suas aulas de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais? Como ocorriam as práticas de leitura e de produção oral e escrita?

Objetivos da Unidade:

Compreender a leitura e a produção oral e escrita como práticas sociais e relacionar leitura, oralidade e escrita às práticas escolares responsáveis pelo processo de alfabetização e letramento.

2.1. Leitura e produção de texto oral e escrito como práticas sociais

Você viu, na Unidade anterior, que a escola, embora não tenha exclusividade na promoção de práticas sociais de leitura e escrita, carrega consigo grande responsabilidade na ampliação dessas práticas. E, claro, por se encarregar dessa responsabilidade, adota concepções que representam ou não as relações de poder entre língua/linguagem e sociedade.

Vamos retomar?

- a) *Língua/linguagem como expressão do pensamento*
- b) *Língua/linguagem como instrumento de comunicação*
- c) *Língua/linguagem como lugar de interação*

Adotamos, neste curso, a terceira perspectiva por considerarmos que a linguagem é o lugar da interação humana. Sendo assim, leitura, produção oral e escrita são um conjunto de práticas por meio das quais as pessoas interagem em sociedade.

E o que isso tem a ver com alfabetização? A alfabetização, durante muito tempo, foi considerada um ato mecânico de memorização e de decodificação de letras do alfabeto. Segundo a Professora Liane Araújo, da Universidade Federal da Bahia (ARAÚJO, 2011), hoje, a inserção de textos no processo de alfabetização configura-se como um recurso pedagógico significativo. Para a autora, “[...] a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa” (2011, p.11).

Afinal, quando lemos ou produzimos um texto (oral ou escrito), muitas questões estão implicadas. Sejam questões cognitivas, linguísticas, sociais, discursivas e várias outras.

Bakhtin (1992) já dizia que não são palavras o que ouvimos ou o que pronunciamos, mas são verdades, mentiras, coisas boas, coisas más, coisas simples, coisas importantes, coisas agradáveis ou desagradáveis. De acordo com o autor russo, “a palavra está carregada de um sentido ideológico, de um sentido vivencial” (p, 95). Dessa forma, emprestamos as ideias de Paulo Freire (2018) para dizer que não basta ensinar mecanicamente que EVA VIU A UVA”, pois isso implica considerar: quem é a criança que aprende? É uma menina ou um menino? Em que condições ela ou ele vive? Essa criança costuma comer frutas? A que grupo étnico-racial pertence?

Ninguém ensina a ler e a produzir textos orais e escritos levando em conta apenas a estrutura linguística ou meramente o sistema de escrita. Isso porque leitura e produção de textos orais e escritos são práticas sociais, consequentemente, atividades discursivas e socioculturais realizadas em um dado momento histórico, por uma dada sociedade, submetida a uma dada condição social e pertencente a um determinado grupo étnico racial. Dessa perspectiva, afirmamos que a escola é um *locus* privilegiado para essas práticas. É espaço para usar a palavra, para produzir sentido, para dizer coisas importantes ou desimportantes. A escola é espaço para ampliar as possibilidades de uso da linguagem em função do desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas, textuais e discursivas de estudantes.

A escola pode, por meio da palavra, estimular a solidariedade e o respeito; alavancar o senso de justiça e de igualdade; instigar a criatividade e a imaginação; combater o racismo e a discriminação. A escola pode, por meio da palavra, humanizar as pessoas! Esse processo perpassa fortemente pelas práticas sociais de leitura e de produção oral e escrita no processo de alfabetização.

É importante salientar que adotar uma perspectiva de ensino de língua/linguagem como lugar de interação no processo de alfabetização não significa abandonar o ensino do sistema de escrita. Pelo contrário! A Professora Liane Araújo, em seu blog sobre alfabetização, problematiza a visão estagnada, compactuada por defensores do método fônico, de que o letramento proposto pelos estudos de Magda Soares é o vilão da alfabetização. Liane defende que aprender o sistema é aprendê-lo como objeto cultural, em processos reflexivos, cognitivos, da língua viva, das práticas sociais da leitura e da escrita.

SAIBA MAIS!

Para saber mais sobre esse assunto, realize as leituras indicadas nos links a seguir:

1. Alfabetizar letrando: o uso de textos na alfabetização

<https://petpedufba.wordpress.com/2012/12/01/1044/>

2. Letramento: o vilão na alfabetização?

<http://oficinasdealfabetizacao.blogspot.com/2019/04/letramento-o-vilao-da-alfabetizacao-no-9.html>

2.2 Leitura como prática social na alfabetização

Conforme vimos, leitura e produção oral e escrita são práticas sociais. Essas práticas ocorrem em diferentes lugares e assumem diferentes características. Não precisamos ir longe para buscar exemplos. Basta observarmos o uso direcionado ao celular, dispositivo tão comum hoje em dia. Quase um “membro da família”, sem o qual muita gente não (sobre) vive. Por meio dele, as práticas de leitura, escrita e oralidade ocorrem como vírus descontrolado. Arriscamos a dizer que, para a maioria, o celular substituiu a máquina fotográfica, o aparelho de som e até mesmo o computador.

No que diz respeito à leitura, o celular nos bombardeia cotidianamente com uma enxurrada de textos, sejam eles notícias (fakes ou não), reportagens, memes, charges, orações, horóscopos, crônicas, artigos de opinião, posts de WhatsApp etc. cada qual com suas peculiaridades. Por meio desse dispositivo, lemos na cama, no sofá, na fila do banco, na fila do cinema, no ônibus, no metrô, no Uber, no restaurante, na sala de espera do consultório médico, nas ruas. Por meio do celular, lemos para nos divertir, para estudar, para orar, para nos instruir, para nos informar, para executar uma receita, para seguir instruções.

Apesar do avanço das tecnologias de informação e de comunicação, muitas crianças, embora estejam situadas em uma sociedade centrada na cultura escrita, apenas têm acesso sistematizado a práticas sociais de leitura na escola de Educação Básica. Por isso, esse debate se faz tão atual e necessário.

Mas, afinal, o que significa ler?

Como já argumentamos, consideramos essa prática como uma atividade complexa de produção conjunta de sentidos. Reiteramos que os sentidos de um texto são construídos na interação entre autor - texto - leitor.

No processamento textual, os leitores mobilizam não apenas conhecimentos cognitivos, linguísticos e textuais, mobilizam também conhecimentos sociais e discursivos.

Acontece mais ou menos assim: quando lemos, lemos algo escrito por alguém situado na história, imerso na cultura e inserido em determinada sociedade. Esse alguém, ancorado em seu projeto de dizer (intencionalidade) e idealizando um provável leitor, elege um gênero do discurso, escolhe elementos lexicais, sintáticos e semânticos, lança mão de um texto de modo a produzir os efeitos de sentido pretendidos. Mas os efeitos de sentidos pretendidos pelo autor são sempre alcançados pelo leitor?



Figura 9: Leitura como prática social. Imagem: Pixabay.

Nem sempre, pois, como leitores também situados na história, imersos na cultura e inseridos em uma dada sociedade, carregamos conhecimentos, valores, crenças e expectativas, elementos que interferem diretamente na produção de efeitos de sentido pretendidos pelo autor. Isso ocorre, pois a leitura é atividade complexa de coprodução de sentidos que ocorre na interação autor - texto - leitor. Não é um ato passivo.

No processo de produção de sentido, é preciso mobilizar uma série de aspectos não considerados em concepções de ensino que consideram a língua apenas como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. Ler pressupõe mobilização de conhecimentos diversos. Esse movimento também acontece com a criança em processo de alfabetização. Por isso, para além do ensino centrado apenas no sistema de escrita alfabética, é preciso ensinar a ler textos.

Cagliari (2003) afirma que a escola dá muito mais ênfase à escrita do que à leitura. Para o autor:

[...] as crianças podem começar ouvindo histórias, aprendendo a decifrar os sons das letras (no seu dialeto e no da escola) em diversos contextos (palavras diferentes), e se pôr a ler pequenos textos de cujo conteúdo já tem conhecimento (já ouviu) ou que sabe de cor, como canções, provérbios, adivinhações etc. (CAGLIARI, 2003, p. 168)

Para ele, a alfabetização é um momento privilegiado de desenvolvimento de práticas sociais de leitura. Desse modo, frequentar bibliotecas, ouvir histórias, ler textos de memória ou ler textos de cujo conteúdo já se tem conhecimento contribuem para um aprendizado da leitura e, conseqüentemente, da escrita.



Figura 10: O prazer da Leitura. Imagem: Freepik.

Já Solé (1998, p. 90), ao abordar as estratégias de leitura, afirma que “ler é muito mais do que possuir rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa”.

REFLITA COMIGO!

Você concorda com Isabel Solé? Que leituras lhe dão prazer? Você costuma ler para seus estudantes? Já experimentou deixar sobre sua mesa um livro diferente?

Você sabia que, para muitas crianças, o/a professor/a é a única referência de leitor/a. Essa “simples” prática pode estimular a curiosidade de muitas delas!

Entretanto, para desenvolver a prática de leitura na escola, é imprescindível planejar a atividade, elegendo criteriosamente o texto, definindo com nitidez os objetivos, promovendo, preferencialmente, situações que envolvam contexto de uso real da língua de modo a estimular o hábito de ler. Uma possibilidade para o desenvolvimento dessa prática é o incentivo à mobilização de estratégias de compreensão leitora, assunto sobre o qual discutiremos a seguir.

Estratégias de leitura

Para Bräkling (2004), um leitor competente é aquele que usa a escrita e, conseqüentemente, a leitura em diferentes circunstâncias. É aquele que também sabe mobilizar estratégias cognitivas as quais colaboram para a reconstrução dos sentidos do texto.

Para a autora, as estratégias são as capacidades de:

- **ativação de conhecimentos prévios.** Essa capacidade envolve conhecimento do tema/assunto, do gênero discursivo, do suporte; informações sobre a época, o autor, os acontecimentos históricos e políticos. O desenvolvimento dessa capacidade contribui para recuperar as condições de produção do texto e é muito importante no processo de coprodução dos sentidos do texto;
- **antecipação de informações.** Essa capacidade possibilita ao leitor antecipar parte do conteúdo do texto. Um exemplo é a exploração do título e das informações sobre o autor e sobre o suporte em que o texto foi veiculado.
- **mobilização de inferências.** Essa capacidade relaciona-se aos implícitos, e permite ao leitor a compreensão daquilo que não está dito. O leitor pode ler aquilo que está pressuposto, bem como aquilo que está subentendido.
- **localização de informações explícitas.** Essa capacidade, diferentemente, da anterior, contribui para que o leitor encontre no texto informações ditas explicitamente;
- **checagem de inferências ou de antecipações.** Essa capacidade permite ao leitor validar ou não as inferências ou as antecipações.
- **síntese das informações.** Essa capacidade ajuda o leitor a recuperar as informações gerais contidas no texto;
- **estabelecimento de relações.** Por meio dessa capacidade, o leitor é capaz de relacionar diferentes fragmentos de um mesmo texto ou de estabelecer relações entre textos diferentes.

SAIBA MAIS!

Para saber mais sobre essas capacidades, acesse os links abaixo:

1. Condições de produção:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/condicoes-de-producao-do-texto>

2. Inferência na leitura:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura>

2.3 Produção textual oral e escrita como prática social na alfabetização

Já estudamos a leitura como prática social, por isso reiteramos que essa prática de produção de sentidos não é via de mão única por meio da qual um leitor passivamente interpreta aquilo que o autor quis dizer. Pelo contrário, como já dissemos algumas vezes, os sentidos são coproduzidos na interação entre autor-texto-leitor situados historicamente, inseridos socialmente, enraizados culturalmente.

Com a prática de produção de textos orais e escritos não é diferente. Isso porque a linguagem não é espelho que reflete a realidade. Quando falamos algo ou quando escrevemos algo há sempre uma relação complexa entre o produtor do texto – o texto propriamente dito – e o leitor/ouvinte que contribuem para a construção dos efeitos de sentido. Conhecimentos cognitivos, linguísticos, textuais, discursivos interferem na produção de sentidos.

Sendo assim, nas discussões de gênero, quando alguém afirma que futebol é coisa de menino e que boneca é coisa de menina pode pressupor uma correlação desigual de poder, indicando o lugar destinado a homens e a mulheres em seu processo de formação. Ao mesmo tempo, nas discussões sobre racismo, quando alguém sugere que não “enxerga” cores, mas apenas seres humanos pode significar a não observação de privilégios históricos de certos grupos étnico-raciais sobre outros.

Diante disso, retomamos aqui a necessidade de considerarmos uma concepção de língua/linguagem como prática interacional e discursiva, que envolve diferentes interlocutores, cada qual com seus conhecimentos, com suas concepções de mundo e de sociedade.

Produção textual escrita

A escrita é uma prática social, portanto, atividade de cooperação, interativa e regulada que pressupõe interlocutor, comunhão de ideias, partilha de informações, reunião de intenções pretendidas. Sendo assim, toda atividade de escrita pressupõe um “ter algo a dizer a alguém”.

Você já se deparou com a falta do que dizer tendo obrigatoriamente de dizer algo a alguém? Pareceu familiar essa situação? Lembra-se de quando, na Educação Básica, um/uma docente pedia para que escrevesse um texto dissertativo, narrativo ou descritivo como forma de avaliação? O pior: muitas vezes, esse/essa docente apenas sugeria um título: “A importância

da água para a sociedade” ou então “A poluição de rios e mares”. A cabeça parecia vazia e as ideias não vinham. Você se perguntava: “o que eu vou dizer? Cadê meu repertório? Onde estão os ingredientes para a escrita?”.

Pois é, durante muito tempo a escola centrou-se apenas no ensino do sistema de escrita, nas estruturas linguísticas e nos exercícios de gramática descritiva e/ou normativa, considerando serem suficientes para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva de estudantes. Quando surgia uma situação de produção textual escrita ou oral, muitos não tinham o que dizer e passavam a “encher linguiça”.

Acontece que a escrita é uma atividade que pressupõe a presença de um interlocutor. Antunes (2003) assinala que, durante a produção do texto escrito a pessoa com quem interagimos não está necessariamente presente. Ela ainda ressalta que é imprescindível que o interlocutor seja levado em conta. Isso porque a escrita se caracteriza por ser um ato inerentemente social que está presente nas inúmeras atividades do dia a dia. Escrever aqui não é verbo intransitivo! Quem escreve, escreve algo a alguém em determinada circunstância!

Para abordarmos as práticas sociais de leitura, exemplificamos com a presença do celular, mas podemos retomar o exemplo aqui para tratarmos da produção escrita. Muitas pessoas utilizam o celular para enviar e-mail, para escrever notas, para enviar mensagens de WhatsApp, para escrever legendas em fotos publicadas em redes sociais. Muita gente já utiliza o celular na função antes destinada apenas ao computador. Este transformou-se em um dispositivo de produção e de edição de textos, sejam eles orais ou escritos.

Mas a escola, muitas vezes, insiste em ignorar a necessidade de desenvolvimento da produção textual oral e escrita. Antunes (2003) chama-nos a atenção para o fato de que não existe a escrita vazia de sentido, a escrita para nada, a escrita apenas com frases soltas e descontextualizadas, a escrita sem objetivos.

A autora sinaliza o fato de que a produção escrita assume uma dimensão de funcionalidade, mas também uma dimensão da forma. Sendo assim, não basta ter o que dizer, é preciso, ainda, saber como dizer. Todo texto tem uma superestrutura, ou seja, uma forma de organização “numa sequência mais ou menos definida” (ANTUNES, 2003, p. 49)

Esses textos se apresentam como tipos relativamente estáveis de enunciado” a que Bakhtin (2003 [1979] chama de gêneros do discurso. O autor observa que cada campo reflete condições específicas e finalidades postas pela construção composicional, pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem.

A diversidade dos gêneros do discurso (orais e escritos) expressa um universo infinito “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262). À medida que o campo de atividade se complexifica, o repertório de gêneros cresce e se desenvolve. O autor inclui nesse campo de atividade humana o relato do dia a dia, a carta, documentos, manifestações publicistas, manifestações científicas, gêneros literários. A heterogeneidade é tanta, afirma Bakhtin (2003), que torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios.

Esses gêneros e tantos outros encontrados nas diferentes esferas de produção, circulação e de recepção de textos pressupõem um interlocutor. No caso da produção textual escrita, a etapa de recepção é, geralmente, adiada, pois o leitor nem sempre está presente no momento da escrita. A não ser que se trate de um diálogo por meio de tecnologias digitais nas redes sociais em que os interlocutores, usando a tecnologia da escrita, interagem simultaneamente.

Na escola, é imprescindível que, para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos estudantes, o processo de escrita seja sistematizado pela/o docente. Para tanto, sugere-se que o que vai ser dito (o discurso) passe por etapas distintas que são: planejamento, produção propriamente dita e reescrita. Isso deve acontecer em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Fique atento, pois vamos explorar essas etapas na Unidade III.

SAIBA MAIS!

Para saber mais, assista ao vídeo elaborado para o Programa Ler e Escrever sobre produção coletiva do gênero curiosidade:

https://www.youtube.com/watch?v=Q_7MxZJjbr8

Produção textual oral

Assim como a escrita, a oralidade também é prática social, atividade de interação verbal que pressupõe interlocutor, partilha de ideias em contextos específicos, com finalidade específica. Sendo assim, a oralidade como prática envolve ação de linguagem, geograficamente situada, historicamente, determinada, culturalmente definida.

A prática de oralidade pressupõe ambientes públicos e privados de uso da linguagem, tendo como ponto de partida registros variados. Sendo assim, as condições de produção, a formalidade do gênero, o público alvo determinarão o uso mais ou menos formal da linguagem.



Figura 11: Interação verbal. Imagem: Pixabay.

Produção oral e escrita, embora apresentem a mesma dimensão interacional, possuem características diferentes. Há fenômenos da oralidade que a escrita não consegue reproduzir: a prosódia, os gestos, os movimentos corporais, a tonalidade, o ritmo. Há fenômenos da escrita que a oralidade também não consegue reproduzir: tipo de fonte, tamanho de letras, elementos pictóricos entre outros. Apesar dessas diferenças, oralidade e escrita não se encontram em oposição e nem possuem grandes diferenças.

Marcuschi (2001) afirma que tanto a oralidade quanto a escrita permitem a elaboração de textos coerentes e coesos, permitem elaboração de raciocínios abstratos e de exposições formais e informais, variações dialetais, estilísticas, sociais entre outras. Embora muitos povos tenham ou tenham tido tradição oral, isso não é motivo para considerar essa modalidade mais importante que a escrita.

Já usamos o exemplo do celular para abordarmos a leitura e a escrita, aproveitamos o mesmo exemplo para falarmos de oralidade. Quantas pessoas preferem gravar áudio a escrever mensagem? A exigência do contexto, a preferência do falante, o grau de proximidade com o ouvinte, o nível de escolaridade são elementos que definem a opção do falante pelas mensagens de áudio. Trata-se de uma nova forma de nos relacionarmos na sociedade das tecnologias de informação e de comunicação.

Mas já nascemos sabendo agir assim? Claro que não! São formas aprendidas pela imersão na cultura. Marcuschi (2001) nos alerta para o fato de que a fala é adquirida de forma natural em contextos cotidianos informais, nas relações dialógicas familiares. Entretanto, assegura o autor, mais do que uma predisposição biogenética, o aprendizado de uma língua

natural é resultado de inserção cultural e de socialização. Já a escrita, enquanto manifestação formal do letramento, é, geralmente, adquirida em instituição formal de ensino, ou seja, na escola.

O autor assevera que por isso a escrita possui um prestígio maior que a oralidade e, desse fato, a identificação entre alfabetização e escolarização, o que, em sua visão, não passa de um equívoco.

Antunes (2003) enfatiza que tanto a oralidade quanto a escrita servem à interação verbal e, por esse motivo, manifestam-se sob a forma de gêneros diversos, em uma variedade dialetal e de registro diversificados. Para a autora, não tem sentido uma oralidade apenas voltada ao lugar do espontaneísmo e do relaxamento, uma fala sem planejamento e descuidada das normas da língua padrão. Também não tem sentido a ideia de uma escrita rígida, uniforme, formal, correta em qualquer circunstância.

Por esse motivo, na escola, a produção de textos orais, especialmente aqueles de uso público deve ser planejada. É preciso sistematizar situações por meio das quais as crianças participem de roda de conversa, debates regrados, contação de história, anúncios publicitários gravados, entrevistas, recitais. Mesmo os alunos que ainda não se apropriaram do sistema de escrita podem e devem participar dessas produções. Isso só vai acontecer, se elas forem cuidadosamente planejadas pela/o docente.

E você costuma planejar atividades com foco nos gêneros orais?

2.4 Proposta de atividade: Fórum

Nesta Unidade, estudamos sobre práticas sociais de leitura e de produção oral e escrita. Entretanto, neste Fórum, vamos focar apenas na atividade de leitura. Sobre produção oral e escrita, continuaremos discorrendo na Unidade III. Então a proposta é que você elabore uma atividade de leitura. Para isso, escolha um conto infantil, ou uma reportagem, ou um texto de divulgação científica etc. e elabore uma atividade que envolva as estratégias de leitura estudadas. Se preferir, acesse o link abaixo que para ler o conto “Conto ou não conto?” de Abel Sidney. A elaboração dessa atividade poderá ser feita em dupla ou em trio.

Conto “Conto ou não conto?”

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000337.pdf>

Atenção, embora as estratégias possam estar presentes em qualquer momento da atividade de leitura, as questões podem levar em conta três momentos distintos: o antes, o durante, o depois da leitura (SOLÉ, 1998).

Considerando esses três momentos, defina a série a que a atividade se destina, estabeleça objetivos para leitura e, em seguida, elabore questões que envolvam:

- **conhecimentos prévios dos estudantes** (*estimule uma conversa que relacione a vida dos estudantes com o assunto que será tratado no texto. Nesse momento, provavelmente, apenas você conhece o texto.*);
- **condições de produção do gênero escolhido** (*relacione conteúdo temático; informações sobre autor/a, provável público leitor; objetivo do texto, gênero textual; suporte de veiculação etc.*);
- **considerações sobre o título** (*instigue os estudantes a anteciparem o assunto do texto.*);
- **ativação de inferências** (*encoraje-os a descobrirem o significado de palavras ou expressões desconhecidas; incite-os a distinguirem estruturas morfológicas e/ou sintáticas diferentes das cotidianamente usadas.*);
- **checagem de informações e de inferências** (*estimule-os a checarem se as informações antecipadas e se as inferências levantadas foram comprovadas.*);
- **síntese do texto lido** (*forneça a eles condições para apresentarem uma síntese do texto lido*);
- **relações com outros textos/temas** (*instigue-os a relacionarem o texto lido com outros textos conhecidos.*);
- **juízo de valor** (*instigue-os a avaliarem se gostaram do texto, se concordam ou não com ele e por quê.*);
- **reescrita do texto** (*conduza-os a produzirem outro final ou outras alternativas aos fatos com que se depararam.*).

SAIBA MAIS!

Para saber mais, acesse os links abaixo:

1. Práticas de leitura

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>

2. Oralidade e escrita

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade-e-escrita>

3. Oralidade

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/oralidade>

Síntese

Nesta unidade, estudamos sobre leitura e produção de textos orais e escritos como práticas sociais na alfabetização. Vimos que a leitura é uma atividade interativa de produção de sentidos que envolve autor – texto – leitor. Também estudamos aspectos específicos sobre a produção do texto oral e escrito, atentando para o fato de que conhecimentos cognitivos, linguísticos, textuais, discursivos interferem na produção de sentidos.

2.5 Referências

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

ARAÚJO, Liane de Castro. ARAPIRACA, Mary. *Quem os desmafa faz bom desmafa fazedor será: textos da tradição oral na alfabetização*. Salvador, EDUFBA, 2011.

BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRÄKLING, Lomba Kátia. *Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que se espera*. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-_Leitura__Formacao_de_Leitores.pdf. Acesso em: 21/04/2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*: Scipione, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antunes. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Figura 12: Escrita. Imagem: Pixabay.

UNIDADE III

Etapas da Produção Textual

Figura 13: Instrumentos de Escrita. Imagem: Pixabay.



Olá, cursistas!

Nesta unidade, abordaremos as etapas da produção textual. Para iniciar, estudaremos a atividade de produção escrita e seus desdobramentos fundamentais: planejamento, textualização e reescrita. Na sequência, discutiremos sobre a atividade de produção oral, focando no debate regrado. Para finalizar, trataremos das relações entre gramática e análise linguística.

Para promover reflexões, segue uma perguntinha prévia:

Quantas vezes você planeja as atividades de produção textual oral e escrita com base em critérios previamente planejados e bem definidos?

Objetivos da Unidade:

Compreender o ensino da produção textual oral e escrita, bem como da gramática / análise linguística, tendo o texto como unidade de ensino.

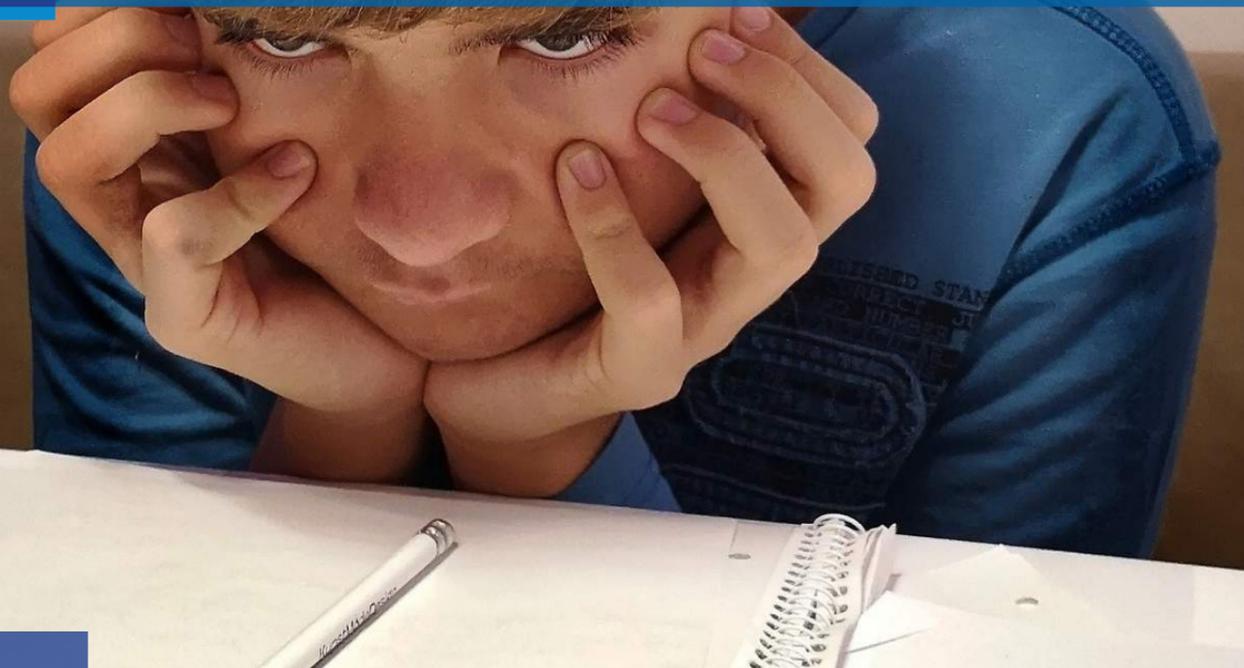


Figura 14: O que escrever? Imagem: Pixabay.

3.1 A atividade de produção textual escrita

Quantas vezes, você chegou à escola e se deparou com a situação nada inusitada de ter de produzir um texto a partir de uma consigna escrita no quadro que dizia mais ou menos assim: “Escreva um texto dissertativo sobre...” ou “Escreva um texto narrativo sobre...”? E, diante daquela frase paralisante, teve de acionar o submundo da memória para produzir um texto sem sequer discutir as condições de produção ou mesmo sem pensar em um provável público leitor. Ops! Isso não é verdade, pois o público certo era a/o docente que certamente avaliaria se havia erros ortográficos, problemas de concordância e de regência, repetição de palavras entre outros.

Quantas e quantas vezes recebeu aquele texto de volta um mês depois totalmente riscado, cheio de sinais ilegíveis e, com vergonha da turma, dobrou a folha disfarçadamente e a colocou dentro de um livro de onde jamais a retirou? Infelizmente, essa continua sendo a realidade em muitas escolas brasileiras. A produção de textos orais e escritos em boa parte do tempo é atividade improvisada que desconsidera as condições de produção, de circulação e de recepção de textos.

Irandé, em seu texto “Aula de português: encontro e interação”, afirma que “o que é escrito sem esforço é geralmente lido sem prazer” (ANTUNES, 2003, p. 57).

A partir disso, reforçamos a necessidade de direcionar as atividades de produção escrita para uma prática sistematizada que leve em conta o planejamento, a textualização (a escrita propriamente dita) e a reescrita.

Atividade de planejamento

Planejar a escrita é atividade que deve acontecer em qualquer nível, etapa e modalidade de ensino, mas ela deve ter início no ciclo destinado à alfabetização. Um texto bem planejado tem grandes chances de ser bem escrito. No ciclo de alfabetização, quando as crianças estão em fase de apropriação do sistema de escrita, é possível pensar em diferentes produções, considerando os usos reais da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define campos para contextualizar a linguagem. São eles: a vida cotidiana, a vida pública, a prática de estudo e pesquisa e o artístico e literário. Sendo assim, a escolha dos gêneros do discurso podem e devem privilegiar esses campos, considerando os usos da linguagem.

Chamamos a atenção para o fato de que, quando falamos em produções textuais, nesse ciclo, não necessariamente nos referimos a textos grandes. Podemos pensar nesses campos de atuação propostos pela BNCC e propor: escrita de legenda para uma imagem; escrita de cartão postal; escrita de um bilhete, escrita de convite; escrita das regras de um jogo; escrita de nomes próprios (jogadores de futebol, nome de amigos, nomes de personalidades de conhecimento dos estudantes); escrita de cardápio; escrita de títulos (filmes, contos infantis, desenhos animados, séries); escrita de listas (brinquedos, de compras, de itens para festa); reescrita de parlendas, de textos de memória e de letras de música; reescrita de fábula; escrita de notícia; escrita de carta de leitor; escrita de o que é o que é; escrita de curiosidade; escrita de post de Whatsapp; escrita de anúncio publicitário; escrita de paródia, de conto de poema etc.

A escrita pode ser realizada individualmente, em duplas, em trios ou mesmo coletivamente. Em salas em que a maioria das/os estudantes ainda não sabe escrever convencionalmente, a/o docente ou outro colega que já domina as convenções da escrita pode ser escriba.

Uma atividade de produção textual escrita planejada leva em conta:

- **condições de produção.** Momento em que o docente elege o tema junto com a turma, escolhe o ponto de vista a ser tratado, fornecendo a base para a ampliação do repertório. Escrever o quê?;
- **definição de objetivos.** Tempo em que determina os objetivos da escrita, ou seja, delimita a finalidade da produção. Escrever para quê?;
- **seleção de critérios.** Ocasão em que define o gênero. Por meio de qual gênero?;

- **previsão do público alvo.** Período em que pensa sobre o provável leitor. Escrever a quem?
- **condições de circulação.** Momento em que definem o suporte de veiculação e quando será veiculado. Onde circulará? Quando?
- **definição das estratégias textuais.** Ocasão em que determinam o nível de formalidade, ou seja, as exigências formais da linguagem, as normas gramaticais, os aspectos lexicais, morfológicos, sintáticos. De que maneira escrever? Com estudantes no início do processo de alfabetização, as exigências devem seguir o que estudantes já sabem e o que eles são capazes de atingir.
- **certificação das etapas do planejamento.** Momento em que a/o docente verifica se todos compreenderam a proposta. O quê? Para quê? Qual o gênero? A quem o texto se dirige? Como deve ser escrito? Onde será veiculado?

Atividade de textualização

Finalizada a etapa de planejamento, inicia-se a etapa de textualização, ou seja, a etapa em que a/o estudante inicia a escrita propriamente dita. É o momento de pôr no papel aquilo que foi planejado. Nessa etapa, segundo Antunes (2003), os estudantes realizam a tarefa motora de escrever, procurando cumprir todo o planejamento realizado.

Trata-se de uma etapa intermediária que só deve acontecer após ter cumprido toda a etapa anterior. Não é etapa para focar necessariamente na escrita gramaticalmente correta, porque escrever vai muito além de normas gramaticais. Mas é etapa para levar em conta aspectos cognitivos, linguísticos, textuais e discursivos. Escrever é prática social que deve ser cuidadosamente planejada pela/o docente.

Atividade de reescrita

Para finalizar o ciclo de produção, o foco segue para a atividade de reescrita, ou seja, é o momento de revisão textual. Sendo assim, é imprescindível que a/o docente organize o ambiente para que a/o estudante:

- *reveja o que foi escrito.* Momento de leitura do texto pelo próprio estudante;
- *avaliar a continuidade temática.* Tempo em que, de posse dos critérios previamente definidos, os estudantes irão verificar a continuidade temática, a concatenação



Figura 15: Atividade de textualização. Imagem: Pixabay.

de ideias, a relação entre parágrafos ou entre blocos;

- *avaliar a objetividade do que foi escrito.* Período em que outro estudante pode realizar a leitura do texto para verificar a viabilidade da escrita, a adequação do texto às condições da situação;
- *revisar os aspectos linguísticos,* adequando-os às exigências do gênero em questão;
- *revisar aspectos relativos à pontuação, à ortografia e à paragrafação.*

Como você pode perceber, a produção escrita não se inicia com o ato de escrever propriamente dito, ou seja, com a atividade de textualização. É imprescindível que haja uma etapa anterior e outra posterior de modo a possibilitar aos estudantes as condições necessárias à prática social da escrita. Portanto, tanto o planejamento quanto a reescrita são etapas que compõem o ato de escrever.

Um bom exemplo de produção textual coletiva, que privilegia as atividades de planejamento, textualização e revisão, pode ser encontrado no vídeo “Você sabia que?”. Para assistir, acesse o seguinte link:

https://www.youtube.com/watch?v=Q_7MxZJjbr8.

3.2 Atividade de produção textual oral

Quantas vezes ouvimos a seguinte pergunta: “Para que elaborar atividades de produção oral se os estudantes já dominam essa modalidade?”. Essa pergunta é indício da falta de consideração por parte da escola com a ampliação do acesso a gêneros do discurso que pressupõem uso público da linguagem.

Em contrapartida a essa pergunta, indagamos: você já participou de seminários? Já deu entrevista? Já participou de debate regrado? Já participou de roda de conversa? Já apresentou trabalho em eventos científicos? Todos esses gêneros circulam em instâncias de uso público da linguagem e devem ser planejados, não é mesmo?

A prática de planejar a produção oral na escola deve ser parte integrante do planejamento docente desde a Educação Infantil. A fala espontânea já é de domínio das crianças e não precisa de sistematização da aprendizagem na escola, contudo o uso de gêneros orais que circulam em instâncias públicas e que exigem adequação a situações de formalidade precisa ser desenvolvido. Para tanto, podem ser planejadas atividades que envolvam: debate regrado; roda de conversa; locução de uma notícia ou de reportagem; seminário; entrevista; elogio; advertência; explicação; crítica; aviso; convite; recado, entre outros gêneros orais que circulam socialmente.

A título de exemplo e ancorados no texto de Teixeira (2012), apresentamos uma proposta de atividade a partir do gênero do discurso oral “debate regrado”.

Debate regrado

O debate regrado, como atividade de produção textual oral planejada, pode levar em conta condições de produção, definição de objetivos, preparação para o debate, preparação de roteiro, previsão da atitude, debate propriamente dito e avaliação da atividade.

Os elementos que compõem um debate regrado são:

- **condições de produção.** Momento em que o docente explica o que é o debate regrado como “um debate presidido por regras que definem quem fala, em nome de quem fala, quanto tempo fala, como ouve as réplicas e como faz a tréplica”



Figura 16: Debate regrado. Imagem: Freepik.

(TEIXEIRA, 2012). A seguir, elege o tema, junto com a turma, escolhe o ponto de vista a ser tratado, fornecendo a base para a ampliação do repertório. É fundamental fornecer aos estudantes textos motivadores que podem ser obras de arte, notícias de jornal, reportagens, vídeos entre outros. Contudo, é preciso cuidado para não sugerir temas amplos. É preciso que sejam bem delimitados.

- **definição de objetivos.** Tempo em que se determinam os objetivos do debate regrado, ou seja, delimita a finalidade da produção.
- **preparação para o debate.** Período em que os estudantes se dividem em grupo, pesquisam sobre o tema, consultam livros, examinam documentos na internet, leem textos sugeridos pelo professor, conversam com pessoas de opiniões diferentes. Nesse período, é necessário definir quem será o moderador, quem serão os debatedores, quais regras devem ser seguidas, quem falará primeiro, quem fará a réplica e a tréplica. Também é imprescindível delimitar o tempo para cada debatedor. O professor pode sugerir observadores. São aqueles que registrarão todo o processo do debate para contribuir no momento da avaliação. As regras devem ser divulgadas anteriormente ao momento do debate. Se necessário, coladas no mural da sala de aula.
- **preparação de roteiro.** Momento em que os estudantes preparam uma lista de argumentos favoráveis ao ponto de vista a ser defendido, definem a ordem dos argumentos para a apresentação, selecionando, preferencialmente, aqueles que causam maior impacto. Se forem estudantes que já se apropriaram do sistema de escrita, o estímulo ao uso de conectores é uma estratégia relevante. Também é importante definir o nível de formalidade adotado, pensando em certas

expressões verbais que, conforme Antunes (2003), em determinados contextos culturais, indicam postura de polidez. Além disso, é uma proposta válida que deve ser adotada pela escola, explorar pausas, gestos, entonação, mesmo com os pequenos. Uma ideia interessante é realizar uma simulação antes do debate propriamente dito. A/O docente pode propor pequenas rodas de conversa em que estudantes devem evitar o uso de expressões como “né”, “tipo” e outros apoios textuais que, em certos contextos, prejudicam a comunicação.

- **previsão da atitude.** Ocasão em que os estudantes discutem o equilíbrio das emoções durante a defesa de opinião. Com os pequenos, as regras podem ser definidas entre eles, com a mediação do professor. Entre as regras, é fundamental destacar que não vale gritar, nem brigar, nem “atropelar” a fala do outro. Esse é um bom momento para orientar a escuta atenta.
- **debate propriamente dito.** Ocasão em que ocorre o debate previamente organizado.
- **avaliação da atividade.** Momento em que se explora menos quem ganhou o debate e mais quais foram as aprendizagens a partir da temática e do gênero escolhidos. Durante essa atividade, os observadores devem compartilhar os registros realizados.

SAIBA MAIS!

Para saber mais, consulte o site do Brasil Escola,

<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/como-organizar-conduzir-um-debate-formal-sala-aula.htm>



Figura 17: Gramática na escola. Imagem: Freepik.

3.3 Gramática e análise linguística: reflexão sobre os usos da linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) organiza o ensino de Língua Portuguesa em eixos que são: oralidade, conhecimentos linguísticos e gramaticais, oralidade, escrita e educação literária. Sendo assim, mantém as orientações propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997) que distribuem os conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos que são: práticas de uso da linguagem e prática de reflexão sobre a língua.

De acordo com os PCN (1997), no eixo do uso da linguagem, estão as práticas de leitura/escuta de textos e as práticas de produção de textos orais e escritos; no eixo da reflexão sobre a língua, estão as práticas de análise linguística. Tanto em um quanto em outro documento, além de leitura e de produção textual oral e escrita, já discutidas neste livro, está a proposta de análise linguística.

Gramática e análise linguística são a mesma coisa? O que é gramática? O que é análise linguística? Devemos abolir o ensino de gramática na escola? São muitas as dúvidas acerca desse assunto e, certamente, não se esgotarão neste texto.

Para respondermos a algumas dessas questões, iniciamos com as contribuições de Antunes (2007) sobre o que é gramática.

Gramática

Segundo Antunes (2007), gramática pode ser: a) conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua; b) conjunto de normas que regulam o uso da norma culta; c) uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem; d) uma disciplina de estudos; e) um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. Vamos explicar sobre cada um desses aspectos?

a) Conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua.

Toda língua possui um conjunto de regras que define seu funcionamento. Em Língua Portuguesa não é diferente! Ninguém em sã consciência diz “música muito gosto de”. Mas pode dizer “gosto muito de música”. Esse enunciado, em um contexto de produção e de recepção da linguagem”, implica uma organização, um arranjo, uma distribuição ordenada dos elementos linguísticos. Quem a usa, domina: flexão verbal (primeira pessoa do singular do modo indicativo); intensidade do gostar (marcada pelo uso do advérbio de intensidade “muito”); transitividade / regência verbal (verbo transitivo indireto “gostar” regido da preposição “de”) etc. É muito provável que, se chamado a classificar sintática e morfológicamente cada um desses elementos, o usuário nem tenha noção dessa terminologia. Entretanto faz uso adequadamente se fazendo entender. Essas regras são aprendidas no seio familiar, convívio social.

b) Conjunto de normas que regulam o uso da norma culta

Quando a criança chega à escola, traz consigo a gramática internalizada, ou seja, um conjunto de conhecimentos linguísticos que aprendem desde a mais tenra idade. Entretanto, quando chega à escola, muitas vezes, é rotulada como aquela que não sabe falar português porque não domina as regras que regulam o uso da norma culta.

Ao dizer, “Tenho três irmão”, a criança segue regras gramaticais. Isso significa que ela conjuga o verbo na primeira pessoa do singular; usa o verbo transitivo direto sem preposição; emprega o objeto direto correspondente ao verbo “ter”; marca o plural no adjunto adnominal “três”. Porém o que a criança deixou de fazer? Não fez uso da marca de plural no substantivo. A gramática normativa, aquela prestigiada socialmente, exige a devida concordância nominal. Essa gramática normativa determina o certo e o errado.

Antunes (2007) certifica que essas definições são feitas por razões históricas, resultado de convenções sociais, que determinam o que deve e

o que não deve ser aceito. Trata-se de “usos que ganharam mais aceitação, mais prestígio que outros, por razões puramente sociais, advindas, inclusive, do poder econômico e político da comunidade que adota esses usos” (ANTUNES, 2007, p. 30).

c) Uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem

Você já pensou em fazer pesquisa sobre gramática? Já ouviu falar em gramática gerativa? E gramática estrutural? Já leu sobre gramática funcionalista? Já debateu sobre gramática tradicional? Cada abordagem define um conjunto de teorias, justificam uma abordagem de estudos do fenômeno linguístico, sob diferentes perspectivas teóricas. Esses nomes todos podem designar uma “perspectiva científica ou mesmo um método de investigação sobre a língua”, segundo Antunes (2007, p. 31).

d) Uma disciplina de estudos

Você se lembra das aulas de gramática na Educação Básica? Ainda hoje há escolas que utilizam a terminologia para designar um componente curricular que ensina regras da gramática normativa ou os aspectos descritivos da língua. Essas aulas, geralmente, são descontextualizadas das práticas de linguagem e privilegiam a gramática tradicional.

e) Um compêndio descritivo-normativo sobre a língua

Você possui lá em sua casa uma “gramática”? Aquele livro cheio de regras que fica na estante por anos a fio. Ele, geralmente, traz a descrição do funcionamento da língua que se inicia com a fonética, passa pela morfologia, caminha pela sintaxe e finaliza com a estilística. Ora é um livro mais descritivo, apresentando elementos da estrutura da língua, ora mais prescritivo, designando as regras daquilo que considera como o uso correto da língua.

Antunes (2007) lembra-nos que as gramáticas nunca são neutras, apolíticas. A opção por uma gramática representa a opção por uma abordagem de língua que vai desde a língua como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, ou como lugar de interação.

REFLITA COMIGO!

Agora que já sabemos o que é gramática, podemos afirmar que análise gramatical seja sinônimo de análise linguística? Afinal o que se entende por análise linguística?

Análise linguística

O termo análise linguística foi designado por Geraldi (1984) para abordar uma das práticas organizadoras do ensino de língua, ao lado da leitura e da produção textual oral e escrita. Entretanto, historicamente, a prática de análise linguística se altera de acordo com a filiação teórica do autor.

A Professora Kátia Bräkling, contribuindo para nossa compreensão sobre o que sejam as atividades de análise linguística, observa que são aquelas que “implicam o estudo de todos os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, ou seja, os recursos e os procedimentos utilizados nas situações de escuta, leitura, fala e escrita de discursos verbais” (BRÄKLING, 2005, p. 02).

A autora divide esses conhecimentos em: a) pragmáticos e discursivos, b) textuais, c) gramaticais, e d) notacionais.

- a) *Pragmáticos e discursivos são aqueles referentes ao discurso, ou seja, referentes ao gênero por meio do qual o texto está organizado. Dizem respeito às diferentes práticas sociais que envolvem leitura, escrita e oralidade e estão relacionadas à situação de produção, à situação de circulação e à situação de recepção dos textos;*
- b) *Textuais são aqueles que dizem respeito à linearidade do texto, ou seja, relativos à sintaxe, à pontuação, à coesão e à coerência;*
- c) *Gramaticais são os que se referem à aspectos morfológicos, ortográficos, semânticos e sintáticos;*
- d) *Notacionais são aqueles que dizem respeito ao sistema de escrita.*

Para a autora, a análise linguística refere-se tanto à reflexão sobre os usos da linguagem, quanto à reflexão sobre a língua e a linguagem. Para ela, no primeiro caso, o docente deve possibilitar situações didáticas que propiciem ao estudante a percepção de recursos expressivos (morfológicos, ortográficos, sintáticos, semânticos ou discursivos) e seus efeitos de sentido nas práticas de leitura e de produção oral e escrita.

Já no segundo caso, o docente deve fornecer situações didáticas que possibilitem ao estudante o estudo de como a língua e a linguagem estão organizadas (fenômenos ortográficos, regularidades da língua, unidades

arranjadas em um sistema, composição das palavras, construção das orações, articulação de diferentes partes de um texto, marcas linguísticas típicas de um determinado gênero do discurso).

Essas situações podem acontecer sem sistematização ou com sistematização de regras. As formas não sistematizadas apenas servem para sensibilizar os estudantes para um fato ou um fenômeno linguístico, não chegando a formulações ou a classificações de regras. As formas sistematizadas servem para fornecer uma classificação, nomear um fenômeno, formular uma regra. Essa última deve se preocupar em contribuir para que o estudante construa uma linguagem para falar da própria linguagem (metalinguagem).

Bräkling (2005) sugere que para estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita, ou seja, para aqueles que ainda não estão alfabetizados, são adequadas atividades sem sistematização de regras. Tais atividades são aquelas que envolvem reflexão sobre o uso da língua e da linguagem, com exceção aos aspectos notacionais, relativos à natureza do sistema (ciclo de alfabetização).

SAIBA MAIS!

Para saber mais sobre análise linguística e sobre gramática, consulte:

1. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2264/analise-linguistica-e-producao-de-textos-reflexao-em-busca-de-autoria>

2. Roda de conversa sobre Gramática

BLOCO 1 <https://www.youtube.com/watch?v=-JvVJ50NLc>

BLOCO 2 <https://www.youtube.com/watch?v=u6En9XG05Nk>

3.4 Propostas de Atividade: Fórum

a) Produção escrita

Agora que você já conhece as etapas da escrita, que tal iniciar o processo de produção escrita com seus alunos? Não se esqueça de registrar as etapas com relatórios, fotos, gravação etc.

Para isso,

- *delimite o tema e o ponto de vista;*
- *defina os objetivos;*
- *selecione o gênero;*
- *eleja o público alvo;*
- *determine o suporte e o local de circulação;*
- *defina as estratégias textuais;*
- *certifique-se de que todos compreenderam a proposta;*
- *determine o processo de escrita;*
- *reveja o que foi escrito;*
- *avalie a continuidade temática;*
- *avalie a objetividade do que foi escrito;*
- *revise os aspectos linguísticos, adequando-os às exigências do gênero em questão;*
- *reveja aspectos relativos à pontuação, à ortografia e à paragrafação.*

Ao final, compartilhe a experiência no Fórum destinado às atividades da Unidade III.

b) Produção oral: debate regrado

Agora que você já conhece os elementos que compõem o gênero debate regrado, que tal organizar uma atividade com sua turma?

Para isso, o ponto de partida é a exploração das condições de produção.



Figura 18: Atividade em sala. Imagem: Freepik.

Seguem algumas orientações: eleja o tema e delimite-o bem; defina o (s) ponto (s) de vista com os debatedores; explique à turma as características do debate; crie condições para que a turma tenha repertório. Para tanto, ofereça a leitura de gêneros diferentes que envolvam a temática a ser discutida e proponha que assistam a vídeos diversos.

A seguir, defina os objetivos, tratando da finalidade da produção. A partir disso, prepare o debate, dividindo os estudantes em grupo para pesquisarem sobre o tema. Divida as tarefas, sistematizando as regras, definindo o moderador e os debatedores, articulando o momento e o tempo de fala. Determine quem registrará a atividade para o momento de avaliação.

Possibilite aos estudantes um momento para que eles preparem a lista de argumentos favoráveis e contrários ao tema. Discuta o nível de formalidade de uso da língua/linguagem, estimule a atitudes de respeito e de escuta.

Em seguida, proceda ao debate propriamente dito e, ao final, faça a avaliação com base no registro dos observadores e na atitude da turma. Registre a experiência e publique no Fórum da Unidade III!

Síntese

Nesta Unidade, discorreremos sobre as etapas fundamentais que orientam a produção textual oral e escrita. Essas etapas contribuem para pensarmos em um ensino previamente planejado e cuidadosamente sistematizado. Isso porque, não somente no ciclo de alfabetização, mas em qualquer etapa da

formação humana, planejar é fundamental. Planejar permite pensar sobre os caminhos a seguir, possibilita refletir sobre as decisões a tomar e pode abrir caminhos para o desconhecido. A Unidade também nos possibilitou estudarmos os conceitos de gramática e de análise linguística como uma etapa fundamental da atividade linguística de leitura, escrita e oralidade.

3.5 Referências

BRAKLING, Kátia Lomba. **Ensinar gramática: a que será que se destina?**. In Informes do projeto Araribá. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília (DF): MEC/SEF; 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

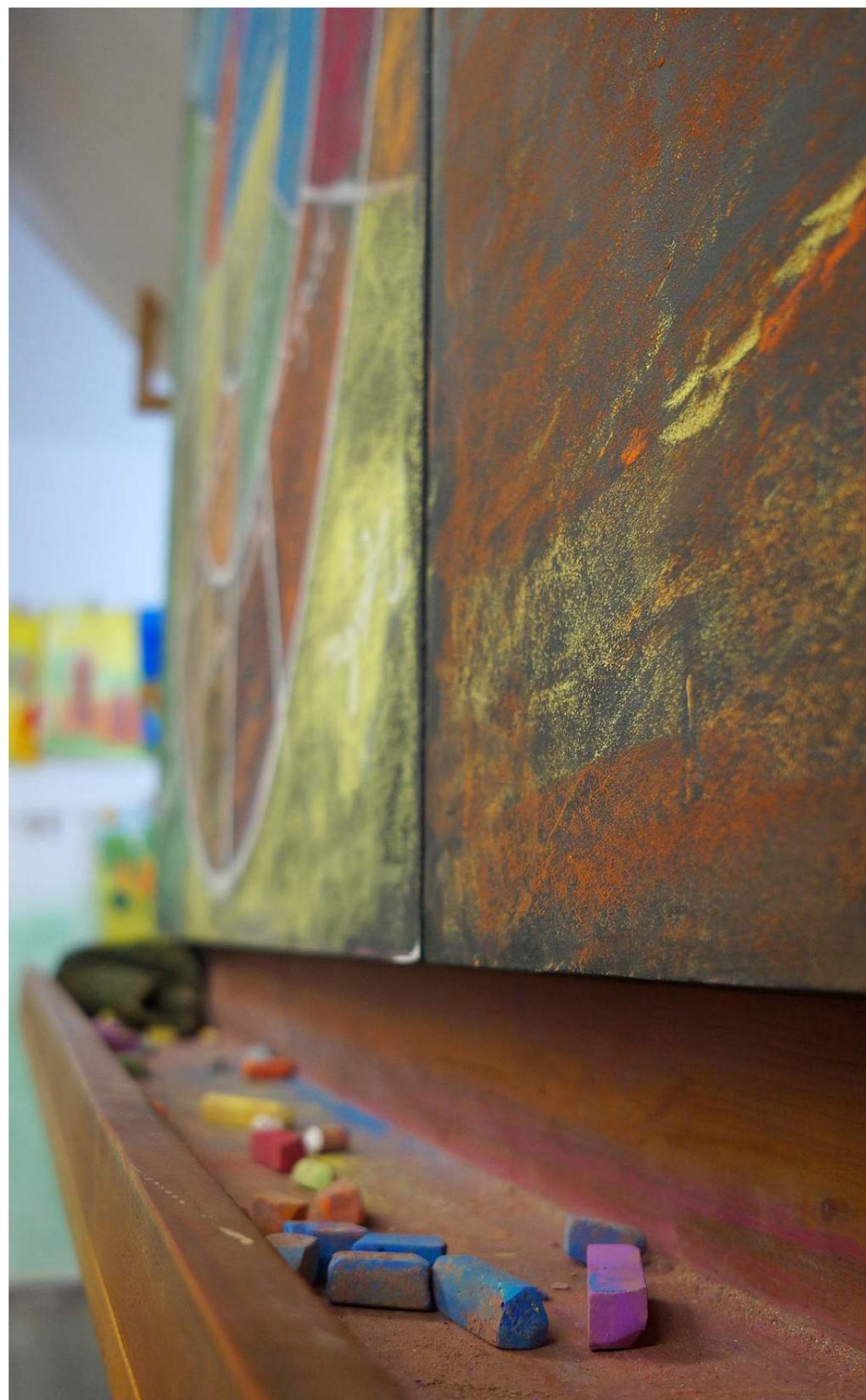


Figura 19: Lousa. Imagem: Pixabay.

Leitura e Produção de Textos Orais e Escritos na Alfabetização

Neste componente, estudaremos leitura e produção de textos orais e escritos como práticas sociais, como atividades discursivas e socioculturais realizadas em um dado momento histórico, por uma dada sociedade, submetida a uma dada condição social. Dessa perspectiva, afirmamos que a escola é um locus privilegiado para essas práticas.



PROEXT
PRO-REITORIA DE EXTENSÃO



Faculdade de Educação
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

