

Ensino de Língua Portuguesa I

Ana Santana Souza
Tatyana Mabel Nobre Barbosa



Ensino de Língua Portuguesa I

Ana Santana Souza
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Pedagogia

Ensino de Língua Portuguesa I



Natal – RN, 2014

Governo Federal

Presidenta da República

Dilma Vana Rousseff

Vice-Presidente da República

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação

Aloizio Mercadante Oliva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Reitora

Ângela Maria Paiva Cruz

Vice-Reitora

Maria de Fátima Freire Melo Ximenes

Secretaria de Educação a Distância (SEDIS)

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Centro de Educação (CE)

Diretora

Márcia Maria Gurgel Ribeiro

Vice-Diretor

Marcos Antônio de Carvalho Lopes

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Marcos Aurélio Felipe

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Maria da Penha Casado

GESTÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS

Rosilene Alves de Paiva

COORDENAÇÃO DE DESIGN GRÁFICO

Ivana Lima

REVISÃO DE MATERIAIS

Camila Maria Gomes

Cristinara Ferreira dos Santos

Cristiane Severo da Silva

Emanuelle Pereira de Lima Diniz

Eugenio Tavares Borges

Fabiola Barreto Gonçalves

Julianny de Lima Dantas Simião

Margareth Pereira Dias

Orlando Brandão Meza Ucella

Priscila Xavier de Macedo

EDITORIAÇÃO DE MATERIAIS

Alessandro de Oliveira Paula

Amanda Duarte

Anderson Gomes do Nascimento

Bruna Azevêdo

Carolina Aires Mayer

Carolina Costa de Oliveira

Dickson de Oliveira Tavares

Ian Medeiros

José Agripino de Oliveira Neto

Leticia Torres

Luciana Melo de Lacerda

Victor Hugo

Revisão de estrutura e linguagem

Camila Maria Gomes

Revisão de língua portuguesa

Fabiola Barreto Gonçalves

Klebia Seliane Pereira de Souza

Margareth Pereira Dias

Orlando Brandão Meza Ucella

Revisão de normas da ABNT

Cristiane Severo da Silva

Edineide da Silva Marques

Verônica Pinheiro da Silva

Diagramação

Bruna Azevêdo

Ian Medeiros

Agripino de Oliveira

Criação e edição de imagens

Alessandro de Oliveira Paula

Revisão tipográfica

Leticia Torres

Pré-impressão

Ian Medeiros

José Agripino de Oliveira Neto

IMAGENS UTILIZADAS

Acervo da UFRN

www.depositphotos.com

www.sxc.hu

Catalogação da publicação na fonte. Bibliotecária Verônica Pinheiro da Silva.

Souza, Ana Santana.

Ensino de Língua Portuguesa I / Ana Santana Souza, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. – Natal: EDUFRN, 2014.

206p.: il.

ISBN 978-85-425-0227-5

Disciplina ofertada ao curso de Pedagogia a Distância da UFRN.

1. Língua portuguesa – ensino. 2. Gêneros textuais. 3. Práticas de leitura. I. Barbosa, Tatyana Mabel Nobre. II. Título.

CDU 811.134.3
S719e

Sumário

Apresentação institucional	5
Apresentação da disciplina	7
Aula 1 Ensino de língua portuguesa: reflexão, crítica e práticas	9
Aula 2 Gêneros textuais como unidade de ensino aprendizagem escolar	23
Aula 3 Leitura: concepções e ensino	41
Aula 4 O que é e como se faz o ensino de gramática na escola	61
Aula 5 Ensinar e aprender a escrever: desafios e perspectivas da produção textual na escola	81
Aula 6 Por que ensinar a oralidade a quem já sabe falar?	101
Aula 7 Os gêneros literários na escola: leitura e escrita	119
Aula 8 O ensino da língua portuguesa no contexto das tecnologias da informação e da comunicação	143
Aula 9 Políticas públicas de educação básica: interfaces com ensino da língua portuguesa	163
Aula 10 Projeto de ensino e ensino por projeto: a língua portuguesa no planejamento escolar	185
Perfil das autoras	205

Apresentação institucional

A Secretaria de Educação a Distância – SEDIS da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, desde 2005, vem atuando como fomentadora, no âmbito local, das Políticas Nacionais de Educação a Distância em parceria com a Secretaria de Educação a Distância – SEED, o Ministério da Educação – MEC e a Universidade Aberta do Brasil – UAB/CAPES. Duas linhas de atuação têm caracterizado o esforço em EaD desta instituição: a primeira está voltada para a Formação Continuada de Professores do Ensino Básico, sendo implementados cursos de licenciatura e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; a segunda volta-se para a Formação de Gestores Públicos, através da oferta de bacharelados e especializações em Administração Pública e Administração Pública Municipal.

Para dar suporte à oferta dos cursos de EaD, a SEDIS tem disponibilizado um conjunto de meios didáticos e pedagógicos, dentre os quais se destacam os materiais impressos que são elaborados por disciplinas, utilizando linguagem e projeto gráfico para atender às necessidades de um aluno que aprende a distância. O conteúdo é elaborado por profissionais qualificados e que têm experiência relevante na área, com o apoio de uma equipe multidisciplinar. O material impresso é a referência primária para o aluno, sendo indicadas outras mídias, como videoaulas, livros, textos, filmes, videoconferências, materiais digitais e interativos e webconferências, que possibilitam ampliar os conteúdos e a interação entre os sujeitos do processo de aprendizagem.

Assim, a UFRN através da SEDIS se integra ao grupo de instituições que assumiram o desafio de contribuir com a formação desse “capital” humano e incorporou a EaD como modalidade capaz de superar as barreiras espaciais e políticas que tornaram cada vez mais seletivo o acesso à graduação e à pós-graduação no Brasil. No Rio Grande do Norte, a UFRN está presente em polos presenciais de apoio localizados nas mais diferentes regiões, ofertando cursos de graduação, aperfeiçoamento, especialização e mestrado, interiorizando e tornando o Ensino Superior uma realidade que contribui para diminuir as diferenças regionais e transformar o conhecimento em uma possibilidade concreta para o desenvolvimento local.

Nesse sentido, este material que você recebe é resultado de um investimento intelectual e econômico assumido por diversas instituições que se comprometeram com a Educação e com a reversão da seletividade do espaço quanto ao acesso e ao consumo do saber. E REFLETE O COMPROMISSO DA SEDIS/UFRN COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA como modalidade estratégica para a melhoria dos indicadores educacionais no RN e no Brasil.

Secretaria de Educação a Distância
SEDIS/UFRN

Apresentação da disciplina

O ensino da língua portuguesa acompanhará o aluno ao longo de toda a escolaridade básica obrigatória. Sua importância se reflete no lugar que ocupa no currículo escolar, na necessidade dos demais componentes em relação ao domínio pelos alunos da leitura e da escrita, nos diferentes sistemas nacionais e internacionais de avaliação oficiais da rede de ensino voltados especificamente para a área e nas demandas sócio-discursivas da sociedade.

Diante desse cenário, a disciplina Ensino da Língua Portuguesa I foi estruturada. O conjunto das suas aulas visa à ampliação do repertório do licenciando, a partir da discussão sobre as temáticas centrais da área, da retomada teórica dos seus principais fundamentos e conceitos e da indução ao diálogo com a escola. Com isso, buscamos subsidiar a formação docente inicial alicerçada na iniciação de práticas escolares que valorizem: os gêneros textuais como unidade de ensino-aprendizagem; a relação das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística entre os objetivos didáticos, as necessidades e realidades dos alunos; as novas demandas de ensino e análise das políticas públicas de interesse da área.

Desse modo, esperamos que este material permita leituras e discussões profícuas para o campo da linguagem, do ensino e da educação básica. As atividades aqui presentes se empenham em permitir processos de articulação e reflexão contínua com a escola de modo a viabilizar uma formação ética, que considere os saberes da prática e, ao mesmo tempo, seja capaz de teorizá-los e reinventá-los.

Para a produção deste material, apoiamo-nos nas pesquisas realizadas por meio dos seguintes projetos/programas: “A formação de leitores na escola: estratégias interdisciplinares” (PROGRAD/UFRN), coordenado pela profa. Dra. Ana Santana Souza; e pelo Observatório da educação (CAPES – INEP | UFRN: CONTAR – PPGED, PPGEI, PPGECONM. Editais: 038/2010 e 049/2012), coordenados institucionalmente pela profa. Dra. Tatyana Mabel Nobre Barbosa e pela profa. Dra. Claudianny Amorim Noronha.

Ana Santana Souza
Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Ensino de língua portuguesa: reflexão, crítica e práticas escolares

Aula

1



Apresentação

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, consideramos importante iniciar nossas discussões lembrando que a aprendizagem escolar da linguagem e a aula de português são velhas conhecidas suas, afinal, estiveram presentes em toda sua vivência na escola. Durante a educação básica, você, certamente, construiu parâmetros para avaliar o que é uma boa prova de português, como um professor deve ensinar, quais são os conteúdos mais difíceis, quais as formas de trabalho mais proveitosas. Esse repertório que você construiu por toda a vida escolar não deve ser desprezado. Ao contrário, a partir desta disciplina, você poderá avaliar com outros olhos o modo como o ensino da língua portuguesa era conduzido, em quais concepções de linguagem, de ensino e de aprendizagem sustentava-se e, ao mesmo tempo, como deveremos pensá-lo atualmente. Assim, nesta aula, discutiremos os principais pressupostos da ação didática no ensino da língua portuguesa, tratando dos conceitos-chave que serão aprofundados nas aulas seguintes e que adotamos como opções teórico-metodológicas orientadores da sua formação. A ideia é que você tenha uma visão global da área, bem como retome seus conhecimentos prévios, a fim de repensar os fazeres e as concepções de uma aula de português.

Objetivos

- 1** Refletir sobre as concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.
- 2** Analisar os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as ações didáticas no ensino da oralidade, da escrita, da leitura e da análise linguística e que norteiam esse componente curricular.
- 3** Construir uma visão global sobre a realidade de ensino da língua portuguesa.



The background of the entire image is a dense, out-of-focus field of three-dimensional, white, blocky letters. These letters are scattered across the surface, creating a textured, chaotic appearance. The lighting is soft, casting gentle shadows and highlighting the edges of the letters. The overall color palette is a muted, dusty purple or lavender, which serves as a backdrop for the white text and letters.

REFLEXÃO

CRÍTICA

Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa

Você já se questionou sobre o que é linguagem? Certamente sim, e também já deve ter refletido sobre a relação entre a concepção de linguagem e o ensino de língua portuguesa. Para Travaglia (2008, p. 21), “a concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”, pois, do mesmo modo que o ensino, depende das concepções que se tem de educação. Assim, o ensino de língua portuguesa depende da concepção que temos de educação e mais da concepção que temos de língua e linguagem.

Nesse sentido, pelo menos três concepções de língua/linguagem têm alicerçado o ensino de língua portuguesa. São elas:

- 1) Linguagem como expressão do pensamento:** o que as pessoas falam ou escrevem seria apenas a exteriorização dos seus pensamentos. Logo, se uma pessoa não se expressa bem é porque não pensa. Você concorda com isso? Já pensou que uma pessoa tímida ou com medo pode não conseguir dizer o que sente? O ensino de língua guiado por essa concepção não considera os aspectos externos ao sujeito, o contexto em que ele está inserido, o modo como ele interage socialmente.
- 2) Linguagem como instrumento de comunicação:** visão monológica e imanente da língua, isto é, a língua concebida como uma estrutura, um código regido de acordo com certas regras. Nessa perspectiva, também não interessa o contexto em que os usuários da língua estão inseridos. O que importa é a mensagem, o texto em si. Por essa concepção, basta o sujeito dominar o código para que a comunicação seja efetuada. E você, o que pensa disso? Já percebeu que a comunicação é atravessada por muitos fatores? Por exemplo: uma pessoa encontra com um colega de trabalho acompanhado de uma mulher e depois dos cumprimentos, pergunta: “– É sua mãe?” E a mulher era, na verdade, a esposa. Do ponto de vista do código, está tudo certo, mas, socialmente, aconteceu o que chamamos de “gafe”. Ora, a gafe é a prova de que não basta conhecer o código para que a comunicação se estabeleça. O ensino baseado nessa concepção despreza o contexto que envolve as situações comunicativas. Nessa perspectiva, tudo está dito no texto, como se ele tivesse total autonomia do contexto.
- 3) Linguagem como interação:** os usuários da língua, os interlocutores, dialogam em um contexto sócio-histórico e ideológico. O sujeito é visto na sua relação com a sociedade. Essa concepção orienta o ensino de língua portuguesa hoje. Nessa concepção, os sujeitos são considerados agentes, que modelam a linguagem, que intervêm nas comunicações. Os textos, por sua vez, são concebidos como articulados ao contexto de uso, circulação e produção. A linguagem é, aqui, viva, dinâmica e uma das formas de ação no mundo.

Por que adotar uma perspectiva interacionista para o ensino da língua portuguesa?

Desde início do século XXI, o ensino de língua portuguesa passou a se fundamentar sob novos paradigmas teórico-metodológicos e didáticos. A perspectiva **interacionista** ganhou evidência e os **gêneros discursivos** constituíram-se como unidade de ensino. Essas foram transformações com profundo impacto na área ao longo da escolaridade básica obrigatória. Dessa forma, ganharam evidência as teorias **vygotskianas** sobre a **aprendizagem** como prática **mediada** socialmente pela linguagem; e os estudos bakhtinianos acerca dos **gêneros discursivos**, o qual considera esses gêneros formas-padrão relativamente estáveis, determinadas sócio-historicamente. Segundo Bakhtin, todas as comunicações só ocorrem a partir de um dado gênero, atendendo a determinadas funções comunicativas e características composicionais.

Mas, o que isso significou para a prática escolar? A perspectiva interacionista permitiu que o ensino se beneficiasse a partir de novas orientações didáticas e conceituais que passariam a sustentá-lo, como:

- a) A concepção de **linguagem** passando a ser **concebida como atividade de mediação socioideologicamente** construída e não mais como artefato meramente linguístico alterou o ensino da oralidade, da leitura, da gramática e da produção de textos na escola. Essas práticas de linguagem passaram a ser vistas de modo mais articulado e demandando mais a possibilidade de intervenção dos sujeitos na construção dos sentidos nas diferentes interações sociais. Logo, na escola, os professores passaram a abrir mais espaço para que os alunos interviessem no processo de produção, leitura e escuta de textos, considerando sua colaboração como sujeitos de linguagem e não como meros recebedores de textos e assimiladores de regras gramaticais.
- b) O **gênero** passou a ser considerado **unidade de ensino**: e isso, como veremos na disciplina, respondeu por uma abordagem mais vinculada aos contextos reais de produção e circulação de textos. Com o objetivo de preparar o aluno para se tornar um leitor, ouvinte, falante e produtor atento às demandas e características das reais situações e contextos de interação e comunicação, a escola tentou mudar suas práticas e seus objetivos de aprendizagem, focalizando gêneros diversos no processo de leitura, escuta e escrita. Nesse cenário, a correção de textos perdeu sua importância em função do acompanhamento da escrita no seu processo de produção; o ensino passou a se fundamentar na consideração das mais diversas normas e não apenas na norma padrão; e houve a valorização do repertório prévio do aluno.

c) O objetivo didático de domínio das unidades linguísticas e das normas sintático-ortográficas, a partir da **cópia** e **decodificação**, deu vez ao trabalho com a **interpretação** e a **criação**. Surgem, daí, dois resultados: primeiro, a avaliação ganha outra configuração e passa a funcionar como diagnóstico das dificuldades e aprendizagens para apoiar a aprendizagem; segundo, é que ganhou importância o processo de aprendizagem e não o mero resultado das cópias e decodificações. Quanto às versões preliminares de produção e de interpretação dos textos, trouxeram para a esfera escolar dimensões do ensino negligenciadas: o planejamento, a escrita/produção oral, a reescrita/reformulação e a socialização.

Essa perspectiva interacionista, embora ainda tenha um longo caminho a seguir até chegar a ser uma efetiva realidade, tornou-se meta para as práticas escolares.



Atividade

1

Qual o caminho que o ensino de língua portuguesa fez até aqui?

Como você viu, muito do que se pensa para o ensino da língua portuguesa hoje não fez, possivelmente, parte da sua história escolar. Mas, como se ensinava? Quais eram as abordagens, metodologias e objetivos de aprendizagem na sua época de estudante?

Essas perguntas ajudarão você a compreender quais as mudanças teórico-metodológicas e, também, a razão de ser tão difícil alterar esses caminhos e implementar novas práticas.

Assim, relate aos seus colegas, no polo, sua experiência como discente nas aulas de português e reflita, juntamente com eles, acerca das perguntas lançadas anteriormente. Elabore, em seguida, um relato sucinto do grupo, registrando as situações mais marcantes dessa vivência escolar.

Esse relato servirá para que vocês tentem, em seguida, associar o tipo de ensino de português que vivenciaram com aqueles que fizeram parte da história recente da área.

Quais os conceitos-chave para repensar o ensino da língua portuguesa?

Podemos elencar dois aspectos como mobilizadores das mudanças implementadas no ensino da língua portuguesa na última década e meia: a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que ajudaram a criar uma unidade básica de ensino e serviram de referência para todo o Brasil; e o avanço dos estudos na área, que sinalizavam a necessidade de reconceitualizar as práticas escolares, incorporando uma perspectiva interacionista de linguagem e de aprendizagem.

Esses fatores responderam pela ressignificação e divulgação de conceitos-chave do ensino da língua portuguesa. Elencaremos e comentaremos alguns deles, que serão mais aprofundadamente trabalhados nas aulas seguintes:

Da teoria...	...para a prática de ensino
Gêneros textuais: “Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para ação social. São ambientes para aprendizagem. São os lugares onde o sentido é contruído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”(BAZERMAN, 2006, p. 23).	Os gêneros textuais são, atualmente, considerados a unidade de ensino da escolaridade básica obrigatória. A partir deles, o ensino da língua ganhou novos contornos e passou a se vincular mais às demandas de interação e comunicação existentes fora da escola. É nesse sentido que o abordaremos em nossa disciplina, apresentando a você alternativas para o ensino a partir dos gêneros textuais.
Leitura: “O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições [...]” (BRASIL, 1998, p. 55).	A leitura é considerada como construção, trabalho partilhado entre o leitor, o texto, o contexto e o autor. Nesse sentido, buscaremos discutir alternativas de ensino que permitam usar essa abordagem na prática escolar.
Gramática: “[...] Em uma palavra, deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticos tais como ler ou escrever melhor. É assim que sugiro que seja reformulado o objetivo do estudo de gramática na escola” (PERINI, 2000, p. 55).	Na nossa disciplina, o ensino da gramática será abordado a partir de uma perspectiva produtiva, em que a língua tem sentido para o aluno. Nosso intuito é o de construir alternativas de trabalho para a escola que permitam uma gramática voltada ao sentido, vinculada às necessidades reais de produção e leitura dos textos.

Produção textual: “Para ensinar a escrever textos, devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes àsquelas de que participamos fora da escola, promovendo situações em que os alunos possam elaborar diferentes gêneros textuais para atender a variadas finalidades e diversos interlocutores. Acreditamos que, só assim, os alunos podem aprender a planejar a escrita do texto, tendo como norte os objetivos sociais da escrita” (LEAL; MELO, 2007, p. 20).	A produção textual é focalizada como atividade vinculada ao contexto, trabalhada a partir dos gêneros textuais. O ensino da produção textual para a escola deixa de se deter em atividades inócuas e passa a privilegiar textos autênticos e situações reais de produção. Nessa perspectiva, sugerimos várias alternativas de transposição didática para um ensino da escrita baseado em uma abordagem significativa para o aprendiz.
Oralidade: “Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita.” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 13).	Abordaremos a oralidade como um conjunto de práticas de linguagem ligadas à fala. Além disso, veremos que os gêneros orais e os gêneros escritos são concebidos sem hierarquia. Ou seja, ambos são tomados como igualmente importantes para os sujeitos. Essa perspectiva dá um novo status ao trabalho com a oralidade na escola e é nesse sentido que buscaremos orientá-lo.



Atividade

2

A atividade a seguir foi reproduzida de um livro didático do 5º ano. O livro foi avaliado e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2010 e distribuído para escolas públicas gratuitamente.

Para analisar a atividade, retome:

- a) os tipos de ensino, procurando identificar com qual deles a atividade mais se aproxima;
- b) as discussões anteriores acerca dos princípios teórico-metodológicos que passaram a fundamentar o ensino da língua portuguesa e veja como e se esses princípios estão sendo trabalhados na atividade.

ESTUDO DA LÍNGUA

Pronome

Releia dois trechos do texto "O bisavô e a dentadura".

A "Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para **ele** o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela (...)"



B "(...) o velho Arquimedes disse:
— Oês tão bebendo tanta água, sem nojo...
— Bisavô, era brincadeira!
— **Eu** também **fiz** uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei banguela, **minha** dentadura ficou de molho, dentro do filtro!"

As palavras em destaque nos trechos acima ou estão representando os seres ou estão se referindo a eles. Elas substituem ou acompanham os substantivos. Observe-as e responda oralmente.

- Qual é o substantivo que a palavra **ele** está substituindo?
- O termo **eu** se refere ao ser que está com a fala. Quem é esse ser?
- A palavra **minha** está acompanhando que substantivo?

As palavras em destaque no texto acima são chamadas **pronomes**. Com base em suas observações, re-escreva a frase a seguir no caderno, completando-a adequadamente.

Minhas descobertas

Pronome é palavra empregada para ★ ou ☆ o substantivo a fim de tornar claro o sentido do texto.

- 1 Anote as frases a seguir no caderno, substituindo os substantivos que se repetem por pronomes. Observe o exemplo.

A

Joana tem um primo chamado Lucas.
Joana e Lucas são grandes amigos.

B

Joana tem um primo chamado Lucas.
Eles são grandes amigos.



- Adriana ganhou um livro de crônicas, mas Adriana ainda não o leu.
- Beto gosta de desenhar. Beto quer ser cartunista.
- Alberto e Jorge trabalham juntos. Alberto e Jorge são músicos.
- Amanda gosta muito de ler. Amanda tem muitos livros em sua casa.
- Meus pais e eu vamos viajar. Meus pais e eu estamos em férias.
- Camila e Gil foram ao teatro. Camila e Gil gostaram muito do espetáculo.

Fonte: BURANELLO, Cristiane. Coleção crescer e conhecer: Língua portuguesa: 5o ano. 2. ed. São Paulo: Escala editorial, 2008

Os livros didáticos utilizados nesta disciplina, em todas as aulas, fazem parte do Memorial do Programa Nacional do Livro Didático, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A UFRN, por meio do Núcleo de Estudos Históricos, Arqueológicos e Documentação – NEHAD, do Departamento de História, digitalizou todos os livros avaliados de 1997 a 2010, das áreas de ciências, geografia, história, língua portuguesa e matemática. A UFRN devolveu esse material ao Ministério da Educação – MEC para futuras consultas e ficou com uma cópia dos 10.786 livros digitalizados, além de um exemplar físico de cada um deles. O acervo digital é disponibilizado sob solicitação para consulta e pesquisa.



Leitura Complementar

BATISTA, Antônio Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

O livro é um clássico da área. Discute e problematiza o ensino da língua, apresenta seus pressupostos teóricos, discute a aula de português e lança a instigante e intrigante pergunta: “Quando se ensina português, o que se ensina?”.



Resumo

Nesta aula, você pode construir uma visão inicial da área: as principais perspectivas teórico-metodológicas e os conceitos-chave para o ensino da língua portuguesa. Esses elementos serão fundamentais para que você possa repensar suas concepções de ensino de português construídas ao longo de sua própria escolaridade. Todo o material desta disciplina procura alternar a teoria com atividades de orientação para pesquisa, avaliação e proposições didáticas na área, como forma de iniciá-lo(a) na construção de um repertório teórico-prático voltado a sua formação como professor(a). Por isso, privilegiamos atividades que lhe permitam construir esse caminho, a partir: da sistematização do conhecimento; visitas de campo à escola para diagnóstico, trocas, planejamento e realização de propostas didáticas; discussão nos demais espaços de formação, como a página da disciplina, os grupos de estudo no polo e o acompanhamento do tutor e professor. Esperamos, com isso, que as aulas colaborem para a formação de profissionais efetivamente comprometidos com um ensino da língua portuguesa dirigido à formação do leitor, produtor, ouvinte e falante crítico e criativo.

Autoavaliação

Como já tratamos no resumo desta aula, vários tipos de atividade serão orientadas para sua formação a partir desta disciplina. A fim de que você possa acompanhar sua própria formação, sugerimos que disponha de um diário de aprendizagem. Nele, você deverá registrar suas perspectivas, impressões iniciais dos conteúdos, dificuldades etc. Ele deverá ser um instrumento de uso para o exercício da autorreflexão e para a busca de estratégias para o avanço da sua própria formação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula, 1).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª Ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v 3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> > . Acesso em: 5 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: anos iniciais**. – 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em: 26 fev. 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

EDUCAÇÃO para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1o segmento. Coordenação e texto final [de] Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> > . Acesso em: 6 mar. 2014.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Carolia Perrussi. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf> > . Acesso em: 10 mar. 2014.

Anotações

Gêneros textuais como unidade de ensino-aprendizagem escolar

Aula

2



Apresentação

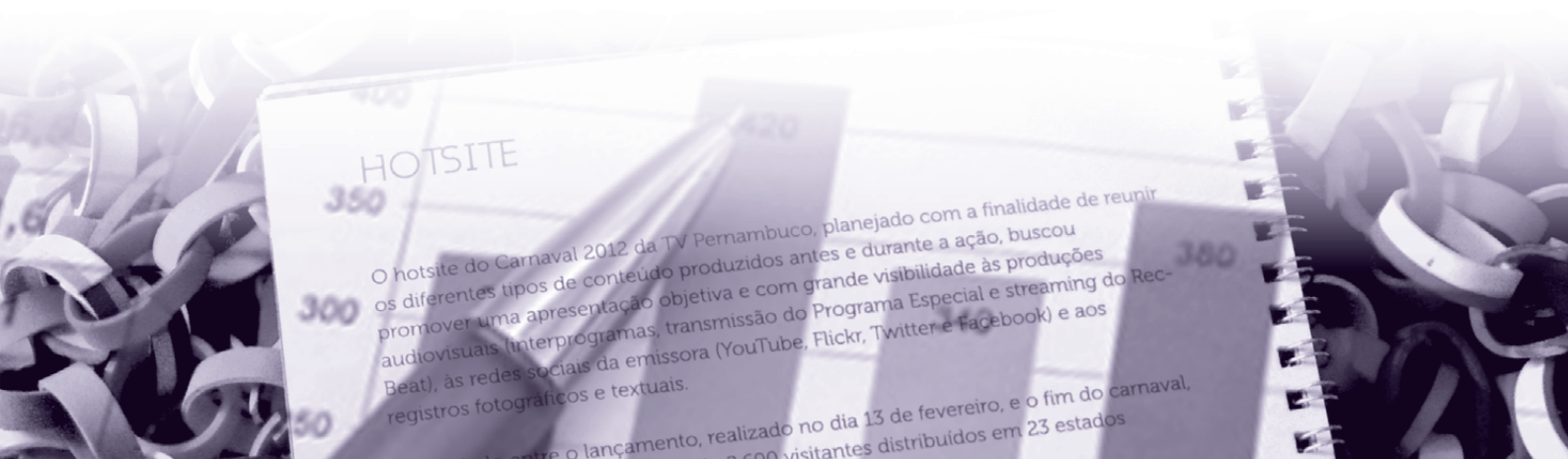
Começaremos com a seguinte pergunta: Se você precisasse escrever um requerimento, ele teria o mesmo formato de uma carta familiar? Certamente que não. Esses textos apresentam características diferentes e isso significa que escrevê-los exige procedimentos diferentes. Por isso que falar de texto implica falar de gêneros textuais. Tudo o que falamos, escrevemos ou lemos, isto é, sempre que interagimos verbalmente com o mundo, nós o fazemos por meio de um gênero. Se é assim socialmente, então como não ensinar língua portuguesa a partir dos gêneros textuais? É sobre isso que discutiremos nesta aula. Bons estudos!

Objetivos

- 1 Conceituar gênero textual.
- 2 Compreender a diferença entre gêneros e tipos textuais.
- 3 Refletir sobre o ensino de língua portuguesa tendo o gênero textual como unidade de ensino e agência.

Gêneros

textuais: uma companhia



Bolo de banana funcional

Ingredientes:

- * 5 bananas nanicas bem maduras;
- * 1 xícara de farinha de banana verde;
- * 1 ovo inteiro;
- * 1 colher de sopa de fermento em pó;
- * 1 xícara cheia de suco de laranja;
- * 1 ½ colher de sopa de canela em pó;
- * 4 colheres de sopa de passas;
- * 4 colheres de sopa de castanha-do-pará ou ralada;
- * 1 colher de sopa de mel.

Modo de Preparo:

Bata no liquidificador o ovo com as bananas, depois junte a farinha, o fermento, o suco de laranja, o mel e bata novamente. Misture a mistura em uma forma refratária e assas, a canela e a castanha. Bata por aproximadamente 15 minutos a massa "soltar" do garfo. Unte a forma com óleo e açúcar mascavo com



Bolo de banana funcional

Ingredientes:

- * 5 bananas nanicas bem maduras;
- * 1 xícara de farinha de banana verde;
- * 1 ovo inteiro;
- * 1 colher de sopa de fermento em pó;
- * 1 xícara de suco de laranja;
- * 1 ½ colher de sopa de canela em pó;
- * 4 colheres de sopa de passas;
- * 4 colheres de sopa de castanha-do-pará ou ralada;
- * 1 colher de sopa de mel.



constante

Na apresentação desta aula, falamos que a comunicação verbal ocorre por meio de um gênero. Para verificar isso, basta escolher, na lista seguinte, alguns modos que você usou, nesta semana, para se expressar ou que alguém usou para se comunicar com você, ainda que indiretamente, de forma oral ou escrita.

✓ Telefonema	✓ E-mail	✓ Mesa redonda
✓ Lista de compras	✓ Receita culinária	✓ Palestra
✓ Bula de remédio	✓ Receita médica	✓ Seminário
✓ Notícia	✓ Artigo de opinião	✓ Canção de ninar
✓ Ficha catalográfica	✓ Carta comercial	✓ Recado
✓ Convite de casamento	✓ Poema	✓ Conto
✓ Lista telefônica	✓ Extrato de cartão de crédito	✓ Provérbio

Talvez apenas alguns desses gêneros tenham feito parte de sua vida nesta última semana. Outros não citados na lista podem ter estado mais presentes. Acrescente-os à lista anterior.



Figura 1 – Gêneros textuais

Fonte: Ilustrado por Alessandro de Oliveira.

Viu como o gênero textual está muito presente nas nossas vidas? Mais do que pensamos, não é mesmo? Você percebeu que, ao fazer sua lista, estava produzindo um gênero textual? Pois é, a lista é um gênero textual. Quando pensamos assim, então as palavras que pareciam soltas passam a constituir um gênero, ganhando um sentido.

Mas, afinal, o que é gênero textual?

Para Bakhtin, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Seguindo essa definição de gênero, o tópico inicial desta aula recebeu como subtítulo “uma companhia constante”. Os gêneros textuais estão constantemente nas nossas vidas e eles têm um formato mais ou menos também constante, isto é, eles pouco mudam. Pare e pense: como é que começa uma carta? Pela indicação do local e da data, não é isso? E faz tempo que é assim, concorda?

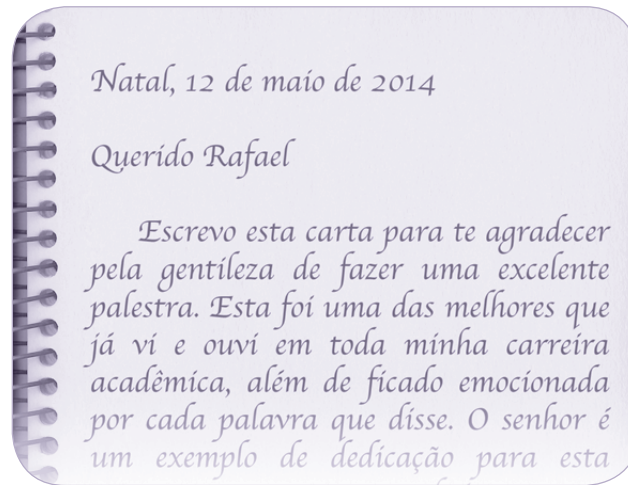


Figura 2 – Carta pessoal

Fonte: Ilustrado por Alessandro de Oliveira.

Os gêneros são definidos por Marcuschi (2005, p. 22) como:

[...] noção propositalmente vaga para referir textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Assim, não existe comunicação sem que o enunciado esteja apresentado em um determinado gênero mais ou menos estável. Isso porque cada gênero possui características formais e de conteúdo que o classificam como carta, bula de remédio, notícia de jornal, canção de ninar etc. Certamente, quando você estava compondo sua lista, identificava a maioria dos gêneros sem precisar pesquisar sobre eles. Isso acontece porque suas características não mudam a toda hora. Evidentemente, cada pessoa tem seu estilo, mas, aspectos mais gerais permanecem e por isso conseguimos reconhecer os gêneros que fazem parte da nossa rotina. A isso, Koch e Elias (2006) chamam de competência metagenérica. Essa capacidade de reconhecimento permite que uma pessoa possa interagir em diversas práticas sociais, compreendendo e produzindo gêneros orais e escritos.

Para Bakhtin (2003), os gêneros, orais e escritos, são infinitos e classificam-se em primários (simples) e secundários (complexos). Quanto aos gêneros simples, temos: o telefonema, o recado, o convite, a carta etc. Já em relação aos gêneros secundários, alguns exemplos são: a dissertação de mestrado, a tese de doutorado, o romance etc. Além disso, em determinadas situações os gêneros primários podem integrar os secundários. Para ilustrar isso, pensemos em uma carta (gênero simples ou primário) produzida por um personagem de romance (gênero secundário ou complexo).

A quantidade de gêneros, realmente, é muito grande e sempre pode aumentar. Quem, há alguns anos, poderia dizer que o e-mail seria uma das formas mais usadas na comunicação? Hoje, pessoas de diferentes profissões usam o e-mail para se corresponder. Ademais, alguns gêneros são mais utilizados por pessoas da mesma esfera comunicativa, isto é, que ocupam os mesmos lugares na sociedade. Por exemplo, notícias e editoriais de jornais são gêneros mais comuns na esfera comunicativa do jornalismo, assim como receitas médicas são próprias das práticas ou rotinas comunicativas da área médica.

Nesse cenário, embora os gêneros tenham certa constância, eles são apenas relativamente estáveis. Assim, servem como expectativa para os leitores e modelo para o escritor, mas não podemos esquecer que eles podem sofrer algumas variações, uma vez que as sociedades mudam, evoluem tecnologicamente e operam mudanças no modo como se comunicam. Por exemplo: a entrevista radiofônica surgiu quando o suporte rádio foi inventado.

Desse modo, as invenções sociais introduzem mudanças em gêneros tradicionais e criam novos gêneros integrando signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. São os gêneros multimodais. O e-mail, por exemplo, é uma nova versão da carta. Marcuschi (2008, p. 88), analisando o hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula, adverte que esse é “um espaço cognitivo que exige a revisão de nossas estratégias de lidar com o texto”.

Além da mudança ocorrida em função do desenvolvimento tecnológico, o gênero não é de todo fechado, está sujeito à criatividade do autor. Nessa perspectiva, um gênero pode adotar a forma de outro gênero. Koch e Elias (2006) chamam isso de **intergenericidade** ou **intertextualidade intergêneros**. Vejamos este caso: um poema escrito como se fosse uma receita, o qual foi retirado do livro “Receita de olhar”, de Roseana Murray (1997, p. 18). Leia-o comparando com uma receita culinária:

Receita de andar sem rumo

O vento como guia,
suba montanha acima,
siga a música do rio
pedra por pedra,
dia por dia.
Perca o rumo e o fio,
deixe que o coração
cante as horas
e arrume a noite e o sol.

BOLO DE MILHO VERDE DE LATA - NVP

INGREDIENTES:

- 01- Lata de milho com a calda
- 09- Colheres (Sopa) fubá
- 05- Ovos inteiros
- 01- Xícara (Chá) de açúcar
- 06- Colheres (Sopa) de queijo ralado
- 02- Xícaras (Chá) de óleo
- 01- Colher (Sopa) fermento em pó royal

MODO DE PREPARO:

Bata todos os ingredientes no liquidificador até ficar uma massa bem firme e coloque para assar.



Figura 3 – Receita culinária

Fonte: < <http://eniculturaearte.com.br/> > . Acesso em: 12 maio 2014.

Numa leitura rápida, vemos que a autora apropria-se do gênero receita. E isso é evidente não apenas no título, visto que os verbos no imperativo são próprios desse gênero, indicando o modo de fazer ou preparar o alimento, como você pode verificar na receita culinária que segue o poema.

Para refletir

Agora que já conhecemos a definição de gênero, pense em como, na escola, eles aparecem. Geralmente, os alunos são levados a produzir redações, o que é muito vago, pois o termo não comporta nenhuma informação sobre as características do texto. O mesmo pode-se dizer da composição. Alguns professores pedem aos alunos, por exemplo, que escrevam uma composição sobre as férias. Essa ainda é uma prática recorrente nas aulas de língua portuguesa em alguns estabelecimentos de ensino.

Gênero textual é diferente de tipo textual

Quando falamos de gênero textual, é comum as pessoas confundirem com tipo de texto. Você já deve ter vivenciado alguma experiência em que foi solicitado para um aluno (quem sabe você mesmo) que produzisse um texto argumentativo. Ora, a argumentação ocorre com mais frequência em alguns gêneros como artigo de opinião, por exemplo. Mas nada impede que uma carta amorosa possa ser argumentativa. No entanto, a argumentação em um e outro caso requer procedimentos diferentes, concorda? Assim, é importante perceber que gênero é diferente de tipo. Segundo Marcuschi (2005), tipo textual é um modo de nomear uma sequência definida de acordo com os elementos linguísticos que a compõem como tempos verbais, aspectos lexicais e sintáticos. Os chamados tipos textuais ou sequências textuais são conhecidos como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e alguns autores acrescentam a sequência dialogal.

Desse modo, o texto estrutura-se em sequências, geralmente combinadas, mas com alguma predominância. Assim, em um mesmo gênero é possível encontrar mais de um tipo, ou sequência, mas sempre haverá uma preponderante. Veja que, enquanto há uma infinidade de gêneros, os tipos são apenas seis que se combinam na estrutura do texto, de acordo com as especificidades do gênero.

Veja, no quadro seguinte, os tipos de texto que costumam predominar em alguns gêneros:

Gêneros textuais	Tipos textuais (ou sequências)
Telefonema, debate, entrevista e outros parecidos.	Dialogal
Conto, romance, notícia, diário íntimo, etc.	Narrativo
Classificado, nota de desaparecimento de alguém, animal, objeto, etc.	Descritivo
Declaração, atestado, etc.	Expositivo (ou explicativo)
Requerimento, artigo de Opinião, etc.	Argumentativo
Receita, bula, rótulo, manual de instrução, etc.	Injuntivo

Quadro 1 – Gêneros textuais X tipos textuais

Fonte: Autoria própria (2014).

Você já viu que um gênero pode assumir a forma de outro gênero. Isso é comum quando se trata de literatura ou publicidade. O poema “Receita de andar sem rumo”, de Roseana Murray, por exemplo, teve sua composição elaborada com a sequência do tipo injuntivo, que se caracteriza pela orientação de como fazer alguma coisa. Desse modo, mesmo sendo um poema, identificamos a sequência predominante do gênero receita e por isso o poema recebe esse nome.

Por sua vez, em um mesmo gênero podem concorrer vários tipos, ou sequências de texto, mas ele é identificado por uma sequência que se sobressai. Veja a bula de remédio a seguir.

ÓLEO DE ALHO

Allium sativum

Herbarium

APRESENTAÇÃO
Embalagem com 3 blisters contendo 15 cápsulas cada.

USO ADULTO

COMPOSIÇÃO: Cada cápsula contém:
Óleo de Soja.....247,4mg
Óleo Essencial de Alho.....2,6mg

INFORMAÇÕES SOBRE O ÓLEO DE ALHO
O alho é muito apreciado na culinária do mundo inteiro, sendo utilizado para agregar um agradável sabor e aroma aos alimentos.
O óleo de alho é composto por óleos voláteis presentes em seus bulbos, cuja composição inclui compostos como o dialilsulfeto, dialildisulfeto e dialiltri-

de cápsulas proporciona uma administração prática e eficiente, já que as 2 doses diárias recomendadas equivalem a 7,34g de alho cru.

INSTRUÇÕES DE USO
Recomenda-se ingerir 2 (duas) cápsulas ao dia.
Deve ser ingerido com líquido.

O Ministério da Saúde adverte: Não existem evidências científicas comprovadas de que este alimento previna, trate ou cure doenças.

NÃO CONTÉM GLÚTEN

CUIDADOS DE CONSERVAÇÃO
Proteger da luz, do calor e da umidade.

Figura 2 – Bula de remédio

Fonte: < <http://bromatoperquisas-ufrj.blogspot.com.br/2010/12/oleo-de-alho-redutor-dos-niveis-de.html> > .

Acesso em: 12 maio 2014.

A partir da leitura da Figura 4, você verá que dois tipos de texto estão mais presentes na bula: o descritivo e o injuntivo. No descritivo, você encontra informações sobre a apresentação e a composição do produto. No injuntivo, além da posologia, isto é, das indicações de uso, você vai encontrar também os cuidados de conservação. Nessa perspectiva, qual tipo você acha que define o gênero como bula? Se pensarmos que o gênero define-se por sua função (KOCH; ELIAS, 2006) e que a principal função da bula é fazer as indicações de uso, então, podemos dizer que o tipo injuntivo é predominante no gênero bula. Entretanto, vale lembrar que essas noções não devem servir para engessar os gêneros. É sempre importante frisar que a intenção comunicativa é que deve conduzir a produção textual.

Encerramos esta parte da aula trazendo algumas reflexões Bazerman (2006, p. 9) acerca do gênero:

Gênero, como um conceito rico nos estudos linguísticos, pode nos falar da mente, da sociedade, da linguagem e da cultura e até da organização e do funcionamento das leis e da economia, como também de muitos outros aspectos da vida letrada moderna. Mesmo assim, essas questões nos ajudam a compreender, principalmente, como as pessoas aprendem a ser participantes competentes nas sociedades letradas complexas e como as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para serem agentes sociais efetivos.

Por conseguinte, gênero é um conceito que nos permite pensar sobre as práticas sociais que definem uma sociedade. Ele nos deixa compreender como a educação, por meio de seu ensino, pode ajudar as pessoas a participar efetivamente, como **agentes**, da sociedade letrada. Falaremos sobre isso no próximo tópico de aula. O que estudamos até aqui, certamente, é suficiente para darmos uma parada e fazer uma atividade para verificar o que foi aprendido.



Agentes

O autor refere-se ao fato de os alunos usarem a escrita como um modo de alcançar seus próprios interesses. O gênero colocado em uma dimensão social deixa de ser uma mera atividade para alcançar objetivos da escola e passa a responder a uma intenção, a um desejo de quem escreve.



Atividade

1

Sabe aquela lista que você fez no início da aula? Retome-a e identifique que gênero é mais comum na sua vida. Certamente, um ou outro não esteve presente apenas esta semana, algum é uma companhia constante, mais presente que outros. Após identificar esse gênero, verifique:

- a) Quais as razões de você usar mais esse gênero?
- b) A qual esfera comunicativa ele está ligado? Está relacionado com seu trabalho ou com sua vida pessoal?
- c) Como é a produção textual desse gênero? Você o usa aplicando as características que lhe são próprias? Quais são elas?
- d) Que tipologia textual é mais frequente no gênero que você escolheu?
- e) Revise uma versão desse gênero que você tenha produzido em outro momento e analise-a procurando reescrever aquilo que você achar que atrapalhou a função comunicativa do gênero.

O ensino de gêneros textuais: agência e escrita

Agora que discutimos o conceito de gênero, passemos a refletir sobre seu ensino. Nesta aula, priorizaremos os gêneros escritos, pois haverá uma aula específica somente para tratar da oralidade.

Pelo que estudamos até aqui, você, provavelmente, concorda que os gêneros estão presentes nas práticas sociais, pois quando nos expressamos, o fazemos em um ou outro gênero. Porém, o ensino de língua portuguesa tem uma tradição que não considera essa realidade. O foco no ensino de gramática gerou uma prática

que tomava como unidade de ensino frases isoladas, produção de texto, como já foi dito, sem especificação do gênero textual, com número de linhas para que o aluno escrevesse dentro da quantidade esperada, sem nenhuma relação com um gênero.

Embora essa prática venha, aos poucos, modificado-se, ela ainda é realizada nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) consideram o texto como unidade de ensino e isso vem lentamente chegando às práticas docentes. Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, a adoção do conceito de gênero tem, cada vez mais, sido difundido pelos contextos escolares. É tudo muito lento, mas progressivo.

Essa mudança é decorrente da concepção de linguagem que embasa o ensino de língua portuguesa. É ela que determina como o professor encaminha sua prática. Nesta aula, a concepção de linguagem que embasa o desenvolvimento do assunto é a concepção interacionista, que concebe a língua e a linguagem não como um objeto autônomo e sim como integrado às relações sociais, importante na sua constituição. Essa concepção tem embasado muitos estudos contemporâneos sobre o ensino de língua.

A concepção interacionista da linguagem implica novos conteúdos e novas metodologias no ensino. Basicamente, em vez do ensino de língua por meio de palavras ou orações isoladas, trabalha-se com os gêneros. Entretanto, colocá-los como *eixo do programa* tem várias implicações. Dentre as apontadas por Antunes (2009), destacamos:

- Os textos assumem sua realização típica. Deixam de ser uma peça indefinida (redação) para terem o nome do gênero que realizam (convite, carta etc.).
- A gramática passa a ser estudada de acordo com o caráter de funcionalidade do gênero. Exemplo: os pronomes de tratamento são estudados dentro das especificidades da carta e não a partir das classes de palavras, isto é, isolados do uso.
- Os sentidos são estudados de acordo com os propósitos comunicativos que fundamentam a escolha do gênero pelo usuário.
- A elaboração e a compreensão de um texto passam a ser percebidos como resultante da conjunção entre fatores internos e externos à língua;
- Os conceitos de “certo” e de “errado” cedem lugar a outras referências, reveladoras da relação entre língua e contexto.
- As habilidades propostas, tanto para a fala quanto para a escrita, contemplam a variedade da interação verbal que acontece na vida das pessoas nos diferentes grupos sociais ou domínios discursivos.
- A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros leva-os à percepção das regularidades típicas de cada um dos gêneros estudados, favorecendo a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Como vimos, os gêneros são mais do que formas textuais, são também formas de vida e de ação (BAZERMAN, 2006). Compreendido como uma ação social, o gênero transforma-se em uma ferramenta de agência, isto é, uma ferramenta que mobiliza o aluno para atuar como agente de sua própria escrita, decidindo que gêneros são mais necessários para a sua inserção social. Com isso, a produção textual deixa de ser um mero exercício formal, uma repetição de padrões de escrita, esvaziado de sentido, tão usual na escola com fins institucionais, como sugere a figura 5, a seguir. Na perspectiva social, o gênero é visto como integrante das práticas sociais do aluno, assim a produção textual passa a ter o sentido de agência.

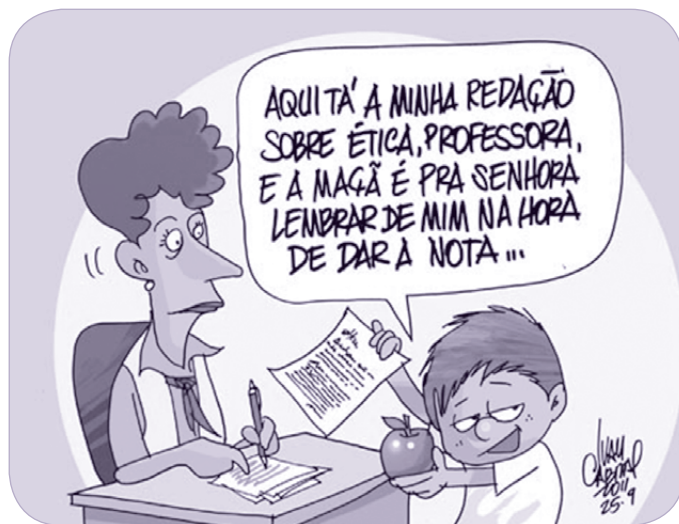


Figura 6 – Gênero na escola

Fonte: < http://2.bp.blogspot.com/-k2x5O_ijklE0/Tn8gXZNnh9I/AAAAAAAAAE1c/5YBfqtlp1Ok/s1600/Charge2011-etica_escola-705278.jpg > . Acesso: 12 maio 2014.

Para que ocorra a agência, ou seja, para que os alunos sintam-se motivados à produção textual, é importante que prestemos atenção nos gêneros que escolhemos para a sala de aula. E quais seriam esses gêneros? Cada sala de aula é uma realidade particular e a escolha dos gêneros deve ser uma negociação entre alunos e professores, observando-se sempre quais favorecem ao desempenho dos alunos como agentes.

Nessa perspectiva, o professor deve elencar possíveis gêneros de interesse do aluno, que possam, realmente, mobilizá-lo a se comprometer com a própria escrita. Certamente, os níveis escolares Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos quais o pedagogo atua, demandam práticas diferenciadas. Os gêneros que interessam a crianças não são os mesmos que podem interessar aos jovens e adultos. Entretanto, podemos listar alguns procedimentos comuns a qualquer nível de ensino. Vejamos alguns:

- 1) **Os gêneros trabalhados na escola precisam ter uma relação clara com as necessidades reais dos alunos.** Por exemplo: a escola está precisando de um transporte escolar que conduza os alunos da EJA da zona rural para a cidade. Para esse fim, pode ser encaminhada uma atividade da produção de um requerimento ou de um abaixo-assinado ou mesmo os dois.
- 2) **Os textos produzidos não devem ser destinados apenas ao professor com vistas à “correção” e atribuição de nota.** Exemplo: no caso dos gêneros propostos acima, é importante identificar quem é o responsável pelo transporte escolar na Prefeitura da cidade, caso a escola seja municipal. Não existindo, o destinatário pode ser o próprio secretário de educação ou mesmo o prefeito.
- 3) **Antes de ser encaminhado, o texto precisa passar por uma revisão.** O mais importante não é o professor corrigir e devolver para o aluno um punhado de anotações que ele talvez nem se interesse em analisar. Melhor seria a atividade de análise pelos próprios alunos do material produzido, seguindo-se uma reescrita do texto para nova análise até que os alunos o considerem adequado para mostrar à professora que, então, fará uma leitura final, observando, junto com os alunos, os avanços entre a versão inicial e a final.



Textualidade

Elementos que fazem com que um conjunto de palavras e frases seja considerado um texto e não um agrupamento sem sentido.

A atividade de reescrita é um momento importante para a análise linguística, uma vez que os aspectos referentes à **textualidade** são exercitados analisando a própria escrita. Sobre isso, estudaremos em outra aula. No momento, é importante compreender que a atividade de escrita deve considerar os gêneros que fazem parte do contexto de uso do aluno.

Certamente, uma metodologia de trabalho que possibilite a atuação do aluno em contextos reais de uso dos gêneros textuais possibilitará que ele perceba a utilidade de aprender os diferentes modos de aplicação da linguagem para atuar socialmente. Nessa perspectiva, o discente poderá descobrir em atividades não fictícias que o domínio da expressão escrita é um modo de empoderamento em uma sociedade letrada moderna. Se ele chegar a esse nível de compreensão, provavelmente a agência estará instituída. Desse modo, as atividades de leitura e escrita farão mais sentido para o aluno, pois ele compreenderá sua necessidade.

A agência também pode ser movida pela colaboração entre os alunos. Nesse caso, a participação colaborativa pressupõe que o conhecimento é uma construção resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento que, em conjunto, estudando e trabalhando, trocam saberes (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004). Em conjunto, cada um oferece o que sabe para o grupo e este o ajuda a ampliar seus conhecimentos.

Por meio da colaboração, portanto, os alunos aprendem uns com os outros. Pensando nisso, sugerimos uma atividade para você exercitar a atitude colaborativa.



Esta atividade é de produção de texto e deverá ser organizada por polo. Reunidos, presencial ou virtualmente, os alunos de cada polo deverão escolher a opção 1 ou 2, antes de seguir para as instruções.

Opção 1: Identificar um problema no polo quanto aos materiais didáticos, ao uso da internet ou outro, que precise de providências para ser resolvido.

Opção 2: Identificar uma ou mais providências que foram tomadas e contribuíram para a melhoria de algum aspecto no polo que favoreceu, direta ou indiretamente, a educação.

Instruções:

- De acordo com a opção escolhida, o grupo deverá identificar uma pessoa que poderia encaminhar uma solução para o problema ou que foi responsável direta pela melhoria no polo. A pessoa indicada será o destinatário do texto a ser produzido. Pense nisso, pois isso é importante para a produção textual.
- Identifique o gênero adequado para escrever um texto solicitando as devidas providências ou elogiando providências já tomadas e que melhoraram algum aspecto no polo.
- Escrever o texto no gênero escolhido, analisá-lo, reescrevê-lo, fazendo as devidas alterações.
- Enviar para a professora dar sua contribuição.
- Após a devolução da professora, analisar as sugestões, decidir se deverão ser incorporadas e finalizar o texto.
- Enviá-lo ao destinatário para quem foi dirigida a mensagem.



Leitura Complementar

Para ampliar seus conhecimentos, sugerimos o estudo do livro seguinte. Objetivando servir de apoio à formação e prática docente, os capítulos discutem o tratamento que a escola dá à multiplicidade de gêneros que circulam socialmente.

MENDONÇA, M. Análise lingüística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88. Cap. 5. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em: 06 mar. 2014.



Resumo

Nesta aula, discutimos o conceito de gêneros e tipos textuais aplicados ao ensino de língua portuguesa. Ressaltamos a necessidade da produção textual, mobilizando o aluno para a escrita de gêneros que façam parte das práticas sociais para que, assim, ele seja agente de sua própria aprendizagem, capaz de participar colaborativamente da aprendizagem.

Autoavaliação

No gênero artigo de opinião, predomina a sequência argumentativa, em que o autor expõe seu ponto de vista apresentando informações, dados e coerência no desenvolvimento dos argumentos. Pesquise mais sobre as características desse gênero e produza um artigo de opinião em que você reflita sobre o ensino de língua portuguesa na atualidade, demonstrando como o professor pode atuar nessa disciplina no ensino fundamental.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

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

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação de J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. **Língua portuguesa em debate**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 87-111.

MURRAY, R. **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1997.

TORRES, Patrícia L., ALCÂNTARA, Paulo R., IRALA, Esrom A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./nov. 2004.

Anotações

Leitura: concepções e ensino

Aula

3



Apresentação

Todos nós sabemos que a aprendizagem na área de leitura tem apresentado índices insatisfatórios nas avaliações da educação básica. Isso tem promovido muitas teorias sobre leitura e seu ensino. Mas o que será que os professores entendem por leitura? E para você, o que significa ler? A compreensão do que seja leitura tem implicações para o ensino e para a aprendizagem da leitura, pois a concepção adotada direciona a metodologia da prática docente. Nesta aula, você acompanhará essa discussão. Bons estudos!

Objetivos

- 1** Identificar as principais demandas de ensino da leitura diante dos desafios sinalizados pelos indicadores, orientações oficiais da aprendizagem e perspectivas teóricas.
- 2** Compreender as diferentes concepções de leitura e suas implicações para o ensino.
- 3** Avaliar e utilizar estratégias de leitura em contextos didáticos.





Concepções de leitura e implicações para o ensino

Em uma sociedade letrada como a nossa, o tempo inteiro nos deparamos com necessidades de leitura. Pare um pouco e pense quantas vezes no dia você precisa ler por alguma razão. São tantas que nem conseguimos lembrar direito de todos os usos cotidianos da leitura. Lemos para tomar um ônibus, lemos no percurso para casa porque a cidade está cheia de letreiros, lemos para encontrar um endereço que procuramos ou para adquirir algum produto no supermercado ou farmácia e ainda lemos para o simples deleite, apenas para acompanhar um enredo ou para apreciar um poema. Bom, são inúmeras as práticas de leituras, pois são inúmeros os objetivos que temos para ler. Todas essas e outras situações de leitura são oportunidades de aprendizagem, apenas não a sistematizamos como fazemos no ambiente escolar.

Na escola, é corrente a compreensão de que:

- A leitura é importante na formação dos alunos;
- É necessário que crianças e jovens aprendam estratégias de leitura;
- A escola tem um papel fundamental na formação de leitores competentes.

Certamente, ler é uma prática social importante, pois, por meio dela, realizamos muitas coisas, como a escolha de um produto no supermercado, o envio de um recado, entre inúmeras outras. A leitura é também uma porta para o conhecimento, tanto para adquiri-lo como para produzi-lo, pois lendo aprendemos algumas coisas e produzimos outras. Evidentemente, isso não quer dizer que somente leitores é que têm saber. Não esqueçamos de que grande parte dos conhecimentos da humanidade foi adquirida antes da escrita e transmitida sem ela por várias gerações. Entretanto, com o advento da escrita, as práticas sociais, cada vez mais, exigem que as pessoas leiam e escrevam. Um exemplo disso é esta aula, que, por meio da escrita e da leitura, permite a aquisição e a produção do conhecimento.

Se ler é importante, então as crianças e os jovens precisam se apropriar da leitura. Para isso, precisam dominar estratégias de leitura, não apenas para acessar os conhecimentos, mas também para que ocorra a interação social, o que só é possível se o leitor conseguir estabelecer sentidos para o que lê. Para que isso se realize, existem estratégias de leitura que ajudam o leitor a compreender um texto. Nesse ponto, a escola é determinante na formação do leitor, é ela que deve operar essas estratégias de modo a garantir que seus alunos tornem-se leitores capazes de compreender o texto lido.

Tudo isso é relevante quando falamos de leitura e ensino, por isso voltaremos a falar sobre isso, mas antes de qualquer coisa uma questão se impõe: **O que é leitura?**

Você lembra que, na Aula 1, afirmamos que o modo como ensinamos língua portuguesa depende da concepção de língua e linguagem que temos? Pois bem, o modo como entendemos o que é língua e linguagem tem implicações no modo como concebemos o texto e a leitura. Isso tem consequências para o ensino. Vejamos:

Concepções de Linguagem	Foco	Concepções de texto	Concepções de leitura	Consequências para o ensino
Expressão do pensamento	No autor	Produto lógico do pensamento. Isso leva à dedução de que se alguém não escreve é porque não pensa.	Atividade de captação da idéia do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.	O aluno é levado a descobrir o que o autor quis dizer, o que implica em dizer que a leitura tem um sentido único dado pelo autor.
Instrumento de comunicação código/estrutura	No texto	Simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ ouvinte.	Atividade de decodificação, reconhecimento das estruturas do texto.	Todo sentido está no texto, por isso não interessa o contexto. Daí um ensino que conduz o aluno a decifrar o sentido.
Interação	Foco na interação: o autor/ texto/ leitor	Lugar da interação e da constituição dos sujeitos.	Atividade de produção dos sentidos.	O aluno/leitor produz sentidos na interação com o autor mediada pelo texto. Fatores sociais e ideológicos contribuem para o estabelecimento do sentido.

Quadro 1 – Concepções de leitura e ensino

Fonte: Elaborado a partir de Koch e Elias (2006).

Como você pode ver, o ensino de leitura é guiado pelas concepções de leitura e essas estão na escola porque foram adotadas pelo professor, pelo currículo, pelo livro didático, pelo projeto pedagógico da escola, enfim, por tudo que possa estar ligado ao ensino da leitura, ainda que não de forma explícita.

Se o professor compreende a leitura como um processo de decodificação, então basta que o aluno “decifre” o código para ser considerado um leitor. Mas, se a leitura é concebida como uma atividade de produção de sentido, é necessário ter como referência o conceito de letramento que considera os aspectos sociais da língua escrita. Sendo assim, ler, na perspectiva do letramento, é uma prática social, portanto, ela se realiza no processo da interação, o que implica dizer que, no processo de leitura, não basta reconhecer um código, é preciso ir além disso, é preciso compreender os aspectos sociais ou contextuais que envolvem a leitura. Ler, portanto, é associar o texto a outros elementos fora dele, como o autor e os contextos de produção, circulação e recepção do texto.

Assim, dependendo da concepção, o aluno é levado a realizar atividades de leitura que podem conduzi-lo a:

- **reproduzir sentidos**, dados apenas pelo autor ou pelo texto;
- **produzir sentidos**, para os quais concorrem o **contexto de produção do texto**, no qual se insere o autor e o **contexto de leitura**, no qual está inserido o leitor. O sentido, portanto, resulta da interação **leitor/texto/autor**. Veja que o termo texto no meio é indicativo de que ele é o mediador entre o leitor e o autor, isto é, ele é a ponte que faz o trânsito entre a estrutura interna da obra e os mundos com os quais dialoga. Nesse sentido, a leitura é concebida no contexto do letramento.



Atividade

1

Faça um exercício de memória de sua formação leitora. Em seguida, faça a atividade seguinte:

1

Relate, pelo menos, duas atividades de leitura que você fez nos primeiros anos do ensino fundamental. Procure lembrar, entre outras coisas:

- do gênero textual (carta, poema, charge etc.) e do suporte em que ele aparecia (jornal, revista, livro didático etc.) e o modo como o professor abordava esse gênero;
- se o texto fazia parte da sua realidade;
- a frequência com que o professor indicava atividades de leitura;
- se havia leitura silenciosa e oral;
- se ele lia sozinho ou em parceria com os alunos;
- que perguntas costumava fazer antes e durante a leitura;
- que atividades eram indicadas após a leitura.

2

Com base nos dados levantados no relato, que consequências você acha que ele teve para a sua formação leitora?

A leitura na concepção interacionista e suas implicações para o ensino

Na concepção interacionista, vimos que o leitor é considerado tanto quanto o autor e o texto, pois ele faz parte do processo de produção de sentidos. Na atividade de leitura, seja ela emergente, em que o aluno dá os primeiros passos, seja uma leitura proficiente, quando o leitor tem o domínio do ato de ler, vários tipos de conhecimentos são mobilizados. Eles podem ser agrupados em três grandes sistemas de conhecimento:

- **conhecimento linguístico:** Abrange o conhecimento gramatical e lexical, isto é, tudo aquilo que diz respeito ao funcionamento da língua enquanto código, à estrutura, ao significado das palavras, etc. Esse conhecimento é construído gradualmente, mas, desde o começo ele é mobilizado;
- **conhecimento enciclopédico:** Também chamado conhecimento de mundo. Refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo bem como a conhecimentos que se referem a vivências pessoais e experiências situadas em um determinado espaço e tempo.
- **conhecimento interacional:** Trata-se do conhecimento que o leitor tem de elementos interacionais que envolvem o emprego da linguagem, como, por exemplo, os propósitos pretendidos pelo produtor do texto ou a situação que motiva o emprego de uma variedade linguística em lugar de outra.

A compreensão de um determinado texto depende, portanto, de vários tipos de conhecimentos. O conjunto de conhecimentos do autor e do leitor é construído socioculturalmente, assim, os valores, as ideologias de um grupo social interferem na produção de sentidos, merecendo, portanto, atenção.

Vejamos como isso acontece. Leia os provérbios a seguir:

Pela boca morre o peixe.
Caiu na rede é peixe.
Quem tem boca vai à Roma.

Certamente você já os ouviu e deve ter compreendido rapidamente o significado dos três. Isso aconteceu porque, ao lê-los, você mobilizou:

- 1) os conhecimentos que tem da língua, já que eles estão em português, o que permite a decodificação do texto, embora não seja ainda o suficiente para a sua compreensão;

- 2) os conhecimentos de mundo, pois você deve ter noção das circunstâncias em que morre o peixe (pela boca ou na rede) e da localização de Roma, se não tão exata, mas, pelo menos, que é um lugar distante;
- 3) o conhecimento do gênero textual/discursivo provérbios, o qual é de tradição oral, sem especificação de autoria, já que é de domínio público. A autoria é do povo e isso implica que o gênero reúne saberes populares adquiridos na experiência e sua função é a de transmitir ou acessar esses saberes de forma rápida e simples, de modo que todos entendam.

Esses conhecimentos, certamente, auxiliaram você a construir um sentido para cada um dos provérbios lidos. Provavelmente, você acessou esses conhecimentos sem nem se dar conta, como o faz rotineiramente. Ao ler, acessamos os conhecimentos sem nem percebermos, mas, se o fazemos consciente, podemos ampliar os sentidos do texto, pois estabelecemos mais relações e isso ajuda no processo de interpretação.



Atividade

2

1

Retome o relato feito na atividade anterior. Se você fosse o professor e adotasse como direção de trabalho a concepção interacionista, mudaria os procedimentos adotados? Explique como você orientaria seus alunos quanto:

- ao gênero do texto utilizado;
- os conhecimentos mobilizados para produzir sentidos.

2

Em que essas mudanças contribuiriam com a formação leitora dos alunos?

E como os PCN orientam o ensino de leitura?

A leitura é um dos eixos do ensino de língua portuguesa, assim como a produção de texto, a oralidade e a análise linguística. Nesta disciplina, você estudará sobre todos esses eixos e verá que o professor deve trabalhar articulando todos eles. Mas, por enquanto, vamos ver o que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN preveem para o ensino de leitura. Para o documento, que é orientado pela perspectiva interacionista, a leitura:

[...] é o processo no qual o leitor realiza um **trabalho ativo de compreensão e interpretação** do texto, **a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem** etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica **estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 53, grifo nosso).

É importante perceber alguns pontos básicos dessa citação. Grifamos alguns e vamos discuti-los. Acompanhe.

Leitura é um trabalho ativo: o que significa que a atitude do leitor não é apenas de recepção do texto, em um sentido passivo. O leitor, seja ele adulto seja criança, em maior ou menor grau, com seus conhecimentos, faz o texto significar. Desse modo, o professor deve considerar que o aluno animará, isto é, dará vida ao texto. Assim, deve ser estimulada a atitude ativa do aluno diante do texto. Ele não deve temer o texto, antes deve sentir-se à altura de, por meio dele, produzir sentidos.

A compreensão e interpretação dependem dos objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que o leitor sabe sobre a linguagem. É sobre essas questões que falaremos agora.

A interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada pelos **objetivos da leitura**, eles é que dirão quais os conhecimentos que precisam ser mobilizados na hora da leitura.

Há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas);

Há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos);

Há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada, principalmente, por prazer (poemas, contos, romances, quadrinhos etc.);

E, nessa lista, há os textos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), os que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), os que nos caem em mãos (panfletos) ou os que nos são apresentados aos olhos (anúncios publicitários, campanhas educativas, avisos).

São, pois, **os objetivos do leitor** que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com mais interação ou com menos interação.

Os objetivos determinarão as **estratégias de leitura** a serem usadas para que se efetive a compreensão do texto. Por exemplo: se você quer conhecer os candidatos à presidência da república e lê um artigo sobre o assunto, certamente vai procurar, entre outras coisas, informações sobre o autor e o suporte em que o texto foi publicado. E por que isso é importante? Porque tanto um quanto o outro são carregados de ideologias, o que deve ser considerado pelo leitor na produção de sentidos. Afinal, os argumentos usados no texto podem ter sido selecionados para convencer o leitor de que determinado candidato, o de interesse do autor e/ou da revista, é melhor do que outro, sem que, necessariamente, isso seja verdadeiro.

Do mesmo modo, na escola, quando o aluno é orientado a fazer uma determinada leitura, ele precisa saber para que ela servirá. Certamente, os objetivos da leitura na escola são diferentes daqueles com os quais o estudante lê em outras situações fora do espaço escolar. Nesse caso, ainda que o gênero utilizado para a atividade seja de uso do aluno em contextos fora da escola, ocorre um desvio nos objetivos de leitura. Vamos explicar com duas situações:

- 1) Uma criança de 8 anos vai a uma pizzeria com os pais ou tios. Lá é convidada a ler o cardápio para escolher, entre os sabores disponíveis, aquela que deseja comer.
- 2) Na escola, uma professora entregou para os alunos um cardápio igual ou parecido e encaminhou uma atividade de leitura com perguntas para verificar se os alunos compreendiam o que estavam lendo.

Na primeira situação, o objetivo de leitura é claro, pois o aluno sabe que escolherá segundo seu paladar e apetite. Evidentemente, ele fará perguntas aos adultos sobre o tamanho da pizza e sobre alguns ingredientes que não conheça, mas sempre com a intenção de verificar se seu paladar os aceita ou rejeita ou, ainda, se quer experimentar algum sabor desconhecido. Na segunda situação, o texto é usado não mais no contexto social inicial. Na escola, os objetivos de leitura são para fins de aprendizagem. Assim, o professor deve considerar perguntas com expectativas de respostas referentes à finalidade do gênero. O professor poderia fazer perguntas em vários momentos da atividade:

- 1) antes de entregar o cardápio: Vocês já foram em algum restaurante, pizzeria, sanduicheria, sorveteria etc.? Foi você quem escolheu o que iria pedir ou foram os adultos que o acompanharam? O pedido foi feito com base em quê? Tinha algum cardápio?;
- 2) depois de entregar o cardápio e durante a leitura: Para que serve o cardápio? Vamos ver como ele está organizado? Para que servem os números antes dos pratos? Por que as bebidas ficam em uma parte separada? Qual prato é mais caro e qual é mais barato? Por que os preços variam? Que prato cada um de vocês escolheria?;

- 3)** após o trabalho de leitura: O que é melhor: comer em casa ou no restaurante? Por que nem sempre comemos nos restaurantes? Quanto vocês acham que custa um refrigerante e a pizza no supermercado? As questões, após a leitura, podem levar a outra atividade: pesquisar em um supermercado ou mercadinho do bairro (na hora que for com os pais fazer compras) os preços dos ingredientes da pizza escolhida e dos refrigerantes. O professor pode pensar em atividades em sala de aula com os resultados da pesquisa.

Você viu que o gênero das situações apresentadas como exemplo é comum nas práticas sociais e, provavelmente, é de conhecimento do aluno na faixa etária indicada. Sua abordagem permite explorar temas de interesse do aluno como a alimentação. Em caso da utilização de outros gêneros, o professor, ao selecioná-los deverá estar atento sempre a gêneros familiares aos alunos e com temas que lhe interessem, pois a criança só se sentirá motivada a ler se a atividade fizer sentido para ela e isso passa pelo tema e gênero que estejam no seu horizonte de interesses. Sendo esse um critério de seleção dos textos, o professor poderá conduzir as estratégias de maneira que a criança mobilize os conhecimentos que tem da língua, do mundo e da interação.

A seleção de textos do universo do estudante é, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), condição para que a leitura deixe de ser apenas objeto de ensino e passe a ser de aprendizagem. Por isso, na primeira atividade desta aula pedimos que você lembrasse se os textos que você lia na infância faziam parte de sua realidade. Contudo, não basta que os textos sejam do contexto do aluno, é preciso também que o aluno tenha acesso a **diferentes gêneros textuais para atender a diferentes objetivos**: informar-se, divertir-se, estudar, escrever etc. Trabalhar com a diversidade textual é, segundo os PCN, “a primeira e talvez mais importante estratégia didática para a prática de leitura” (BRASIL, 1998, p. 55). Os diversos objetivos e gêneros conduzem a diferentes modos de ler e isso coloca o aluno diante de modelos variados de escrita, o que lhe faz pensar e escrever tomando como referência as várias experiências com os textos.

Mas, certamente, você concorda que uma reportagem sobre política ou economia não faz parte da realidade de uma criança de 6 anos. Contudo, uma criança de seis anos pode se informar sobre eleições e ter noções de economia por meio de gêneros que façam parte de sua realidade. E que gêneros poderiam ser esses? O panfleto, por exemplo, que circula o tempo todo nas ruas e na escola pode trazer alguma informação útil sobre temas que você pode explorar com seus alunos. Sabe a lista de compras que as pessoas fazem antes de ir ao supermercado? Pois essa lista faz parte da realidade das crianças. Os pais podem muito bem ser orientados a integrar seus filhos na atividade de fazer a lista de compras. Você já pensou que uma criança pequena, no colo da mãe enquanto ela faz a lista do supermercado, pode ser inserida em uma atividade de leitura e até de escrita?

Mas também não basta selecionar textos de gêneros diversos que sejam da realidade do aluno, é preciso também criar estratégias para que ele possa produzir sentidos. **A atividade de leitura implica: estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.**

Ao ler, o aluno realiza uma operação em que ele seleciona, inicialmente, o que lhe é mais familiar; antecipa significados, pois a familiaridade, ainda que mínima, permite que ele faça suposições sobre o que está lendo e isso lhe dá condições para inferir sentidos, complementando o que não está escrito. Finalmente, ele verifica se é coerente o que ele entendeu do texto. Em seguida, refaz o percurso para encontrar novos significados.



Leituras Complementares

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/video-alfabetizacao-profa-acontece-quando-lemos-parte-1-546260.shtml>

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/video-alfabetizacao-profa-acontece-quando-lemos-parte-2-546263.shtml>

Os vídeos “O que acontece quando lemos”, partes 1 e 2, trazem uma discussão interessante e que surpreende os alunos. Geralmente, nós os utilizamos na aula de alfabetização.

Para que a criança exercite sempre essas competências, é preciso que a escola tenha um planejamento sistematizado do ensino de leitura. Os PCN (BRASIL, 1998) apontam algumas sugestões para o trabalho com os alunos:

- **Leitura diária:** de forma silenciosa, em voz alta e pela escuta de alguém que lê. Mas é importante considerar, entre outras coisas: 1. o aluno deve ter um papel ativo (as divergências de interpretação precisam ser negociadas entre eles, o papel do professor é apenas de orientação); 2. as atividades precisam fazer sentido para o aluno, portanto, é necessário explicitar os objetivos da leitura e oferecer informações que situem a leitura para que o aluno possa levantar hipóteses sobre o que lerá; 3. O aluno deve ter a possibilidade de escolher suas leituras, assim como o faz fora da escola.
- **Leitura colaborativa:** o professor lê um texto com os alunos e os estimula a fazerem inferências e explicarem para os colegas como chegaram a determinadas antecipações, quais as pistas linguísticas que lhe fizeram dar um sentido para o que está sendo lido.

- **Projetos de leitura:** são importantes porque permitem que os alunos envolvam-se em diversas atividades de leitura, pois as atividades são variadas, principalmente quando os alunos participam desde a elaboração do projeto.
- **Atividades sequenciadas de leitura:** propostas para desenvolver atitudes e procedimentos de leitura como, por exemplo, formação de critérios de seleção do material a ser lido.
- **Atividades permanentes de leitura:** são atividades que acontecem periodicamente, mantendo uma prática constante. Exemplo: Rodas de leitura, Hora de (...).
- **Leitura feita pelo professor:** os alunos precisam de modelos de leitor, a leitura em voz alta feita pelo professor é um bom exemplo.

Esse conjunto de atividades de leitura permitiria que a criança experimentasse uma diversidade de práticas de leitura na escola, favorecendo a aprendizagem escolar de diferentes procedimentos de leitura, o que, muito provavelmente, conduz à formação de um leitor autônomo, capaz de encontrar ele mesmo estratégias para a compreensão e interpretação de um texto.

Ler não é uma atividade isolada. Ela media a aprendizagem de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Fora da escola, a leitura faz parte das diversas práticas sociais, como identificar o nome de uma rua ou escolher uma refeição em um cardápio, como vimos. Allende e Condemarin (2005, p. 151) afirmam:

Internamente, então, a escola necessita projetar a aprendizagem da leitura para todas as atividades que a utilizam como instrumento. Ao mesmo tempo, deve-se ensinar aos alunos as habilidades de leitura que lhes permitam utilizá-la posteriormente como meio de trabalho, de informação e de entretenimento.

Evidentemente, as estratégias utilizadas no ato de ler dependem do nível de ensino. Mesmo assim, o professor deve considerar o aluno como um ser em crescimento, não apenas no aspecto físico, mas, principalmente, no aspecto cognitivo. Pouco a pouco, com a ajuda dos mais experientes, o aprendiz prepara-se para desempenhar papéis na vida em sociedade. A leitura o ajudará nesse desenvolvimento. Por isso, ela não tem um fim em si mesma, ela é um instrumento. Cabe ao professor fazer bom uso dos materiais e meios que dispõe nas atividades de leitura.

Por essa razão, é importante ressaltar aqui um aspecto apontado por Kleiman (2008). Para a autora, todo professor é professor de leitura. Sabemos que para estudar matemática, ciências ou qualquer outro conteúdo, é preciso ler e compreender textos. É possível a resolução de problema sem que haja a compreensão de um enunciado? Você sabe que não. Do mesmo modo, é difícil para o aluno pesquisar na internet a localização da rua em que mora se ele não for capaz de ler as informações sobre os bairros, as ruas vizinhas etc. Sendo, assim, as estratégias de leitura não se aplicam apenas ao ensino da língua, mas sim ao de qualquer área.

Para Solé (1998), **as estratégias de leitura devem ser aplicadas antes, durante e depois da leitura**. Se você pensar bem, antes mesmo de ler um texto, o leitor já faz antecipações sobre a obra pelas informações na capa, como o título, o autor, a editora, o ano de publicação. Muitas vezes compramos um livro seguindo essas informações, não é mesmo? E quando estamos lendo é que vamos confirmando, rejeitando ou retificando as antecipações feitas antes da leitura. Na escola, isso também acontece. O aluno pode ser estimulado a fazer previsões sobre a leitura a partir do título, da ilustração da capa e outras informações importantes para o nível de ensino. Durante a leitura, o aluno deve ser levado a acessar os conhecimentos que tem de mundo, de língua e de texto, buscar outras referências, consultando obras etc. Após a leitura, estratégias são importantes para que continue o processo de aprendizagem. Nessa etapa, de acordo com Solé (1998), o professor pode fazer avaliação crítica do texto, registro escrito da compreensão, entre outras atividades. Veja, no quadro seguinte, a adaptação das estratégias indicadas pela autora:

Antes da leitura:

Antecipação do tema a partir do título, subtítulo, imagens etc..
Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
Previsões em função do gênero, do suporte em que ele aparece, do autor, da editora, do ano de publicação.

Durante a leitura:

Confirmação ou recusa das antecipações geradas antes da leitura.
Formulações sobre a ideia principal.
Inferências sobre palavras desconhecidas ou consulta ao dicionário;
Inferências sobre significados implícitos, com base nos conhecimentos enciclopédicos.
Construção de hipóteses sobre o desenvolvimento do enredo.
Interação com o autor a partir das pistas que indicam sua posição.
Identificação de referências a outros textos.

Após a leitura:

Síntese do sentido global do texto;
Registro escrito para sedimentação dos aspectos compreendidos.
Discussão no grupo para avaliação crítica do texto e das ideias centrais.
Consulta a outros textos de mesma temática.

Essas estratégias são importantes por várias razões, mas destacamos uma: a oportunidade que elas geram de o professor conduzir o processo de formação leitora do aluno de forma a levá-lo a adotar em suas práticas de leitura, seja na escola seja fora dela, uma sequência de ações que o ajudarão a produzir sentidos para o que lê. Por essa razão, elas devem ser previstas no planejamento docente para que o professor as empregue de forma consciente, pois compreendendo o sentido do ato de ler, conhecendo suas características e estratégias “menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializem a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais” (KLEIMAN, 2008, p. 11).

Tais capacidades serão mais bem desenvolvidas mediante a orientação estratégica do ato de ler, o que serve também para o trabalho com o livro didático. Nesse material de ensino, o professor dispõe de imagens que auxiliam a compreensão do signo verbal e elas podem ser exploradas tanto para conduzir a etapa inicial de expectativas da leitura, como a de compreensão do texto, em que são explorados os conhecimentos que permitem inferências e verificação, ou a etapa pós-leitura, em que o aluno desenvolve atividades para sedimentação da compreensão do texto. Essas atividades, contudo, não podem apenas levar o aluno a reproduzir os sentidos do texto. É preciso que elas primeiro façam parte da realidade do aluno e façam sentido para ele, isto é, estejam de acordo com os objetivos de leitura traçados. É necessário também que elas levem o leitor a acessar seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Enfim, as atividades de leitura no livro didático devem considerar o aluno como um leitor ativo, capaz de produzir sentidos e criar a partir da leitura.

Aprender a ler, como você viu, é um processo que exige uma metodologia adequada. Se o professor conduz esse processo bem, ele pode fazer diferença para a aprendizagem do aluno. Pensando nisso, encerramos a aula deixando uma pergunta para sua reflexão: Se você ensinasse em uma turma do 3º ano ou 4º ano e identificasse que uma ou mais crianças não desenvolveram adequadamente a competência para a leitura, como você agiria?



Atividade

3

Elabore um plano de leitura, considerando o que você estudou até aqui. Os passos seguintes o ajudarão na atividade, mas não devem limitar sua criatividade:

- 1 Identifique o nível (ano, série etc.) dos alunos que comporiam o público-alvo do plano, os objetivos de aprendizagem e a carga horária de desenvolvimento das atividades;
- 2 Defina os objetivos da leitura, indicando como eles serão discutidos com os alunos;

- 3 Selecione o(s) gênero(s) textuais que serão empregados;
- 4 Apresente as estratégias de leitura que você utilizará antes, durante e após a leitura de modo que seu aluno exerça o papel de leitor ativo;
- 5 Aplique o plano que você elaborou para o público-alvo previsto. Logo após a aplicação, faça o registro de tudo que você observou durante o desenvolvimento das atividades;
- 6 Utilize os dados registrados para fazer um relato reflexivo, discutindo aspectos relativos ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades, considerando o que você teve oportunidade de aprender. Veja o que foi positivo e o que precisa ser feito.



Leitura Complementar

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/13.pdf> > . Acesso em: 6 abr. 2014.

O livro constitui uma publicação do Centro de Estudos de Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. Seus capítulos são fundamentais para se pensar a leitura no ensino fundamental, uma vez que trata de temas, como: concepções de leitura, letramento e alfabetização, o planejamento do ensino da leitura, livros didáticos x leitura e gêneros, dentre outros.



Resumo

Nesta aula, abordamos as concepções de leitura e suas implicações para o ensino. Também verificamos que as atividades de leitura, além de serem desenvolvidas sempre com objetivos bem definidos e claros, devem considerar a realidade do aluno e seu papel como leitor ativo. Além disso, o professor deve empregar estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, para que o aluno empregue os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, de modo a produzir sentidos.

Autoavaliação

Adquira um livro didático do ensino fundamental I. Analise as atividades de leitura. Observe e registre:

- 1 A diversidade dos gêneros textuais.
- 2 A adequação à realidade do aluno.
- 3 Orientações para leitura silenciosa e oral.
- 4 Estratégias para antes, durante e após a leitura.

Após os registros, escreva um artigo em que você reflita sobre a concepção de leitura adotada no livro e analise criticamente, com base no referencial teórico disponibilizado na aula, os aspectos observados. Empregue no seu texto os elementos do gênero artigo.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

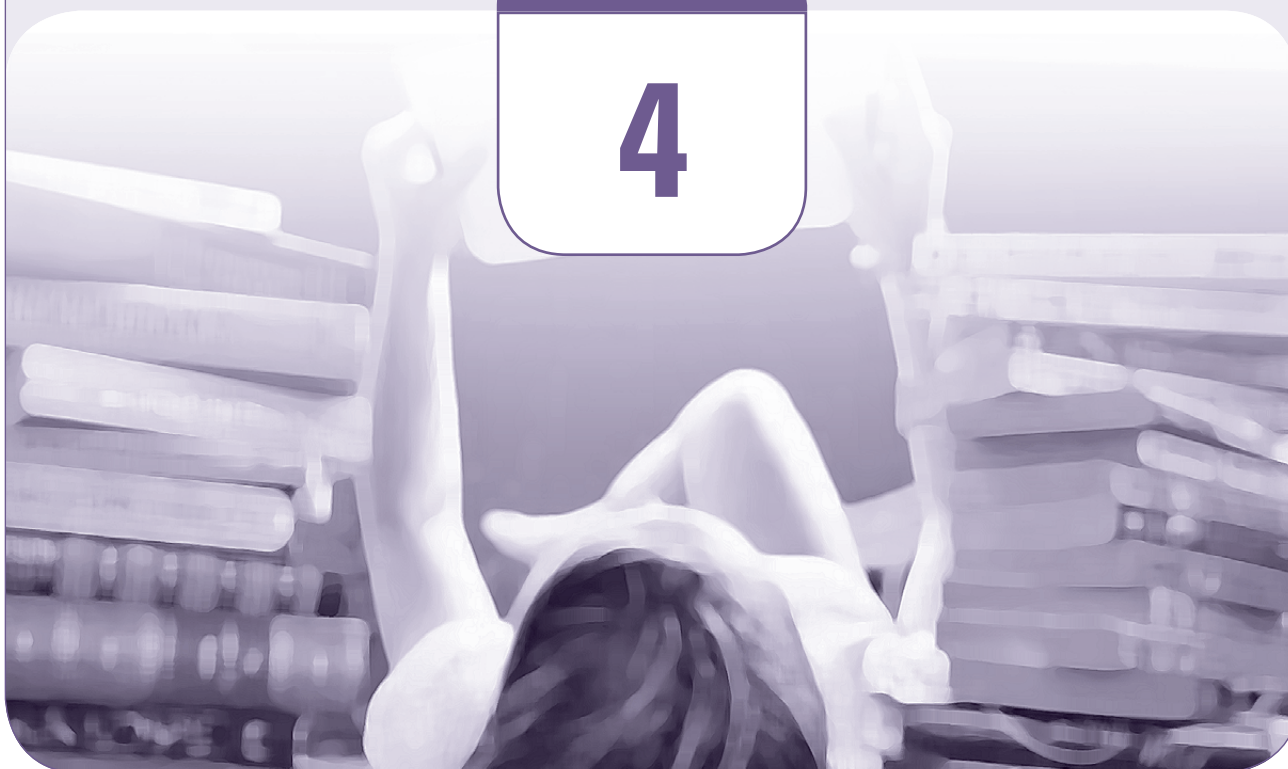
BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/13.pdf> > . Acesso em: 6 abr. 2014.

Anotações

O que é e como se faz o ensino de gramática na escola

Aula

4

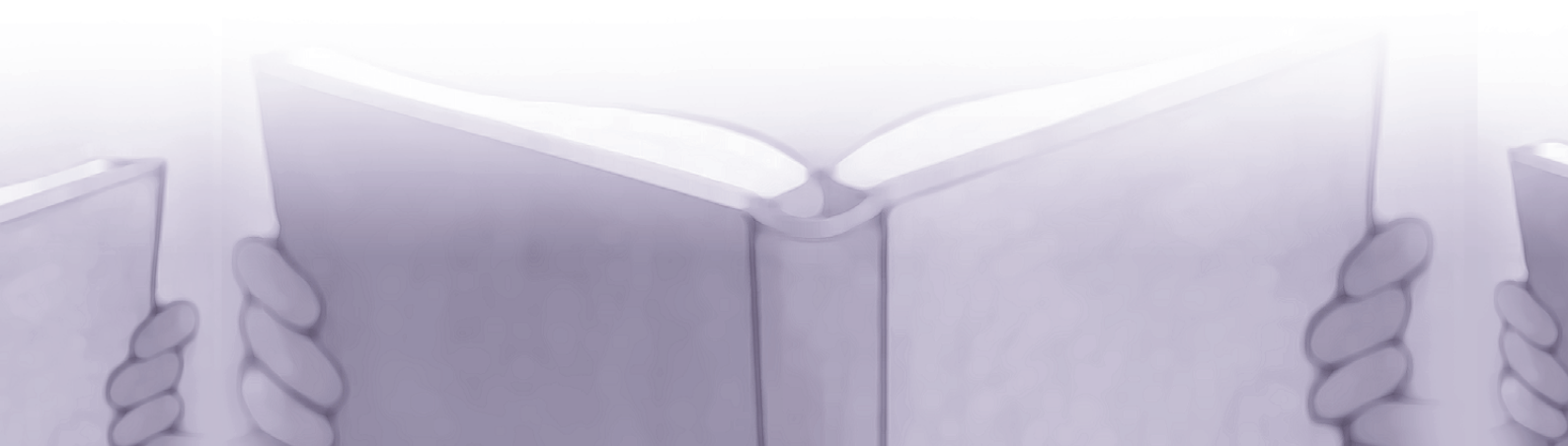


Apresentação

Olá, bem-vindo(a) à nossa quarta aula! A gramática, tradicionalmente, sempre ocupou um lugar de destaque no ensino de língua portuguesa. Isso é decorrente da crença de que basta conhecer as regras da gramática para que uma pessoa se expresse bem, isto é, use a língua padrão com propriedade. Mas será que estamos diante de uma verdade irrefutável? Ainda é esse pensamento que vigora na escola hoje? Como os teóricos da língua recomendam o ensino de gramática? Essas questões nortearão os estudos desenvolvidos nesta aula.

Objetivos

- 1** Refletir sobre a tradição do ensino de gramática nas escolas.
- 2** Conhecer diferentes concepções e tipos de gramática e suas implicações para o ensino.
- 3** Compreender aspectos teóricos e práticos da análise linguística.





A tradição do ensino de gramática nas escolas

Nas escolas de abordagem tradicional, o ensino de língua portuguesa é prescritivo, isto é, ensinam-se modelos a serem seguidos. Comumente, o professor diz a regra e demonstra com uma frase como é a forma “correta” de se escrever ou falar, ou, propõe exercícios para identificar modos “certos” e “errados” de usar a língua.

Nesse sentido, Maria Helena de Moura Neves (2007) realizou uma pesquisa com professores do ensino fundamental e médio sobre o ensino de gramática e, entre os resultados apontados por ela, verifica-se que, no quesito “o que é ensinado”, mais de 70% dos entrevistados, nos dois níveis de ensino, aplicam exercícios de reconhecimentos das classes de palavras e funções sintáticas.

No que diz respeito ao “como se ensina”, 50% dos professores afirmaram partir de textos, 40% disseram partir da teoria e outros afirmaram que ensinam a partir de exercícios. Entretanto, a pesquisa detectou que o uso de textos, na verdade, significa, seu uso como pretexto, o que se resume em retirar de textos frases ou palavras para análise, o que nada mais é do que o estudo de unidades linguísticas isoladas para a simples verificação de regras gramaticais. Com esses dados, é hora de pararmos um pouco para refletir:

Qual a utilidade para o aluno reconhecer as classes de palavras, isto é, saber de forma isolada que determinada palavra é um substantivo ou um advérbio? Você já percebeu que as palavras só podem ser classificadas dependendo do contexto em que aparecem? Veja que na sentença anterior acabei de inserir uma palavra que serve como exemplo: usei o termo “só” como um advérbio, no sentido de somente, mas ela pode aparecer em outro contexto como adjetivo, como no caso de “Ele é um homem só”, significando sozinho. Mas você percebeu que, assim, de modo isolado, o sentido poderia ser numérico, ou seja, significando “um” e não “dois ou mais homens”?

De que serve fazer o estudo de gramática a partir de um texto se ele não é estudado em todas as suas dimensões? Como o aluno vai estabelecer relações entre as escolhas gramaticais e os sentidos que essas escolhas promovem se não houver a preocupação em compreender o texto?

Um dado importante é que o livro didático é o principal, se não o único material usado pelo professor na sala de aula, sendo também, na quase totalidade dos entrevistados, a única fonte de informações do professor. É bom ressaltar que o livro didático não traz reflexões sobre o ensino de língua portuguesa, ele já traz um modelo e não uma proposição para se questionar esse modelo.

Muitos professores acreditam que basta conhecer bem a gramática para que eles tenham a garantia de que estão desenvolvendo um bom ensino. **Mas o que é gramática? Qual a concepção que os professores têm de gramática? Isso tem alguma implicação para o ensino?**

Concepções de gramática e suas implicações para o ensino



Ágrafas

Como exemplo podemos citar algumas línguas indígenas que são consideradas ágrafas não porque não tenham alguma forma de grafismo, como desenhos geométricos e outros símbolos, mas porque não possuem a escrita linear e alfabética/fonética, como é o sentido de escrita gráfica no ocidente.

Iniciamos este tópico esclarecendo sobre o que estamos falando quando falamos de gramática. De modo mais amplo, o termo gramática diz respeito ao conjunto de princípios que organizam o funcionamento de uma língua. Nessa perspectiva, é a regularidade desse funcionamento que possibilita a comunicação entre as pessoas. Sendo assim, toda língua possui uma gramática, mesmo aquelas consideradas **ágrafas**.

Muitas línguas têm seu funcionamento registrado pela escrita em compêndios também chamados de gramática. Nesse sentido, é comum a associação entre gramática e língua culta ou padrão, pois os tradicionais manuais de gramática trazem apenas o funcionamento da língua usada em situações formais e em alguns usos literários clássicos, como se outras manifestações da língua em contextos cotidianos não fossem regidos também por uma gramática. Embora, muitas vezes, gramática e compêndio de gramática se confundam, falaremos neste tópico no sentido primeiro de gramática.

A esse respeito, Travaglia (2008) organiza em três grupos as concepções e os tipos de gramática, aos quais correspondem três tipos de ensino. Vejamos:

- 1) Gramática normativa, ensino prescritivo.** Essa concepção reconhece apenas o padrão, a variedade culta da língua, sendo os outros usos tomados como desvios, erros, degenerações que distorcem a língua. Assim, frases como “Eu vi ele ontem”, “Me empresta seu livro” ou outra que não obedeça estritamente à norma, são consideradas deformações. Nesse tipo de gramática, o foco recai sobre os fatos da língua culta escrita. Ocorre a descrição do que é considerado correto e, em seguida, essa descrição torna-se regra padrão e qualquer uso contrário é considerado erro. Decorre daí o ensino prescritivo, cujo objetivo é unicamente “levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão” (TRAVAGLIA, 2008, p. 39), sem qualquer reflexão sobre os diferentes usos da língua. Desse modo, o professor esmera-se em criar mecanismos para o aluno assimilar a gramática da língua padrão, especialmente a escrita, sem considerar outras variedades linguísticas que possam fazer parte do cotidiano dos alunos. As aulas, orientadas por essa concepção de gramática, são elaboradas tomando como referência as regras dos tradicionais manuais de gramática, nos quais os professores amparam-se para “corrigir” a produção textual dos alunos.

2) Gramática e ensino descritivos. O objetivo desse tipo de gramática e ensino é a reflexão sobre o funcionamento da língua. Por isso, ocorre a descrição de fatos da língua em diferentes variedades e não apenas na variedade culta ou padrão. Desse modo, o aluno é levado a refletir sobre o uso que ele faz da língua e os modos que outros usam para se expressarem. Insere, assim, as situações comunicativas e as necessidades de aplicação dessa ou daquela variedade. Compreendendo a gramática desse modo, o professor vai buscar nos diferentes gêneros textuais/discursivos, orais e escritos, os diferentes enunciados para que o aluno, a partir dos contextos de uso, observe como os usuários da língua se manifestam linguisticamente, isto é, que estratégias usam para que os gêneros em que se expressam tenham os efeitos de **sentido** que desejam.

3) Gramática internalizada, ensino produtivo. A concepção adotada é a de que todo falante tem uma gramática internalizada, isto é, as pessoas expressam-se seguindo um padrão social que não aceita construções do tipo “uma dá carona me”. Ninguém fala assim, portanto, todo usuário da língua materna usa as convenções de usos da língua, apenas se expressa na variação linguística própria do grupo social ao qual pertence.

O ensino não quer alterar padrões que o aluno já possua, sob o pretexto de que ele está falando errado ou que ele já conhece outras variedades de uso da língua. Esse seria um pretexto para a escola ensinar apenas a língua culta ou padrão. O que se pretende é que ele desenvolva novas habilidades linguísticas, ampliando, desse modo, a competência comunicativa. Para isso, o professor focaliza o ensino nos usos que o aluno faz da língua em diferentes situações comunicativas.

Assim, na aula de língua portuguesa, a produção do aluno é altamente valorizada, seja na oralidade seja na escrita, em situações formais ou informais. O professor, por sua vez, considera para os estudos da oralidade a conversa que o aluno mantém com seu colega de sala, com o professor ou com o diretor da escola ou, ainda, na apresentação de um trabalho para os colegas. Na produção escrita, importa tanto o que ele escreveu no *facebook* como o convite para a festa do dia das crianças ou a carta para o colega contando como foram as férias. As notícias que ele produz, de forma oral ou escrita, sobre os acontecimentos no seu bairro serão importantes para o professor explorar o ensino da organização gramatical do texto. Não se trata de não explorar a gramática padrão nas aulas, trata-se de não induzir o aluno a substituir seu modo de se expressar por outro considerado correto. Trata-se de oportunizar ao aluno ampliar seu modo de produção textual, oral e escrito, de acordo com as necessidades de uso.

Agora que discutimos as concepções de gramática, pare um pouco e pense:

Qual dessas concepções você acha que tem fundamentado a tradição do ensino de gramática nas escolas? Você acredita que deve haver mudanças? Quais você apontaria?



Sentido

A noção de “efeitos de sentido” substitui a noção de sentido único, pois os sujeitos ocupam diferentes posições, em diferentes contextos sócio-históricos, o que gera uma multiplicidade de sentidos ocasionada pela complexidade das diferentes situações e intenções comunicativas.

Para Travaglia (2008, p. 40), “esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são mutuamente excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos”. Contudo, o que tem sido supervalorizado nas escolas é o ensino prescritivo em detrimento dos demais. Assim, a escola tem se limitado a promover uma aprendizagem das regras da norma culta, sem que haja qualquer questionamento de sua validade, de seus reais usos, nem muito menos a reflexão sobre as demais variedades linguísticas e sua aplicação nas situações cotidianas dos alunos.



Atividade

1

Procure em uma escola do seu polo de estudo um livro didático (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental ou Educação de Jovens e Adultos – EJA) e proceda seguindo as orientações seguintes:

- 1 Anote as referências (autor(es), título, público-alvo, edição, local, editora, ano).
- 2 Identifique a concepção de gramática que orienta sua organização e o tipo de ensino que promove.
- 3 Demonstre seus achados com trechos do livro.

Equívocos sobre o ensino de gramática

A pesquisa de Neves (2007), apresentada no início desta aula, foi realizada com professores de São Paulo, os dados revelam muito da prática dos professores daquele estado e corroboram o que pesquisadores em outros contextos têm encontrado.

O que pensam os professores quando o assunto é gramática?

Irândé Antunes (2007) aponta equívocos ou crenças que ela considera mais recorrentes. Vamos explicar alguns deles acrescentando, entre parênteses, a negação de tais crenças, o que, na verdade, desfaz o equívoco e aponta para uma nova compreensão do ensino de língua portuguesa.

1) (Não) basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso. Para muitas pessoas, inclusive professores, é recorrente a ideia de que basta conhecer a gramática da língua padrão para se expressarem bem. Por essa razão, tradicionalmente, as aulas de língua portuguesa supervalorizavam os manuais de gramática. Entretanto, a competência **comunicativa** depende de outros fatores como enumera Antunes (2007, p. 55):



Comunicativa

O conceito de competência comunicativa (CC) vem, com os estudos linguísticos, evoluindo de modo que não se trata apenas do conhecimento dos aspectos formais da língua. A CC ocorre quando o usuário da língua sabe quando, com quem, onde e de que maneira falar, alcançando os efeitos de sentido que pretende ao se expressar ou mesmo ao silenciar.

- a)** “o conhecimento do real ou do mundo”. Nenhum texto traz todas as informações para que se extraiam todos os seus sentidos. É esse conhecimento de mundo que faz com que uma pessoa distinga um leiteiro como FRANGO, FRUTAS, VERDURAS de outro do tipo NARIZ, OUVIDO, GARGANTA. No primeiro, é clara a relação das palavras com a venda e no segundo com consulta ou tratamento médico;
- b)** “o conhecimento dos recursos de textualização”. Ao falarmos ou escrevermos, fazemos isso nesse ou naquele gênero, o qual tem suas regularidades. Assim, não basta, por exemplo, saber colocar um pronome no lugar indicado pela regra gramatical ou estabelecer a concordância entre o verbo e o sujeito etc. É necessário conhecer os elementos básicos de um gênero textual. Se o gênero é uma carta, que elementos o texto precisa apresentar para ser reconhecido como tal? Como os aspectos gramaticais relacionam-se com os efeitos de sentidos do gênero? Isso é diferente de aulas em que o aluno é levado a conhecer a nomenclatura (substantivo, verbo, advérbio) e seus desmembramentos. Para Irandé Antunes (2007, p. 82), “é recomendável que a exploração da terminologia gramatical mereça muito pouca atenção”, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa fase, mais vale a leitura de bons textos, cheios de encantamento para que a criança descubra um sentido para a linguagem.
- c)** “o conhecimento das normas sociais de uso da língua”. Nas situações comunicativas, existem regras sociais que vão além da gramática. Por exemplo: não se deve falar alto em todo e qualquer contexto, há assuntos que só devem ser tratados em particular etc. Conhecer essas regras socialmente construídas é fundamental para a competência comunicativa.

2) A norma socialmente prestigiada (não) é a única linguisticamente válida. Nessa perspectiva, parte-se primeiro da complexidade que envolve o conceito “norma”, que significa, em um sentido amplo, regularidade e em um sentido restrito, prescrição. O primeiro diz respeito à compreensão de norma como aquilo que engloba o que é mais frequentemente empregado pelas pessoas e, o segundo, àquilo que as pessoas devem empregar na linguagem, de acordo com um parâmetro legitimado pelos grupos sociais escolarizados, sendo, portanto, essa a norma considerada linguisticamente válida, em detrimento de outros usos. Nesse sentido, norma ganhou a qualificação de culta, o que sugere que aqueles que a empregam é que são cultos, têm cultura. Ora, sabemos que os sujeitos humanos são cultos, isto é, têm uma cultura, possuindo ou não escolaridade, assim não faz sentido chamar de culta apenas a norma adotada por classes favorecidas.

A discussão sobre norma culta implica ainda uma subdivisão entre norma culta ideal e norma culta real. A primeira é aquela que só existe nas gramáticas ou em obras literárias clássicas, mas não fazem parte dos usos reais nem mesmo das pessoas mais escolarizadas, como cientistas, professores, intelectuais de um modo geral. Mesmo assim, a escola tradicional insiste em que esse é o modelo a ser ensinado ainda que não vá fazer parte do repertório usual do aluno.

A norma culta ideal tem uma relação direta com outro conceito de norma que merece uma reflexão: trata-se da norma padrão. Para alguns linguistas, esse conceito, por um lado, aplica-se melhor do que norma culta, pois não encerra o sentido de cultura restrita a uma classe. Por outro lado, ela traz em si a concepção de que se trata do uso correto da língua, assemelhando-se, nesse sentido, à norma culta ideal, uma vez que outras formas de expressão que não adotem o modelo padrão são erradas. Ora, o que se tem é nada mais, nada menos, do que a validação de norma no seu sentido restrito, isto é, prescritivo em que se adota um modelo como correto, ainda que não seja de uso corrente. Lembremos que norma tem um sentido amplo (refere-se à normalidade) e um sentido restrito (normatividade). O ensino com base neste último toma como referência uma forma socialmente prestigiada, porque é própria das classes escolarizadas, ainda que nem elas façam uso real de tais normas. Em muitas situações comunicativas, não é a norma culta, muito menos a norma culta ideal, quem determina a forma de expressão dos sujeitos, como veremos a seguir.

- 3) (Nem) Toda atuação verbal tem de se pautar pela norma culta.** Já vimos que a norma culta ou padrão deve ser objeto de ensino na escola. Entretanto, é preciso que o professor tenha clareza de que ela é uma das variedades da língua, sendo mais exigida em situações mais formais. Sendo assim, não se expressa melhor quem usa o mesmo padrão linguístico em toda e qualquer situação. Por isso, do mesmo jeito que uma pessoa comete uma inadequação linguística usando uma expressão coloquial em um contexto altamente formal; outra pessoa também se expressa de forma inadequada se usa, por exemplo, jargões de um contexto acadêmico em uma conversa de bar, entre vizinhos, a menos que esteja querendo fazer alguma graça ou brincadeira.

Nessa perspectiva, é equivocada a atuação do professor que, no intuito de ensinar a norma culta, leva seus alunos a corrigirem textos escritos fora dessa norma, como é o caso de algumas atividades que são encaminhadas para que os alunos transcrevam canções de Luís Gonzaga ou poemas de Patativa do Asaré para a norma culta. Nesse tipo de atividade está embutido um preconceito (BAGNO, 1999) que desqualifica a linguagem não prestigiada socialmente, pior, que desvaloriza a linguagem do homem simples, não escolarizado.

Ademais, a língua não é uniforme, ela sofre variações quanto à região dos falantes, à idade, à área de formação e ao trabalho. Desqualificar qualquer variação é, na verdade, um equívoco amparado, muitas vezes, não em aspectos da língua, mas em aspectos sociais.

E isso quer dizer que não devemos ensinar a norma dita padrão? Evidentemente, a norma culta é uma variação prestigiada da língua e deve ser usada em situações mais formais, portanto, é uma variedade que deve ser ensinada. Entretanto, o sujeito falante deve conhecer outras variações e refletir sobre elas, compreender as razões de sua existência e da necessidade que os grupos humanos têm de falar de um modo particular que os identifica. Conhecer outras variações da mesma língua é conhecer outras culturas. Desse modo, a competência linguística passa também pela capacidade de nos expressarmos considerando a diversidade linguística e a necessidade de uso segundo os contextos.

- 4) O respaldo para a aceitação de um novo padrão gramatical (não) está prioritariamente nos manuais de gramática.** A confiança na gramática normativa demonstra que os professores não percebem que não é a gramática que impõe uma norma. A constante repetição de um uso linguístico é que o torna norma. Assim, um novo padrão gramatical nem sempre é legitimado pelos manuais. Pode até uma norma ser criada por estudiosos da língua, mas ela só terá respaldo se for adotada, na prática, pelos usuários da língua. Do mesmo modo, um uso não previsto pode, pela recorrência, ser aceito pela gramática. Sendo assim, como podemos afirmar para um aluno que determinado uso que ele faz da língua está errado? O que podemos é dizer que o tempo opera mudanças na língua e que aquele uso pode vir a ser incorporado pela norma padrão. Nesse caso, um estudo histórico pode demonstrar a evolução da língua.



Atividade

2

Realize uma pesquisa sobre o ensino de gramática na escola. Siga a orientação seguinte:

1

Procure um (ou mais) professor de língua portuguesa (educação infantil, EJA, ensino fundamental) e o convide para responder a um questionário.

2

Elabore 3 ou 4 questões abordando o ensino de gramática.

3

Analise as respostas e verifique se há alguma crença ou equívoco quanto ao ensino de língua, especialmente no que diz respeito ao papel da gramática.

4

Solicite o plano de ensino do professor. Ele será utilizado em uma atividade no final desta aula.

PCN: ensino de gramática ou análise linguística?

Pode ser que o livro didático que você analisou reafirme o ensino tradicional de gramática. Mas os professores podem recorrer a outros materiais que orientem sua prática. Entre esses materiais, estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como eles discutem o papel da gramática no ensino de língua portuguesa, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental?

Nos PCN, logo na apresentação sobre a área de língua portuguesa, podemos ler: “[...] discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28). Apesar da referência ao ensino de gramática, o percurso metodológico proposto para todo o ensino de língua (USO x REFLEXÃO x USO) indica que o ensino prescritivo é descartado. De acordo com o documento:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem [...]. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem quanto sobre os textos que lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições (BRASIL, 1998, p. 28).

A orientação é que o professor deve encaminhar atividades que levem o aluno a refletir sobre uma determinada construção linguística em uso, sempre em função do gênero em que ela aparece. Assim, ele estará fazendo análise linguística, isto é, refletindo sobre a organização do texto em função dos efeitos de sentido.

É importante destacar que os conteúdos devem fazer parte dos conhecimentos prévios dos alunos, como afirma o documento: “Os alunos [...], ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns conteúdos e não com todos” (BRASIL, 1998, p. 79). Isso implica conhecer o repertório dos alunos, os gêneros que fazem parte do seu contexto social. Somente assim, a análise linguística será um procedimento acessível aos alunos.

Mas, afinal, o que é e como se ensina a análise linguística? Em primeiro lugar, é importante saber que não se faz análise linguística apenas com palavras ou frases isoladas, nem mesmo se elas forem extraídas de um texto. Também não basta trabalhar com texto, visto que a análise linguística se faz no trabalho com gêneros textuais/discursivos. Isso faz diferença, pois o gênero é que determina que texto está sendo analisado, quais sentidos são produzidos e com quais estratégias. Desse modo, os procedimentos de ensino para desenvolver com os alunos a análise linguística são basicamente os seguintes:

- 1) Escolher os gêneros textuais/discursivos que mais circulam nas práticas sociais dos alunos.
- 2) Aprofundar nossos próprios conhecimentos sobre os gêneros escolhidos, verificando função social, formas de circulação, principais interlocutores, temas frequentes, estruturação de períodos, escolha de palavras, expressões etc. Sem esse conhecimento, como podemos orientar o trabalho dos alunos?
- 3) Observar que a forma como o gênero estrutura-se está a serviço de sua função social. Por exemplo: os verbos imperativos em uma receita culinária têm a função de orientar o leitor na preparação do alimento. Além disso, um gênero pode ser aplicado em diferentes anos do ensino, basta que seja explorado de forma progressiva, de acordo com as habilidades dos alunos.
- 4) Promover estratégias de leitura dos textos escolhidos (oral, silenciosa, compartilhada etc.) observando que o modo como lemos depende do gênero do texto. Ninguém lê uma notícia de jornal do mesmo jeito que lê um bilhete de um amigo.
- 5) Desenvolver estratégias de compreensão do texto, percebendo que o autor não fez escolhas aleatórias, pois tudo concorre para promover efeitos de sentido. Por isso, comparar gêneros com usos linguísticos variados é importante para os alunos perceberem a variação linguística e suas funções.
- 6) Se tudo concorre para promover efeitos de sentido, então a organização sintática das frases, períodos e orações tem uma função no texto e é preciso explorar essa função, tanto na leitura quanto na produção dos textos orais e escritos. Por exemplo: ao elaborar um convite para seus pais participarem das festas juninas na escola, a criança pode ser levada a refletir porque ele é feito no presente se a festa é no futuro. A função de uma manchete de jornal (chamar a atenção para uma matéria importante) indica que o enunciado deve ser curto, com verbos no presente do indicativo, que sugere a atualidade da notícia, como, por exemplo, “Aluno do 5º ano ganha olimpíada de matemática”.

Evidentemente, os procedimentos para a análise linguística nos gêneros foram apresentados de forma simplificada, mas são um caminho para você refletir sobre a prática docente do professor de língua portuguesa. Aproveite e exercite essa prática na atividade seguinte.



Atividade

3

Elabore uma atividade que inclua a análise linguística, observando, pelo menos, as seguintes recomendações (veja as indicações de leituras complementares, elas serão úteis para a atividade):

- 1 Identifique o público-alvo para adequar sua proposta a ele.
- 2 Pesquise os gêneros que são mais usados por esse público. Escolha mais de um texto, de gêneros diferentes que possibilitem a diversidade linguística.
- 3 Elabore atividades de leitura, análise linguística e produção de texto.
- 4 Não use o texto como pretexto, isto é, verifique se você propôs atividades de análise linguística considerando a função dos gêneros e seus efeitos de sentido, evitando extrair frases dos textos para serem analisadas isoladamente.

Algumas considerações finais sobre metodologias de ensino de gramática na escola

Neste tópico, não pretendemos apresentar um receituário de metodologias. O que desejamos é elencar, a partir dos estudos realizados na aula, alguns pontos que merecem atenção ao planejarmos nossas aulas, especialmente no que diz respeito ao ensino de gramática, o qual, na verdade, não deve ser isolado das outras questões do ensino de língua portuguesa. Assim, apontamos alguns pontos para refletir:

- 1) A língua não é homogênea, nem a norma culta é a única válida para todas as situações comunicativas. Desse modo, o professor deve contemplar o maior número de variedades linguísticas possíveis, considerando que a língua varia quanto à idade, à região, ao tipo de trabalho etc. Por exemplo: macaxeira, aipim e mandioca são variações linguísticas para nomear um mesmo vegetal; a expressão “tipo assim” é de uso mais comum entre os jovens do que entre adultos.
- 2) A forma de funcionamento da língua é algo internalizado, ou seja, existe “uma gramática na mente dos falantes que funciona como a fonte das formas linguísticas produzidas” (POSSENTI, 1996, p. 70). Portanto, o ensino de gramática deve partir da variedade linguística da qual o aluno faz uso. Não é papel da escola ensinar uma variedade no lugar da outra, mas sim ampliar os conhecimentos dos alunos, possibilitando que ele compare outras variedades com a sua, sem hierarquização, apenas reconhecendo que a língua oferece para ele diversas possibilidades de expressão.
- 3) É importante que o aluno tome consciência da manipulação social de valorização de determinadas variedades em detrimento de outras e aproprie-se da diversidade linguística. Esse é um modo de empoderamento social, uma vez que isso lhe possibilitará ampliar seus conhecimentos e compreender os processos de exclusão baseados em preconceitos linguísticos que condenam os modos de expressão popular mesmo em situações não formais apenas porque são enunciações de classes sociais pouco prestigiadas.
- 4) Qualquer que seja a metodologia do ensino de gramática não é aceitável desprezar o texto como unidade de ensino. Nenhuma comunicação produz-se fora de um gênero textual. Assim, a gramática só faz sentido se estudada em um texto, uma vez que compreender os mecanismos de funcionamento estrutural da língua não está dissociado dos sentidos do texto, que não pode ser usado como pretexto para o estudo de regras gramaticais ou outros aspectos formais. Considerado assim, o estudo de gramática passa a ser uma análise linguística, o que representa mais do que o limitado estudo de aspectos gramaticais dissociado do todo do texto.

Por exemplo: uma carta dirigida à professora tem exigências diferentes de um bate-papo no *facebook* com um amigo, o qual pode ser escrito de forma abreviada; já uma receita ou um manual de instrução exige verbos no imperativo, enquanto verbos no passado é que estruturam um conto, porque se trata de uma narrativa. Veja que a função do gênero e os efeitos de sentido que o aluno quer construir determinarão a organização linguística.

- 5) Em uma perspectiva metodológica inovadora, a seleção dos materiais didáticos deve considerar não apenas as indicações prontas dos livros didáticos, mas as necessidades reais dos alunos como também sua própria produção. Para tanto, o professor deve conhecer a realidade do aluno e usar de sua autonomia para decidir sobre a metodologia mais adequada para o ensino de língua portuguesa, mas não pode perder de vista o que vem sendo dito em todas as aulas, especialmente na Aula 5, e nunca é demais repetir: todo o trabalho com a língua na escola deve ser realizado a partir dos gêneros textuais utilizados nas práticas sociais dos alunos.



Atividade

4

Sabe aquele plano de ensino de língua portuguesa que você solicitou ao professor que você entrevistou? Analise-o com base nos conhecimentos adquiridos nesta disciplina, especialmente quanto ao ensino de gramática. Observe:

1

Objetivos e conteúdos: o que os professores esperam que seus alunos aprendam?

Há coerência entre o conteúdo abordado e o ano que o aluno está cursando? Que eixos do ensino de língua portuguesa são contemplados (oralidade, leitura, análise e produção de texto)?

2

Metodologia: como o professor planeja as atividades de ensino de gramática? Qual o papel do livro didático previsto?

3

Avaliação: como ele avalia o aluno? Ele também faz uma avaliação?

4

Quais as referências que aparecem no plano? Os Parâmetros curriculares são referenciados?

5

Que conclusões você chega quanto ao ensino guiado por esse plano?



Leituras Complementares

MESCKA, Paulo M.; KUNZE, Claudia B. B. O ensino de gramática numa abordagem reflexiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LINGUAGENS, 4., 2010. **Anais...** Rio Grande do Sul: URI/Erechim/RS, 2010. p. 242-251. Disponível em: < http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/l19.htm > . Acesso em: 5 mar. 2014.

O texto explora os aspectos apresentados nesta aula, mas aborda a proposta da gramática reflexiva, que sugere a observação dos efeitos de sentido do texto, levando os alunos também a fazerem inferências. Para tanto, o aluno é estimulado a resolver problemas, levantar dados e produzir regras aplicáveis aos fenômenos observados.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 74-88. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em: 6 mar. 2014.

Esse texto apresenta diferenças entre estudos de gramática e análise linguística, indicando que essa análise não ocorre sem considerar a intenção comunicativa dos gêneros. Merece destaque a demonstração da análise linguística no gênero conto.



Resumo

Nesta aula, você estudou aspectos referentes ao ensino de gramática. Acompanhou alguns equívocos e crenças a respeito da norma culta ou padrão, das concepções e dos tipos de gramática e seu ensino. Espera-se, assim, que tenha compreendido que a norma padrão não é a única possibilidade de expressão válida, mas uma variedade entre tantas outras que deve ser legitimada não apenas pelos manuais, mas, principalmente, pelos usos sociais, os quais devem pautar o estudo da língua. Por fim, foi discutido que o ensino deve promover mais do que o estudo de gramática, deve orientar no sentido da análise linguística, o que significa o estudo do texto em seus diferentes aspectos (semânticos, morfológicos, sintáticos etc.), considerando os efeitos de sentido do gênero textual em que ocorrem os fenômenos linguísticos.

Autoavaliação

Retome o plano de aula que você analisou na atividade anterior. Em cada um dos aspectos analisados, apresente proposições para mudanças naquilo que considerar equivocado, de modo a construir um novo plano mantendo o que considerar bom e recriando o que você não aprova. Ao final, avalie seu próprio plano, considerando o tipo de ensino que ele promove, e escreva uma justificativa para sua aplicação.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. São. Paulo: edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 74-88. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em: 6 mar. 2014.

MESCKA, Paulo M.; KUNZE, Claudia B. B. O ensino de gramática numa abordagem reflexiva. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LINGUAGENS, 4., 2010. **Anais...** Rio Grande do Sul: URI/Erechim/RS, 2010. p. 242-251. Disponível em: < http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/artigos/artigos_vivencias_10/l19.htm > . Acesso em: 5 mar. 2014.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Anotações

Anotações

Ensinar e aprender a escrever: desafios e perspectivas da produção textual na escola

Aula

5

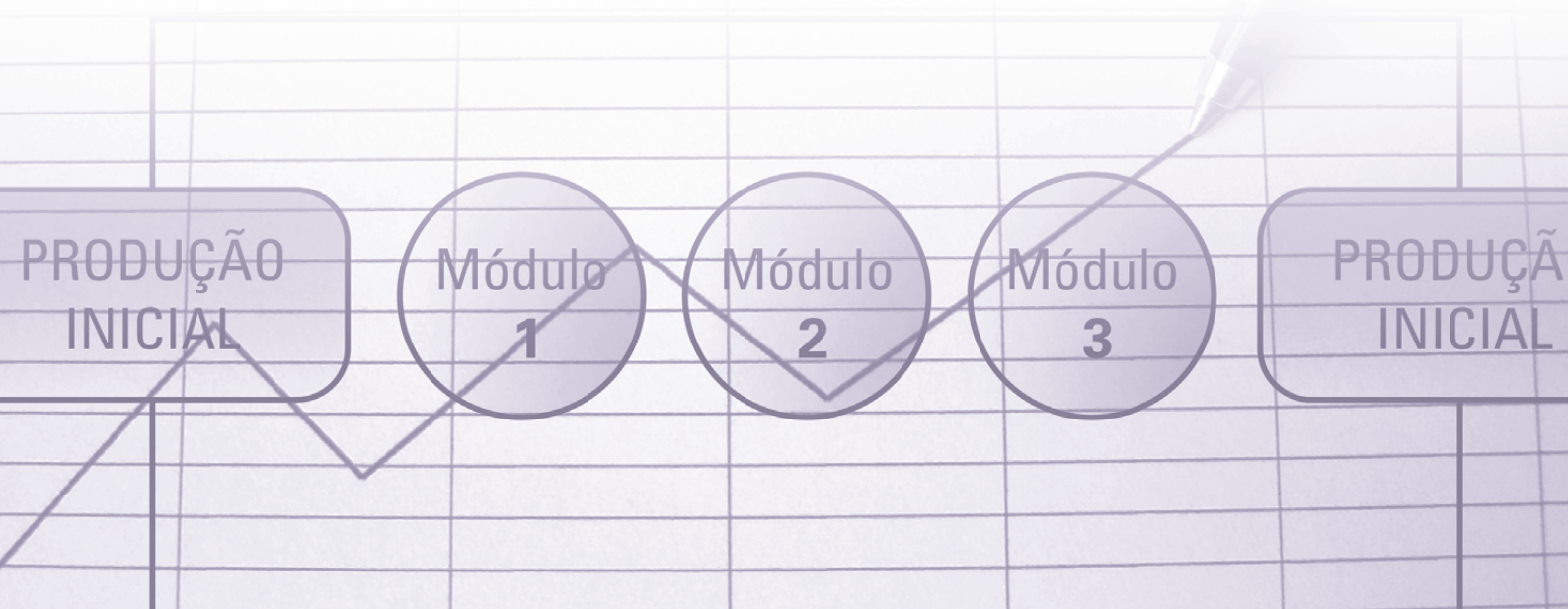


Apresentação

Ensinar e aprender a produzir textos tem sido um grande desafio para a escola em todos os níveis da educação básica obrigatória. Os sistemas de avaliação da aprendizagem, cujos diagnósticos podem nos ajudar a compreender elementos importantes para avaliar a escrita escolar, indicam que a situação brasileira, apesar de alguns avanços, ainda é preocupante. Mas, por que tem sido tão difícil o ensino e aprendizagem da escrita, quando a escola é a agência que responde oficialmente a essa demanda? O que os professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, precisam saber para orientar sua prática escolar? Como planejar e avaliar ações dirigidas à produção textual? Perguntas como essas serão orientadoras das discussões da nossa aula. Esperamos, assim, atender suas expectativas de aprendizagem e dialogar acerca dos elementos teórico-metodológicos para o acompanhamento pedagógico da produção textual na escola.

Objetivos

- 1** Analisar teórico-metodologicamente o processo de produção textual.
- 2** Identificar os principais desafios e perspectivas do ensino e da aprendizagem escolar da produção de textos.
- 3** Planejar sequências didáticas voltadas ao diagnóstico, elaboração de atividades e avaliação da produção de textos na escola.





A mudança de paradigmas no ensino da produção textual

Como política de ensino para a área, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais constituiu-se em um marco. Obviamente, não respondem sozinhos pela mudança paradigmática do ensino, particularmente da produção de texto, mas deram-lhe visibilidade nacional.

Como você viu na Aula 1 da nossa disciplina, essas mudanças alimentaram-se das perspectivas interacionistas acerca da linguagem e da aprendizagem escolar e, no ensino da escrita, exerceram influências importantes para o desenho de um novo quadro, marcado pela escrita como processo de produção e os sujeitos como capazes de criar seus textos numa interface entre a escrita propriamente e o seu contexto de produção.

Assim, a produção de textos como cópia, centrada no domínio da norma culta, a fim de ser objeto de correção do professor, perdeu sentido na última década e meia. A escrita no espaço escolar ganhou, como um dos desafios, produzir para situações reais de comunicação, com finalidades múltiplas e ênfase no processo de produção. Essa nova conjuntura teórica legou às práticas de ensino desafios de ordem metodológica para superação de uma tradição escolar autocentrada, que privilegiava a escrita a partir do domínio de estruturas linguísticas correspondentes a uma norma de prestígio.

Como você pode imaginar, diante desse quadro relativamente recente de mudança de paradigmas no ensino da língua na escola, não é difícil supor que ensinar a produzir textos, atendendo as novas perspectivas teórico-metodológicas e demandas didáticas, tenha se tornado algo desafiador. O novo contexto exigiu mudanças nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nos Referenciais Curriculares (RC) das escolas, estados e municípios, além de mudanças nos projetos de curso de formação docente inicial e continuada, a fim de subsidiar os professores em sua atuação e formação profissional, respectivamente. No entanto, como sabemos, essa cadeia de ações ocorre em ritmos próprios e, quase sempre, aquém das expectativas.



Atividade

1

Quais os pressupostos da produção de textos em sua realidade? Para compreender melhor como essa mudança de paradigmas ocorreu em sua comunidade, selecione um dos documentos seguintes mencionados e realize sua pesquisa:

- **Projetos Político-Pedagógicos (PPP):** pesquise nas escolas da sua cidade e converse com os professores da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).
- **Referenciais Curriculares (RC):** busque esse documento em uma escola da sua cidade, na Secretaria de Educação do Estado ou do seu município. Analise os Referenciais Curriculares da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental ou da EJA.

O que analisar?

Em seu polo, junto com o grupo, leia um desses documentos e analise como abordam a produção de textos, quais as concepções de linguagem subjacentes e quais as orientações metodológicas. Procure elaborar um quadro comparativo com as semelhanças e as diferenças de concepções teórico-metodológicas entre esses documentos e os novos paradigmas do ensino da língua portuguesa, particularmente aqueles voltados à produção textual. Partilhe os resultados da sua discussão na página da disciplina.

Sim, existe escrita fora da escola!

Mas, que escrita é essa?

A afirmação do título desta seção é óbvia. Sabemos que nos contextos extraescolares existem diferentes *esferas da comunicação humana* (religiosa, jornalística, acadêmica etc.) e, para cada uma delas, seus gêneros discursivos correspondentes (por exemplo: homilia, sermão, confissão; artigo de opinião, editorial, charge; artigo científico, aula expositiva, monografia).

Mas, que escrita é essa com que os alunos da Rede pública têm contato fora da escola? Quais desafios e espaços de criação ela permite? Quais são as funções principais que a produção textual assume na vida dos alunos quando estão fora da escola? Quais gêneros são privilegiados na escola e fora dela?

Essas perguntas não são fáceis de responder, mas refletir sobre elas nos ajudará a compreender os desafios e objetivos da escrita que são requeridos aos alunos na sua formação escolar e não escolar; bem como a analisar sua formação de modo mais integral, construída entre as práticas de escrita orientadas na escola e aquelas presentes de forma deliberada em seu cotidiano.

A importância dessa análise é nos permitir questionar: por que produzir textos na escola tem se mostrado tão difícil se o aluno tem contato com diferentes gêneros e com a prática da escrita em outros contextos? Para responder a essa pergunta, procuraremos, agora, analisar três eixos que, para nós, estão articulados: os gêneros circulantes no contexto familiar de comunidades com baixo grau de letramento em relação às demandas escolares instituídas; os condicionantes da leitura e de acesso a livros; e a mobilidade econômica e cultural vivenciadas,

em parte, por um contingente com perfil socioeconômico compatível com o dos alunos da escola pública.

Assim, tomaremos como base três perspectivas para que seja possível construir nossas conclusões:

- **A produção científica na área da linguagem.** Há pelo menos duas considerações acerca do contexto linguístico a que os sujeitos da escola têm contato fora dela: **a)** aquela que considera a pertinência das leituras e escritas realizadas no contexto extraescolar como fundamentais para o desenvolvimento dessas práticas na escola; **b)** aquela que, mesmo partindo do pressuposto anterior, faz as seguintes ponderações: a natureza formulaica dos gêneros mais comumente presentes no cotidiano familiar e/ou o fato de esses gêneros (letrados, rótulos, certidões, carteira de identidade, orações etc.) serem majoritariamente mais recebidos do que produzidos pelos atores sociais em questão. Esses dois fatores imporiam, portanto, poucos desafios à formação desse produtor de textos, além de que, em função do domínio grafocêntrico em nossa sociedade, a escrita instaura-se numa relação de dominação sobre esses sujeitos (MARCUSCHI, 2011).
- **Investigações sobre o perfil leitor e os condicionantes de leitura/acesso aos livros pela população brasileira.** A maior pesquisa do gênero existente é *Retratos de Leitura no Brasil* (FAILLA, 2012). Realizada pelo Instituto Pró-livro, e já na terceira edição, a pesquisa ocorre nos domicílios e abrange a população com mais de cinco anos de idade e sem limitação de escolaridade, cobrindo todos os estados. Embora apresente o perfil do leitor, consideramos que seus dados nos ajudam a compreender as condições de circulação dos gêneros no cotidiano da população, o que repercute nas suas práticas de produção textual. Para nosso propósito, alguns indicadores dessa pesquisa são importantes, quais sejam: é no Nordeste onde a escola apresenta maior influência na leitura, uma vez que mais de 50% dos livros lidos são sua indicação, enquanto que no Sul e Sudeste há maior número de leitores por iniciativa própria, e que estão fora da escola; 50% da população brasileira é considerada leitora, sendo que 43% está no Sudeste; 74% dos leitores está dentre os estudantes; os que têm nível superior (76%) e os que pertencem à classe A (79%); as crianças na faixa etária de 11 a 13 anos (84%), seguidas dos jovens que estão na faixa de 14 a 17 anos (71%). Dentre os gêneros mais lidos, aparecem em ordem decrescente: a Bíblia, os livros didáticos e os romances.
- **Análise sobre as políticas econômico-sociais recentemente implementadas no Brasil.** O aluno de escola pública foi o que mais se beneficiou dos resultados das políticas de melhoria de renda implementada na última década que permitiram a mobilidade econômica de grande parcela da população. A fim de compreender como e se esse avanço socioeconômico foi acompanhado de acesso aos bens culturais, dentre eles as práticas de ler e escrever, analisaremos os dados de *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2012). Nesse sentido, os dados mostram que a mobilidade econômica permitiu o acesso a bens de

consumo duráveis, mas não houve ampliação do consumo de bens culturais. Não ocorreu, por exemplo, um aumento na aquisição de livros pela classe média. Quando comparamos os dados referentes a compras de livros pela classe A com as da classe C, concluímos que a classe C comprou 1/3 dos livros comprados pela classe A, a qual representa apenas 2% da população.



Perfil linguístico e socioeconômicos

Consideramos perfil linguístico e socioeconômico, um conjunto de informações acerca desse público e que está em relação de interdependência, respondendo pelo seu repertório languageiro (práticas comunicativas, discursivas, domínio linguístico) e que repercute na sua aprendizagem escolar da escrita.

Juntos, esses aspectos respondem por dimensões linguísticas, sociais e econômicas intercambiáveis. Acreditamos que esse panorama permite-nos compreender qual o **perfil linguístico e socioeconômico** do nosso aluno e do seu grupo de origem e, a partir daí, poderemos inferir como esse repertório construído fora da escola repercute nas suas práticas escolares de aprendizagem da produção textual.

Primeiramente, como apenas 2% da população brasileira pertence à classe A e 90% dos alunos estão matriculados em escolas públicas (UNESCO, 2008), sabemos que esse público de alunos está distribuído nas classes B, C, D e E. A partir disso e, considerando a relação histórica brasileira com o acesso à educação básica de qualidade, poderemos afirmar que parcela significativa desses alunos pertence a grupos familiares cujas práticas de leitura não correspondem àquelas prestigiadas pela escola.

Falamos, então, de uma população que vivenciou, há apenas uma década, ascensão de sua mobilidade econômica, a qual ainda não está acompanhada de mobilidade sociocultural que implique práticas de leitura e escrita mais complexas em seu cotidiano. Somado a esse fator, os dados apontam que é no Nordeste onde menos se lê por iniciativa própria e que nos sobra muito pouco do número de leitores, considerando-se que 43% deles está concentrado em uma única região.

No entanto, como profissional da educação em formação, você não pode considerar esse quadro imutável. Não pode também desconsiderar a importância do contexto sociolinguístico do grupo de origem dos nossos alunos, nem mesmo a pertinência do seu repertório de leitura e escrita construído fora da escola. Ao contrário, é preciso conhecer essa realidade para analisar sob quais parâmetros a aprendizagem da produção de textos na escola deve ocorrer.

Partindo do que analisamos, podemos chegar aos seguintes encaminhamentos: o mapa dos gêneros privilegiados na leitura pelos nossos alunos pode ser ponto de partida para o trabalho com a escrita na escola; os conhecimentos comunicativos e sociais de domínio dos alunos, inferidos a partir do acesso ao livro e gêneros priorizados no contexto familiar, devem ser retomados para a aprendizagem de outros gêneros; o cotidiano marcado pela leitura em detrimento da produção textual pode sinalizar possíveis dificuldades dos alunos ao se depararem com a

necessidade de realização de uma escrita mais complexa, marcada por diferentes etapas de produção; também se deve fazer circular na escola, como objetos de ensino sistemático e reflexivo, os gêneros do cotidiano dos alunos; embora o leitor do Nordeste não seja ainda suficientemente autônomo para realizar suas leituras por conta própria, o poder que a escola exerce nesse público como condicionante pode ser utilizado pelo professor para ampliar os gêneros e tempo destinado à leitura pensando em atividades mais associadas à prática de escrever; envolver os pais e demais sujeitos do grupo de origem em práticas escolares que acolham a comunidade contribuirá no fomento à mobilidade sociocultural do grupo.

O que essas análises nos mostram? Elas indicam que, embora a escola seja a agência oficialmente responsável pelo ensino da produção de textos, ela não responde, sozinha, pela formação do aluno no domínio das práticas de escrita. Por isso, ignorar esse cenário, concebê-lo como impossibilidade de ruptura, ou, ingenuamente, tomá-lo para contentamento pela “descoberta” de que esse público lê e escreve fora da escola, não são alternativas viáveis à implantação de uma nova cultura de escrita na escola.



Atividade

2

1

Qual o perfil linguístico e socioeconômico do aluno da escola pública do seu município? Considere as análises anteriores e realize um diagnóstico sobre o perfil linguístico e socioeconômico dos alunos do seu município. O objetivo é que você tenha uma ideia acerca do quadro que apontamos aqui, a fim de verificar se ele se reproduz ou não em sua cidade. Junte-se ao seu grupo de estudo no polo e observe as seguintes orientações:

- a) dirija-se à escola em que você já vem realizando seus trabalhos do curso. Lá, converse com um professor que tenha pelo menos cinco anos de magistério e atue na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental ou na EJA. Com essa experiência, ele poderá lhe fornecer informações sobre a recorrência/alteração do perfil dos alunos ao longo dos anos;
- b) na conversa com o professor, informe-se e registre: dados sobre a escolaridade da família dos alunos; hábitos de leitura, rotina sociocultural e condição econômica;
- c) articule esses dados àquelas conclusões construídas na Atividade 1 sobre as concepções de escrita presentes nos documentos escolares e municipais e escreva um relato sintético sobre os desafios da produção textual em seu município. Publique seu texto na página da disciplina e acompanhe as discussões.

O que considerar para ensinar a produzir textos?

Para responder a pergunta do título desta seção, não hesitaríamos em afirmar a importância de se considerar **o perfil linguístico e socioeconômico do seu aluno**, conforme estudamos anteriormente. Como profissional da educação, esse deve ser o seu ponto central na condução do trabalho com a escrita na escola. A organização dos objetivos de aprendizagem, a definição dos conteúdos, a elaboração e os ajustes nas atividades didáticas não podem ignorar o repertório e as lacunas que os alunos já têm ao ingressar na escola. Afinal, a escrita não é uma matéria nova, pelo contrário, já é constitutiva da vida em sociedade do seu aluno.

Um segundo aspecto a ser considerado, tratando-se de educação básica e pública, são os **documentos oficiais**: parâmetros, referenciais e propostas curriculares oficiais existentes (considere também os documentos locais, trabalhados na Atividade 1). Eles se constituem documentos importantes para a condução do trabalho e indicam as principais diretrizes, concepções e os objetivos acerca da produção textual no espaço escolar para cada um dos níveis de ensino em que você atuará. Assim, observe alguns dos objetivos e conteúdos a seguir e considere-os como orientadores para elaborar atividades de produção textual para cada um dos níveis de ensino:

Referencial curricular nacional para a educação infantil (v. 3)

Objetivos (crianças de 4 a 6 anos):

- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita (BRASIL, 1998, p. 131).

Conteúdos (crianças de 4 a 6 anos):

- Escrita do próprio nome em situações em que isso é necessário.
- Produção de textos individuais e/ou coletivos ditados oralmente pelo professor para diversos fins.
- Prática de escrita de próprio punho, utilizando o conhecimento de que dispõe, no momento, sobre o sistema de escrita em língua materna.
- Respeito pela produção própria e alheia (BRASIL, 1998, p. 145).

Parâmetros Curriculares Nacionais – Anos iniciais do Ensino Fundamental

Objetivos referentes à produção textual (1º ciclo, 1º a 3º ano):

- produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa;
- escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica;
- considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor (BRASIL, 2001, p. 68).

Objetivos referentes à produção textual (2º ciclo, 4º a 5º ano):

- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 2001, p. 79-80).

Proposta Curricular (1º seguimento): Educação para jovens e adultos – Ensino Fundamental

Bloco de conteúdos e objetivos:

A sala de aula é um lugar privilegiado para que os alunos entrem em contato com textos diversos e compreendam suas características. Um texto não é uma simples justaposição de palavras e frases, mas um todo organizado de acordo com uma intenção comunicativa. Pode-se escrever um texto com a intenção de informar, convencer, sugerir, seduzir ou entreter. São as intenções do autor, a situação e a consideração do leitor os elementos que definem a trama, o vocabulário e a apresentação visual de cada texto. (RIBEIRO, 2001, p. 73-74).

Como se vê, apesar das especificidades dos objetivos e conteúdos referentes a cada nível de ensino, há perspectivas comuns que atravessam a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Assim, a partir disso, procuramos sintetizá-los de modo articulado aos estudos e pesquisas na área. Temos, desse modo, o terceiro aspecto a ser considerado para orientar a produção textual na escola: os **pressupostos teórico-metodológicos e didáticos**, aqui organizados a partir de Antunes (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Brandão (2007):

- a) focalizar os gêneros como unidade de ensino:** ao ser tomado como unidade de ensino, tem-se outra configuração para o cenário da produção de textos na escola: vínculo da escrita com as demandas reais de produção, o contato com textos autênticos como referência para a escrita, vivência de situações sociocomunicativas que reproduzem o contexto real; foco na adequação do texto ao contexto; e fim da supervalorização das estruturas linguísticas do texto, considerando os gêneros circulantes no universo do aluno e a ampliação do seu repertório linguageiro, dentre outros aspectos.
- b) valorizar a autoria e a colaboração do grupo na escrita:** as seções de orientação da produção textual devem permitir ao aluno, ao mesmo tempo, receber orientações do docente para a escrita, criar momentos de partilha com o grupo de colegas e favorecer o desenvolvimento da autorregulação sobre o texto, garantindo as escolhas pessoais dos produtores. É importante que os alunos tenham sentimento de pertencimento com a própria escrita, reconheçam ali os elementos que inventaram, criaram e tornaram seu texto único.
- c) orientar a produção de textos autênticos e relevantes para o contexto comunicativo:** a produção textual precisa ter sentido. Por essa razão, a escrita, quando confinada na escola, não permite que a aprendizagem dos alunos seja voltada para a valorização das demandas sociais a que são sujeitos. Assim, é importante que as atividades didáticas de leitura e preparação para a produção considerem a imensa gama de textos reais existentes nas diferentes esferas da comunicação e leve-os para o trabalho na escola. Isso amplia o repertório dos alunos, que passam a assumir algumas dessas referências para suas escritas futuras.
- d) selecionar gêneros com funcionalidade diversificada e considerar as capacidades de linguagem dos alunos:** a variabilidade da seleção de gêneros a ser trabalhada na escola é fundamental. Ela ajuda a garantir que o aluno seja colocado em contato com diferentes contextos de escrita, com as funções dos textos nos eventos de interação e com diferentes características linguísticas a aprender. Essa seleção e as atividades para o trabalho com esses gêneros não pode esquecer um elemento fundamental: o aluno e suas dificuldades de escrita já conhecidas pelo professor. É importante lembrar que um mesmo gênero poderá ser trabalhado ao longo da escolaridade obrigatória e, portanto,

o contato do aluno com aquele gênero não deve ser pensado como único, nem buscar esvaziar todo o conhecimento sobre ele. É fundamental também que as atividades de produção sejam suficientemente simplificadas e desafiadoras para que os alunos se engajem na tarefa. Para isso, o professor poderá ampliar o tempo de trabalho, dispor de atividades em grupo, levar gêneros que sirvam como referência para a escrita.

- e) **garantir leitores aos textos:** a orientação, embora pareça óbvia, não é, se observarmos a tradição escolar que privilegiava o professor como leitor único dos textos dos alunos. Assim, garantir leitores é nada mais do que permitir que os demais pressupostos aqui discutidos se realizem. Afinal, só se escreve para alguém, de forma que textos de verdade pressupõem autores que existem nos diferentes contextos comunicativos e, para cada contexto de escrita, há expectativas de leitura diferenciadas que precisam ser experienciadas pelos alunos. Além disso, é o olhar do outro que assegura ao aluno, produtor do seu texto, a avaliação sobre seu trabalho de escrita e fortalece o sentimento de pertença do texto.
- f) **avaliar e revisar a produção:** essas são atividades fundamentais e intercambiáveis. A avaliação, entendida como etapa de acompanhamento da produção, subsidia o professor de elementos que precisam ser ajustados no processo, exemplo: antecipar ou eliminar etapas da atividade, trazer mais informações sobre o gênero, dar uma dimensão mais coletiva à produção, etc. Além disso, sua dimensão formativa permitirá ao professor ter mais elementos para a orientação da revisão textual. Como sabemos, escrever é resultante de várias etapas: planejamento da escrita, escrita propriamente, revisão, reescrita e edição final. A revisão dos textos pelos professores deve ter atenção aos seguintes aspectos: os elementos de textualidade e de estruturação formal do texto (progressão temática, recursos coesivos e coerência, paragrafação, ortografia etc.); adequação ao gênero (atentando para sua adequação comunicativa e para os aspectos estruturais do gênero); metodologia da revisão (se será individual centrada no professor, partilhada com os alunos; realizada pelo próprio produtor do texto etc.). Assim, a revisão também exige um planejamento para sua realização e é, ela própria, uma etapa importante resultante e resultado da avaliação que o professor realiza no processo de acompanhamento da escrita.

Esses são elementos fundamentais para a condução do trabalho nos diferentes níveis da escolaridade básica obrigatória em que você atuará como docente. De modo geral, eles asseguram um ensino voltado à inserção social dos alunos, à ampliação do seu repertório e ao comprometimento da escrita com a realidade sociocomunicativa a que o aluno já tem acesso e que poderá ampliar na escola.

Obviamente, a condução do trabalho na escola, a partir desses elementos, sozinha, não responderá pela mudança do perfil linguístico e socioeconômico

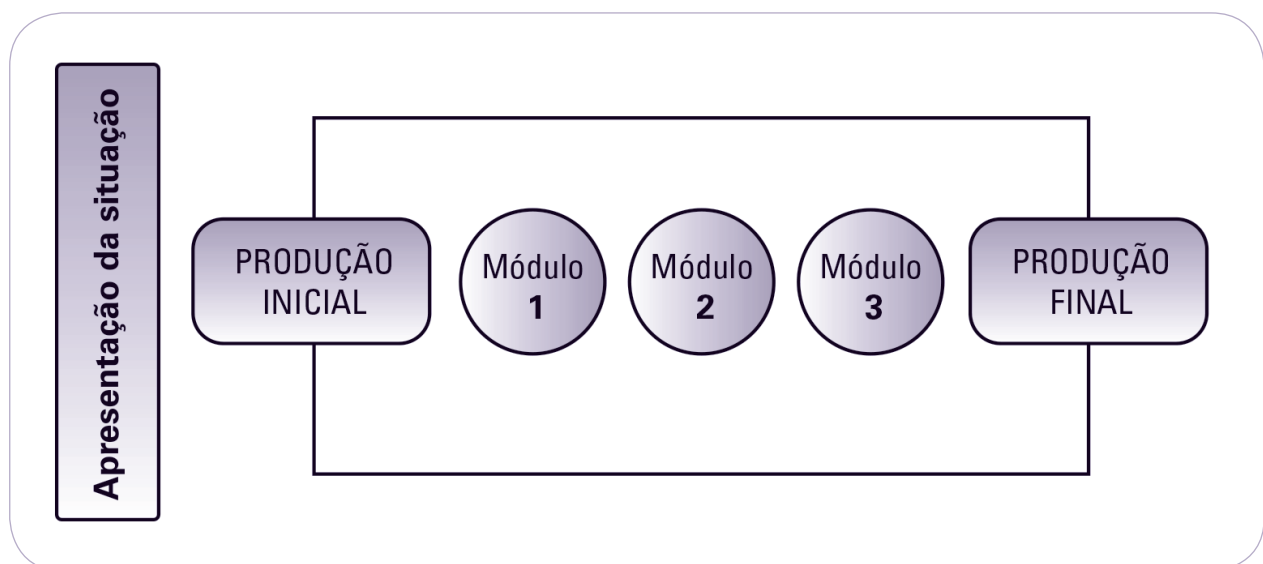
do seu aluno, conforme estudamos anteriormente. Mas, é também inegável que é um caminho que a escola deve seguir. Se tornado um trabalho sistemático, como política para os níveis de referência para o ensino da produção de textos poderá, certamente, contribuir na reversão do quadro: os alunos terão acesso a uma maior gama de gêneros, lerão mais, escreverão mais, irão se posicionar de forma mais autônoma na sociedade grafocêntrica, induzirão mudanças no contexto familiar marcado pelo poder da palavra escrita e, aos poucos, poderão viabilizar sua mobilidade sociocultural, assim como aprender a valorizar seu contexto linguístico.

Sequência didática e ensino da produção textual

A partir dos três aspectos que você estudou anteriormente – o perfil linguístico e socioeconômico dos alunos, as diretrizes existentes nos documentos oficiais e que servem como orientadoras do ensino, o repertório teórico-metodológico e didático construído pela área –, pode-se pensar em implementar uma proposta para o ensino da produção textual na escola. Articulados, os três aspectos que estudamos podem subsidiar a elaboração de sequências didáticas.

Mas, o que são sequências didáticas? Elas se constituem num conjunto de atividades escolares, cuja estruturação global foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e que influenciou muito o ensino da língua portuguesa a partir de meados dos anos de 1990, particularmente, os PCN de língua portuguesa.

Os autores propõem a seguinte estrutura para a realização de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98):

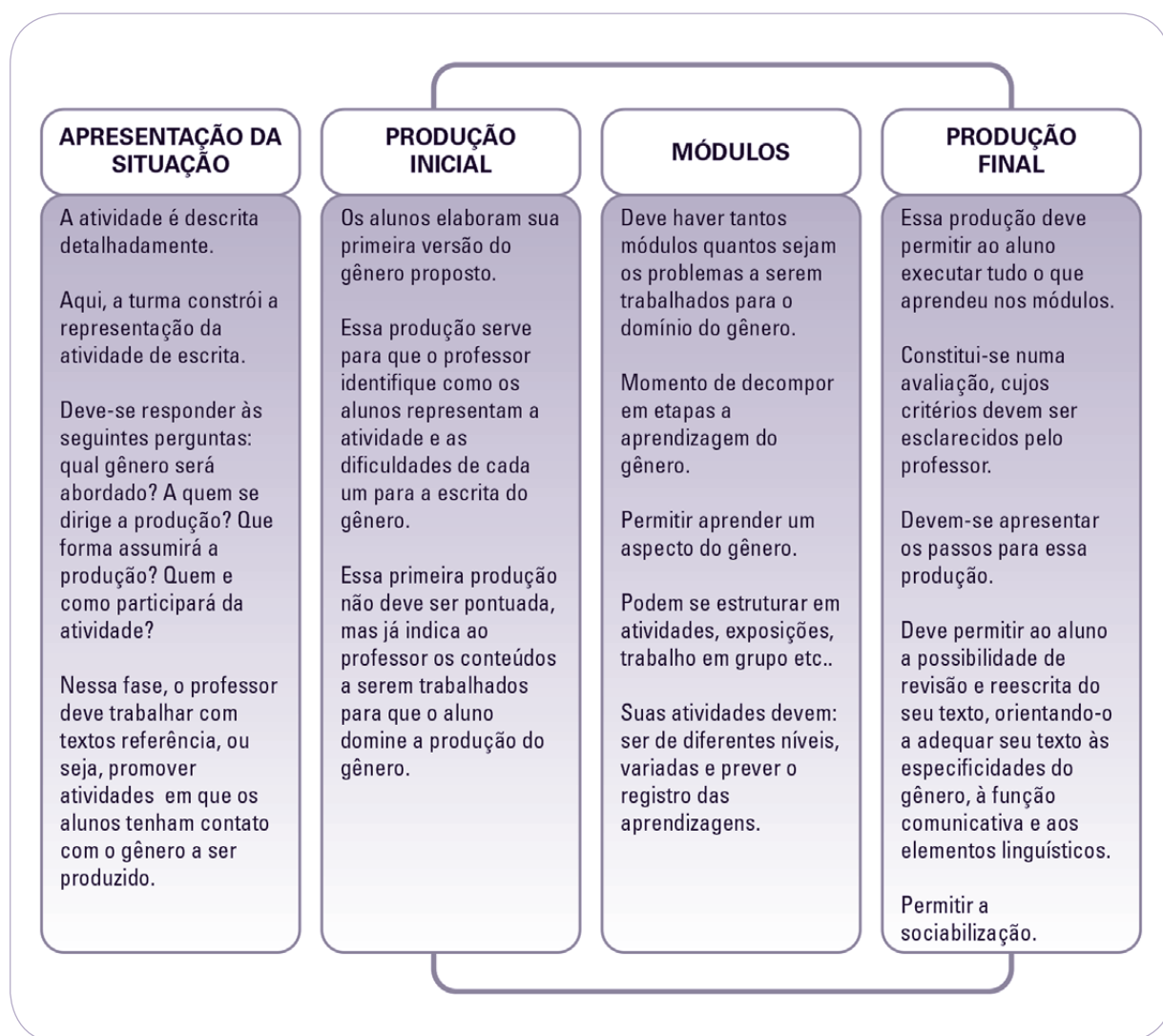


Fonte: Ilustrado por Alessandro de Oliveira.

Em síntese...

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Cada etapa da sequência didática pode ser melhor compreendida a partir do esquema a seguir:



Desse modo, a relevância teórico-metodológica e didática do ensino da produção textual a partir das sequências didáticas consiste:

- a) em ser aplicável, seja com a **escrita**, seja para o trabalho com a **oralidade**, focalizando o texto e sua globalidade e não as estruturas linguísticas de modo isolado;
- b) na sua organização **ascendente**, ou seja, vai das atividades menos para a mais complexas;
- c) no fato de ser **modular** e considerar as **dificuldades de cada aluno**, na medida em que acompanha suas produções individuais;
- d) no foco no **gênero textual** e, nesse sentido, o professor deve observar os critérios dessa escolha, de acordo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos;
- e) na valorização do **processo de produção**, observando que a escrita e a reescrita são começo e fim da sequência didática.



Leituras Complementares

CAVALCANTI, Marianne C. B.; CAVALCANTE, Marianne C. B.; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em: 4 mar. 2014.

O livro oferece algumas diretrizes para o trabalho com os gêneros no contexto escolar, abordando, assim, temas diversos: o trabalho por meio de projetos, o ensino mediante a oralidade, a diversidade textual e os livros didáticos de português, o ensino da língua escrita na escola.

MARCUSCHI, Elisabeth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19). Disponível em: < <https://www.google.com.br/#q=MARCUSCHI%2C+Elisabeth.+Escrevendo+na+escola+para+a+vida.+In%3A+L%C3%ADngua+Portuguesa+%3A+ensino+fundamental> > . Acesso em: 2 mar. 2014.

O texto traz uma ampla discussão histórica sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil no século XX, com o foco na produção textual nesse percurso, tendo como marco: os anos 1950, quando se segue o que já vinha

sendo adotado no século anterior, com predomínio da composição livre; os anos 1960-70, a ampliação do acesso da população à educação formal; anos 1980, o questionamento do modelo de ensino adotado, especialmente centrado na redação escolar; nos últimos quinze anos, a discussão sobre os gêneros no ensino de língua.



Resumo

Nesta aula, você pôde discutir o ensino da produção textual na escola. Inicialmente, compreendeu a relevância do interacionismo sociodiscursivo para a virada paradigmática no ensino da língua. Em seguida, analisou três aspectos importantes – linguístico, social e econômico – para o reconhecimento do repertório do aluno da escola pública, a fim de inferir acerca das suas dificuldades na produção textual na escola. Com isso, construiu os principais pressupostos teórico-metodológicos e didáticos para a produção textual e conheceu como elaborar uma sequência didática com essa finalidade.

Autoavaliação

Agora, é o momento de retomar as aprendizagens realizadas. Nossa orientação é que reavalie as aprendizagens realizadas até o presente, a fim de elaborar uma sequência didática aplicável à realidade escolar para a qual você desenvolveu a Atividade 1. Não é o momento de elaborar algo definitivo, mas de ensaiar uma proposta que possa, futuramente, ser retomada, refeita e aplicada na escola.

Considere suas anotações relativas às Atividades 1 e 2, a fim de:

- a)** ter como ponto de partida a análise dos documentos oficiais que contêm as orientações para o ensino da produção textual;
- b)** acolher o perfil do aluno e considerá-lo na proposta;
- c)** retomar o esquema da sequência didática;
- d)** voltar à escola e, juntamente com o professor, tentar fazer uma previsão do que seria viável para o trabalho: gênero escolhido, possível dificuldade dos alunos, temas estimados para os módulos.

Com essa versão elaborada, retome seus relatos referentes às Atividades 1 e 2 e compare se os seus registros estão compatíveis com o projeto de proposta didática. Essa é uma boa oportunidade de analisar suas possibilidades de aplicação das aprendizagens, prever dificuldades, pontos que devem ser por você relidos e melhor compreendidos acerca do material.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula, 1).

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf> > . Acesso em: 4 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> > . Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (anos iniciais)**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC-PUC, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

FAILLA, Zoraia (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: < <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/4095.pdf> > . Acesso em: 5 mar. 2014.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/8.pdf> > . Acesso em: 4 mar. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros textuais:** configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Una mirada al Interior de las escuelas primarias:** estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2008. Disponível em: < <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wei08-spa-execsum.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1o segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> > . Acesso em: 6 mar. 2014.

Anotações

[illegible]

Por que ensinar a oralidade a
quem já sabe falar?

Aula

6

The bottom half of the image features a complex abstract graphic. It consists of numerous overlapping circles and rounded rectangular shapes in various shades of purple, from light lavender to dark indigo. Some shapes are solid, while others are outlines. The overall effect is a layered, organic composition that frames the central text elements.

Apresentação

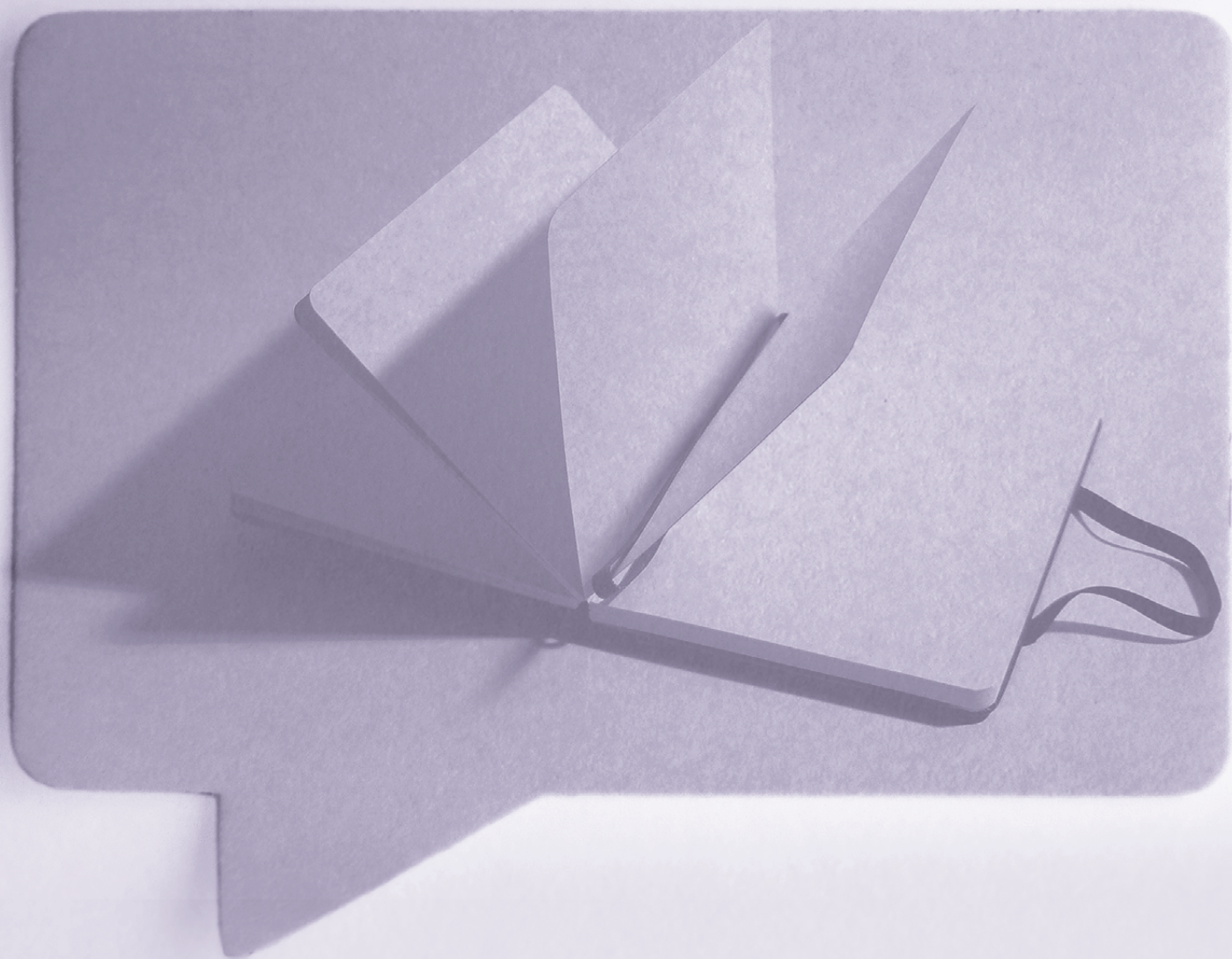
Você já deve ter ouvido o questionamento que dá título a nossa aula. O negligenciamento da oralidade se dá por várias razões, dentre elas o estigma de trabalho com uma modalidade comunicativa, supostamente, já dominada fora do contexto escolar. Mas, se é verdade que o aluno já é usuário da oralidade ao entrar na escola, será verdade que ele domina uma ampla gama de gêneros orais? Certamente, não. E é nesse aspecto que a escola pode exercer o seu papel: como agência que responde pela formação de usuários da língua em diferentes modalidades e contextos diversos.

Para a sua atuação com crianças, jovens e adultos, da educação infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA), será fundamental compreender a relevância e as especificidades didáticas da oralidade para cada um desses públicos. Por isso, nosso objetivo é, justamente, ampliar seu repertório teórico-metodológico, permitindo-lhe rever o lugar da oralidade na escola e pensar em possibilidades de transposição didática.

Objetivos

- 1** Discutir, teoricamente, a oralidade.
- 2** Identificar os principais desafios e perspectivas do ensino da oralidade na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e na EJA.
- 3** Planejar e analisar atividades didáticas referentes ao ensino-aprendizagem da oralidade no contexto escolar.





O que saber para trabalhar com a oralidade?

As concepções teóricas vigentes acerca da oralidade e sua relevância para o cotidiano das sociedades contemporâneas são recentes e datam, aproximadamente, das últimas três décadas. A partir de Marcuschi (2004), retomaremos elementos de ordem teórico-conceitual que consideramos fundamentais para a ampliação do seu repertório acerca da oralidade e, especialmente, para desfazer alguns mitos ainda circulantes nas escolas e que prejudicam o trabalho com essa prática social. Assim, para ajudar a estabelecer a relação teoria x prática de ensino da oralidade, organizamos o quadro a seguir:

Da teoria...	...para a prática de ensino da oralidade
Oralidade e letramento: ambos se constituem em um conjunto de <i>práticas sociais</i> fundamentais para o cotidiano das sociedades contemporâneas. Atualmente, não se concebe a relação entre fala e escrita como opostas, mas como complementares e em interação.	Pensar o contrário significa privilegiar a escrita em detrimento da fala no contexto escolar, diminuindo o valor da oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Com isso, seria excluída da sala de aula ou se minimizaria a importância de tantos gêneros da oralidade, relevantes pela sua complexidade discursiva, pelo valor histórico-cultural ou pela dimensão política que assumem para determinados grupos.
O fim da supremacia da escrita sobre a fala: pensar que a fala e a escrita são, ambas, fundamentais para os diferentes usos da língua e que não se concebe a inferioridade cognitiva pelas comunidades ágrafas ou analfabetas é uma ruptura de paradigma importante para a valorização das diferentes culturas.	No entanto, não podemos esquecer que a escrita, se não é superior à fala do ponto de vista do seu valor linguístico imanente (e não é), seu domínio tornou-se um <i>bem social</i> , pela forma violenta com que se impôs nas sociedades contemporâneas. Assim, embora seja já sabido que não existe supremacia da escrita e que pessoas que não a dominam não são cognitivamente inferiores às demais, esse contexto social também responde pela centralidade da escrita no currículo escolar.
A escrita não é representação da fala: ela não consegue reproduzir muitas das suas características (prosódia, gestualidade, movimentos corporais). Também não se pode compreender a escrita como derivação da fala, uma vez que ela contém muitos aspectos próprios (letra, grafia, pontuação) que também não podem ser reproduzidos pela fala.	Com isso, poderemos melhor pensar as atividades entre fala e escrita presentes em livros e materiais didáticos. Em algumas situações, essas atividades são marcadas por preconceitos contra a oralidade, em que a fala deve ser “corrigida”. Além disso, a passagem da fala para a escrita é um exercício em que se devem considerar as especificidades dos gêneros, pois não há uma correspondência direta entre alguns elementos da fala para a escrita, por exemplo.
Contínuo fala x escrita: é importante observar que os gêneros da oralidade e da escrita encontram-se num contínuo, marcados por similaridades e diferenças, como: mais e menos formais, públicos e privados, funções sociocomunicativas etc.	Isso nos ajuda a elaborar um plano de trabalho que inclua a oralidade e sua relação com as práticas de letramento. Assim, os alunos podem compreender a importância dos gêneros orais que dominam, sua semelhança com gêneros escritos e ampliar o repertório, incluindo também gêneros, cujas características chegam a sintetizar a fala e a escrita, como os bate-papos da internet, os quais são simultâneos como a fala, informais, repletos de imagens que mimetizam a oralidade (gestos, elementos visuais), mas estão na modalidade escrita.

Quadro 1 – Relação teoria X prática no ensino da oralidade

Fonte: Autoria Própria (2014).

Mas, afinal, o que é a *oralidade* e a *fala*?



Figura 1 – Fala e Oralidade – Definições

Fonte: Ilustrado por Alessandro de Oliveira. Adaptado de < <http://www.pedagogia.com.br/figuras/editor/menino.jpg> > . Acesso em: 28 mar. 2014.

Como você viu, a compreensão das perspectivas teóricas lhe ajudará a pensar seu trabalho com a oralidade na sala de aula. Nesse sentido, a visão que apresentamos é a de base interacionista para a qual fala e escrita estão articuladas. Ambas apresentam dialogicidade, funções interacionais, coerência, dinamicidade e possibilidade de negociação de sentidos do texto.

A partir dessa perspectiva, o foco do ensino da oralidade situa-se nos processos de produção de sentido, na análise dos gêneros textuais orais e em seus usos na sociedade. Assim, para o ensino da oralidade, a partir dessa abordagem, o professor deverá focalizar os gêneros e conceber práticas de ensino que se distanciem do preconceito linguístico que confinou, muitas vezes, esses gêneros e os seus sujeitos a um lugar menor.



Atividade

1

O ensino da oralidade

A fim de que você analise uma possibilidade de ensino da oralidade, selecionamos uma atividade de um livro didático do 5º ano do ensino fundamental, aqui reproduzida integralmente. O livro foi avaliado, aprovado e adquirido pelo Ministério da Educação para distribuição em escolas da Rede pública.

Para subsidiar sua análise, retome o quadro anterior em que discutimos os princípios teóricos e sua repercussão na prática escolar. Na sua análise, procure observar: **a)** se a atividade oferece um texto referência, a fim de que o aluno possa conhecer as especificidades do gênero oral objeto da questão; **b)** qual a relação que a atividade estabelece entre a oralidade e a escrita; **c)** como aborda o tratamento da oralidade; **d)** se o foco é na produção, escuta ou apenas reprodução do texto; **e)** o tipo de participação do professor e dos demais alunos da turma para elaboração da atividade; **f)** se há previsão para sociabilização do texto objeto da atividade.

Em seguida, poste, na página da disciplina, suas primeiras considerações e participe, juntamente com seus colegas, das discussões.

LINGUAGEM ORAL

Apresentar notícia falada

As notícias podem ser transmitidas por escrito (quando são divulgadas em revistas e jornais impressos, internet etc.) ou oralmente (quando são transmitidas pelo rádio ou pela televisão).

Agora, que tal você e seus colegas simularem um **jornal falado** para apresentar à turma e ao professor as notícias produzidas nesta unidade? Para isso, é preciso adequar a notícia escrita à notícia falada.

Para ajudar vocês nessa tarefa, vejam as características que uma notícia falada geralmente apresenta.

Assim como uma notícia escrita, a oral também responde às perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? e Por quê?

Economiza nos detalhes; aborda somente o essencial.

Geralmente, apresenta frases curtas.

A linguagem é formal, porém, simples e clara.

Não possui título.

Costuma ter um texto escrito para servir de apoio ao apresentador.

Com base nessas características, re-escrevam as notícias, adequando-as ao jornal falado.



Fonte: BURANELLO, Cristiane. Língua portuguesa: 5o ano. 2. ed. São Paulo: Escala Editorial, 2008. (Coleção Crescer e Conhecer). Adaptado por Alessandro de Oliveira.

Agora, vejam algumas dicas que podem ajudar vocês no dia da apresentação.

- Montem o cenário para apresentação das notícias. Ele pode ser feito na própria sala de aula, com uma carteira ou uma mesa. O nome do jornal em que as notícias serão apresentadas pode ser escrito na lousa.
- Se possível, utilizem um fundo musical durante as apresentações. Lembrem-se de que a música escolhida tem de estar de acordo com a notícia.
- Utilizem uma linguagem que possa ser compreendida por todos, pois uma notícia de telejornal dirige-se a todo o grupo (crianças, adultos, pessoas que dominam a escrita e que não dominam etc.).
- Evitem as marcas próprias da fala (*né, daí, então, entendeu...*) e também as gírias.
- Procurem ler (ou falar) articulando claramente as palavras e utilizando um tom de voz que todos ouçam.
- Não emitam opiniões pessoais sobre a notícia. Deixem o telespectador formar sua própria opinião sobre o fato noticiado.
- Não exagerem nos gestos e nas expressões faciais. Geralmente, os apresentadores de um jornal falado mantêm a seriedade.

DICA: No dia marcado, cheguem mais cedo para organizar o cenário e se preparar. Façam a apresentação parecer com aquelas que vocês estão acostumados a assistir pela televisão.



Fonte: BURANELLO, Cristiane. Língua portuguesa: 5o ano. 2. ed. São Paulo: Escala Editorial, 2008. (Coleção Crescer e Conhecer). Adaptado por Alessandro de Oliveira.

Mas, como criar uma nova cultura escolar para o ensino da oralidade?

Para responder a essa pergunta, é necessário não se esquecer de uma peça-chave do ensino – o aluno – e considerar: a relevância que a oralidade assume para crianças, jovens e adultos, alunos da escola pública e como esses alunos vivenciam práticas de aprendizagem na escola, cuja tradição de valorização da escrita relega a oralidade ao esquecimento ou a um tratamento didático ainda marcado por estigmas linguísticos. **Esses são, portanto, pontos de partida!**

Desse modo, um processo de escolarização centrado na escrita e que considera a fala o lugar do erro e as comunidades analfabetas ou ágrafas portadoras de limitações cognitivas, só superáveis com o domínio da escrita, acaba por desprestigiar o repertório do aluno e a identidade linguística do seu grupo de origem. **Esse é, portanto, um desafio a ser superado para a criação de uma cultura escolar que considere tanto as práticas de oralidade como as de letramento.**

Mas, por onde começar? Vamos conhecer um pouco o papel que a oralidade assume para os alunos de cada um dos níveis de ensino em que você poderá atuar como professor. Para isso, separamos algumas orientações e observações gerais presentes nos documentos oficiais. As citações irão ajudá-lo(a) a perceber o que é considerado importante de modo global para o ensino da oralidade:

Na educação infantil

“Nas inúmeras interações com a linguagem oral, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando todos os recursos de que dispõem [...] Assim, acabam criando formas verbais, expressões e palavras, na tentativa de apropriar-se das convenções da linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 126).



Fonte: Banco de imagens SXC.HU.

Nos anos iniciais do ensino fundamental

“Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige [...] atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos [...]. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais [...]” (BRASIL, 2001, p. 38-39).

Fonte: Banco de imagens SXC.HU.



Na Educação de Jovens e Adultos

“Os modos de falar das pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas são a expressão mais forte de toda a bagagem cultural que possuem, de suas experiências de vida. Podemos encontrar adultos pouco escolarizados que têm um excepcional domínio da expressão oral. [...] Para a sala de aula, o professor deve planejar estratégias para que os alunos experimentem e ampliem suas formas de expressão [...]. É necessário criar oportunidades de ouvir e falar, reelaborar argumentos a partir de novas informações, construir conceitos, incorporar novas palavras e significados, compreender e avaliar o que ouvimos. [...]” (BRASIL, 2001, p. 52-63).



Fonte: Banco de imagens SXC.HU.

Guardadas as especificidades de cada nível de ensino, **a oralidade é pensada sob três aspectos**: como ferramenta de interação escolar, como prática social constitutiva do repertório dos alunos e como objeto de ensino-aprendizagem.

Como ferramenta de interação escolar

Nos três níveis de ensino, o uso da oralidade na sala de aula é fundamental para mediar a aprendizagem, comentar um texto lido e incentivar os alunos nas atividades orais. Nessa perspectiva, a forma de participação do professor varia, obviamente, de acordo com os objetivos de aprendizagem pretendidos para cada situação. No caso das crianças, a interação verbal em sala de aula é uma das referências para a construção da sua própria oralidade; para os adultos, é uma fonte importante para o incentivo à participação nas aulas, a exposição e os relatos sobre partes de sua vida tomadas para o ensino da língua e a ampliação do repertório para outros gêneros orais.

Como prática social constitutiva do repertório dos alunos

Para as crianças, o respeito às suas formas de expressão oral é fundamental para retomar seu repertório sobre os gêneros de domínio no universo familiar e ampliar seus conhecimentos. Para os adultos, a oralidade é patrimônio. Na oralidade, está o conjunto de gêneros que domina, realiza suas atividades diárias, resolve seus problemas, expressa suas expectativas, transmite e aprende sua história. No entanto, os gêneros de domínio prévio dos alunos – crianças, jovens ou adultos – são, normalmente, os de uso cotidiano, menos formais e mais privados, o que pode sinalizar ao professor a necessidade não só de ampliar na escola esse repertório como também de garantir que os gêneros a serem trabalhados tenham características, usos e funções distintas daqueles já dominados pelos alunos.

Como objeto de ensino e de aprendizagem

Esse é um ponto crucial da presença da oralidade no contexto escolar. Obviamente, não se pode diminuir a importância que ela assume nas duas outras esferas que discutimos anteriormente. No entanto, se considerarmos a oralidade apenas como objeto de interação escolar e mediação didática, sem situá-la como efetivo objeto de ensino para um trabalho sistemático, pedagógico, reflexivo, não estaremos ensinando esses gêneros. Logo, não se pode apenas considerar a oralidade como ferramenta de interação e prática social. Eles precisam ser retomados e se constituir como pontos de partida para incluir a oralidade no planejamento pedagógico escolar. Se o ensino da oralidade começa a partir do respeito e retomada do repertório oral dos alunos e é mediado pela interação face a face em sala de aula, ele só se realiza com a inclusão dos gêneros da oralidade no planejamento: como objeto de escuta, produção, pesquisa, reflexão e comparação com outros gêneros, inclusive com os escritos.

Como trabalhar a oralidade na prática escolar?

A partir do que estudamos até o momento, vemos que várias visões pré-concebidas acerca da oralidade dificultaram, historicamente, o ingresso desses gêneros na prática escolar como objetos de ensino-aprendizagem, são elas:

- a ideia de que a oralidade é o campo do erro e da ruptura com a suposta pureza da língua;
- o prestígio da escrita em nossa sociedade, o que centraliza as práticas escolares na leitura e produção de textos escritos, em detrimento da escuta e produção oral;
- a falta de uma cultura de transmissão e valorização das tradições populares desenvolvidas a partir da oralidade (lendas, contos, cantos etc.);
- o caráter relativamente recente das pesquisas na área da linguagem e de políticas públicas que institucionalizaram a necessidade da oralidade no ensino de língua portuguesa;
- a falta de disseminação de metodologias para o tratamento didático dos gêneros da oralidade.

Nesse sentido, embora sejam compreensíveis a razão da omissão da oralidade como objeto de ensino e a dificuldade dos professores em saber como trabalhar com esses gêneros, sabemos da sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, visto que eles respondem por diferentes formas de mediação didática do professor, pela identidade do aluno com seu grupo de origem e por um conjunto de conhecimentos discursivos dos alunos e, portanto, não podem ser excluídos do ensino.

Ampliando essa discussão, Cavalcante e Marcuschi afirmam:

“A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a

usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordando dessa assertiva, entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia.” (CAVALCANTE; MARCUSCHI, 2007, p. 127).

Assim, pensando em superar os estigmas e limitações didáticas do ensino da oralidade, propomos as seguintes orientações para a prática escolar:

- a) Definir as características do oral a ser ensinado:** para o ensino formal do oral, é necessário definir a concepção de oralidade a ser considerada, focalizando os meios não linguísticos da comunicação oral (qualidade da voz, entonação, risos, gestos, roupas etc.); ou o uso e a funcionalidade da oralidade voltada aos aspectos sociais e discursivos (adequação da fala às situações de comunicação, consideração das normas e variantes próprias do gênero etc.). Embora não se possa, em muitas situações, apartar uma da outra perspectiva, caberá à escola definir seu foco. Nesse caso, entendemos que a segunda possibilidade faz-se coerente com a perspectiva sociointeracionista e com as possibilidades do repertório docente.
- b) Focalizar os gêneros como unidade de ensino:** ao ser tomado como unidade de ensino, os gêneros respondem pela vinculação do ensino da oralidade à esfera de circulação comunicativa, pelo contato com textos autênticos e por uma produção adequada às demandas sociodiscursivas, bem como pelo fim da supervalorização da escrita, considerando os gêneros circulantes no universo do aluno e a ampliação do seu repertório linguageiro, dentre outros.
- c) Selecionar os gêneros para o trabalho:** o trabalho com gêneros orais passa, ainda, pela seleção do material textual a ser usado na escola. Esse é um aspecto importante, porque essa seleção define não apenas quais aspectos linguísticos e discursivos do gênero serão ensinados (estruturação, adequação ao contexto, temática etc.), mas a política de ensino adotada. Ou seja, a seleção de gêneros da tradição cultural (lendas, contos, cantorias etc.), ou da esfera política ou da escolar (como: discurso, seminário, respectivamente) respondem por aprendizagens que vão além das linguísticas, uma vez que preparam o aluno para sua inserção social, política ou para a transmissão de sua cultura, por exemplo.
- d) Tornar a oralidade um objeto de ensino-aprendizagem e não apenas meio para o ensino:** para tomar a oralidade como objeto de ensino e de aprendizagem, devem-se promover práticas que permitam ao aluno o contato com os gêneros que irá produzir, bem como com atividades de escuta e compreensão, debate sobre o texto, produção do gênero e socialização, avaliação do trabalho. Assim, embora seja importante para as dinâmicas didáticas o uso

da fala na sala de aula (para explicar, promover a interação entre os alunos, expor as ideias), não se pode considerar que isso responda pela oralidade como objeto de ensino-aprendizagem. Ela precisa situar-se como objeto em si de análise, escuta, reflexão, produção e avaliação.

- e) Estabelecer a relação entre a oralidade e a escrita:** esse aspecto é importante para não se reproduzirem os estigmas calcados acerca do trabalho com a oralidade. A escrita, como vimos, embora símbolo de status social e, por isso, considerada modalidade de prestígio atualmente, não responde, por isso, por uma minimização da complexidade linguística e discursiva da oralidade. Assim, o espaço da sala de aula deve estar aberto para o trabalho com o letramento e com a oralidade.

Esses são elementos básicos para o trabalho com a oralidade nos diferentes níveis que aqui estudamos. Obviamente, diante do contexto histórico de estigmatização da oralidade no ensino formal não se poderá alterar rapidamente a cultura escolar. Para isso, são necessários diversos fatores articulados, como: fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação básica que garantam espaço à oralidade como objeto de ensino e que reconheçam sua importância para as tradições histórico-culturais (por meio dos livros didáticos, dos referenciais curriculares, de política de formação docente, dentre outros); amplo fomento à pesquisa científica na área, a fim de que se possam ampliar a produção e a disseminação do conhecimento sobre oralidade e ensino.



Leitura Complementar

MARCUSCHI, Luiz; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

O livro traz vários artigos que tratam da relação oralidade, escrita e ensino. Constitui-se numa referência fundamental para os estudos que aqui tratamos nesta aula. São escritos por autores considerados referência nos estudos da linguagem, notadamente da Universidade Federal de Pernambuco, que apresentam suas pesquisas na área.



Resumo

Nesta aula, estudamos a oralidade, problematizando-a como objeto de ensino e de aprendizagem e também como conjunto de práticas sociodiscursivas. Nosso objetivo foi repensar seu lugar na escola, historicamente negligenciado, e analisar a repercussão das teorias como fundamentos para a construção de uma prática de ensino. As atividades aqui sugeridas visam iniciar o aluno na reflexão acerca do ensino da oralidade a partir dos materiais didáticos circulantes nas escolas com base no PNLD e na discussão com professores sobre essa temática. Observamos como a oralidade é tratada dos diferentes níveis de atuação do pedagogo e propusemos orientações específicas para seu tratamento didático.

Autoavaliação

Para o trabalho com a oralidade, o procedimento da sequência didática que vimos na Aula 7 desta disciplina é também aplicável (consulte a aula na seção *Sequência didática e ensino da produção textual*). Nossa sugestão é que você discuta com um professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental ou da EJA e apresente para ele o esquema do procedimento. Não será o caso de elaborar uma sequência, mas de avaliar como o trabalho poderia ser realizado na sala de aula dele, a partir dos passos previstos.

Essa conversa seria uma oportunidade para você avaliar sua aprendizagem sobre os temas aqui apresentados, ao conduzir a discussão e, ao mesmo tempo, registrar como o professor analisa o ensino da oralidade: a importância que dá, como o conduz atualmente em sua sala de aula, o que acha da forma como o livro didático trata do assunto etc.

Ao final, elabore um relato, preservando o nome da escola e o do professor, focalizando quais as aproximações e os distanciamentos entre o modo como a oralidade é tratada naquela realidade e aquele que você passou a conceber a partir dos nossos estudos nesta aula. Discuta esses pontos com seus colegas no polo e compare com as realidades por eles relatadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> > . Acesso em: 5 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

CAVALCANTE, Marianne, C. B; MARCUSCHI, Beth. Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos. In: MARCUSCHI, Luiz; DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 123-144. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf> > . Acesso em: 9 mar. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Anotações

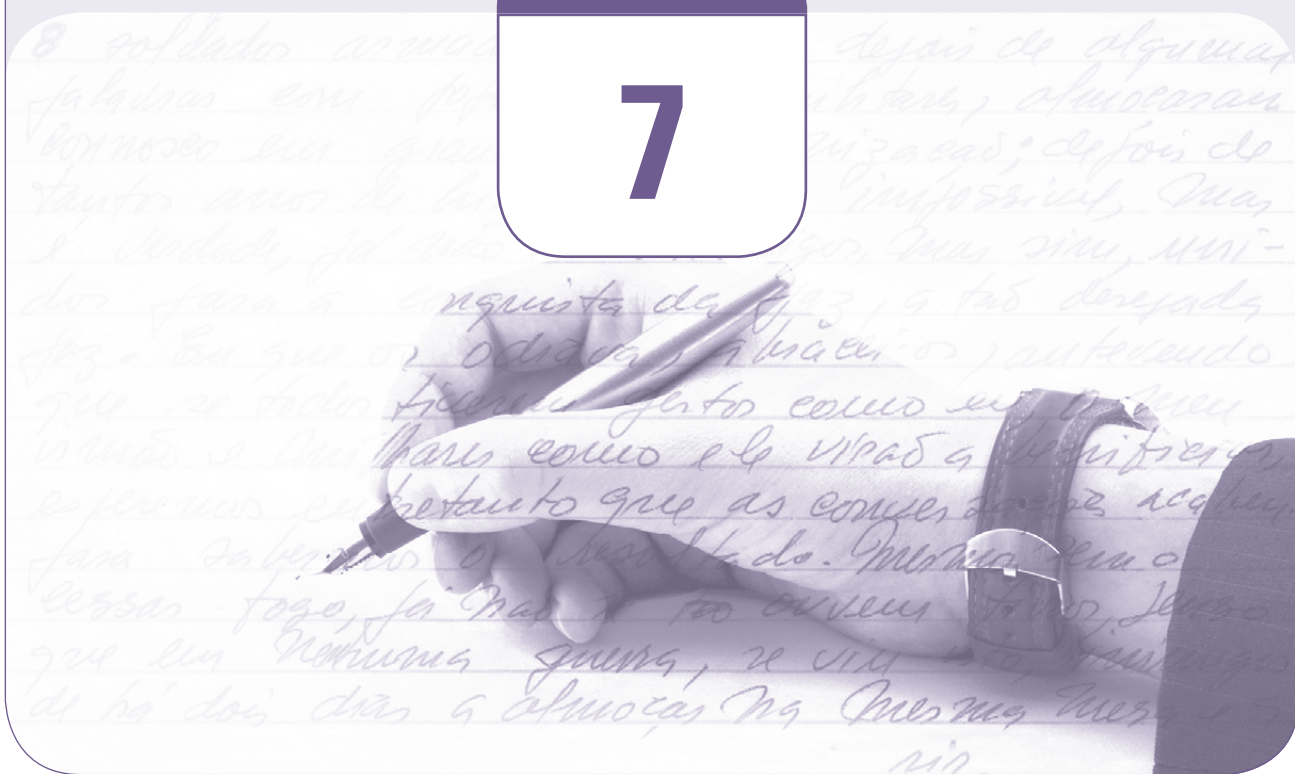
[illegible]

[illegible]

Os gêneros literários na escola: leitura e escrita

Aula

7



Apresentação

Olá! Você, certamente, já percebeu que alguns gêneros textuais têm uma utilidade prática muito explícita. A carta, a bula de remédio, a receita, entre outros, facilitam nossa vida cotidiana e devem ser instrumentos de ensino da língua porque fazem parte dos usos reais. Isso foi tema de estudo na Aula 2, quando falamos da necessidade da escola trabalhar com a diversidade de gêneros. Voltamos ao assunto nesta para tratar de gêneros que não têm uma utilidade imediata nas práticas sociais. Daremos uma atenção especial aos gêneros literários, mas você estudará mais sobre eles na disciplina Teoria e prática da literatura. Por enquanto, abordaremos apenas alguns aspectos como as concepções de literatura, assim como fizemos com a concepção de linguagem na Aula 1 e a concepção de leitura na Aula 2. Queremos enfatizar o que foi dito naquelas aulas: nossas concepções determinam nossas práticas. Bons estudos!

Objetivos

- 1** Compreender a diferença entre gêneros funcionais e literários.
- 2** Perceber a relação entre a concepção de literatura, a formação leitora do professor e a seleção de textos literários a serem trabalhados na escola.
- 3** Conhecer procedimentos didáticos adequados ao ensino-aprendizagem dos gêneros literários.



Os gêneros secundários/complexos: a literatura em destaque

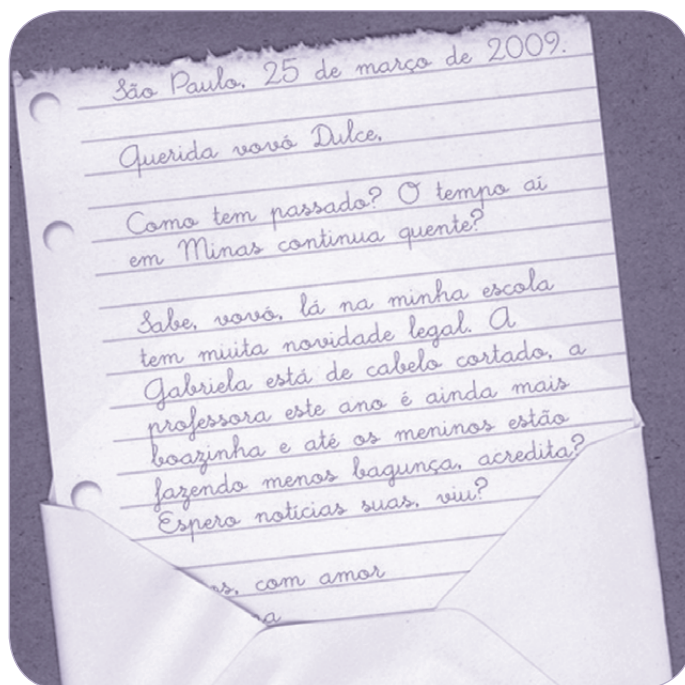


Figura 1 – Carta como gênero primário

Fonte: Banco de imagens SXC.HU. Adaptado por Alessandro de Oliveira.

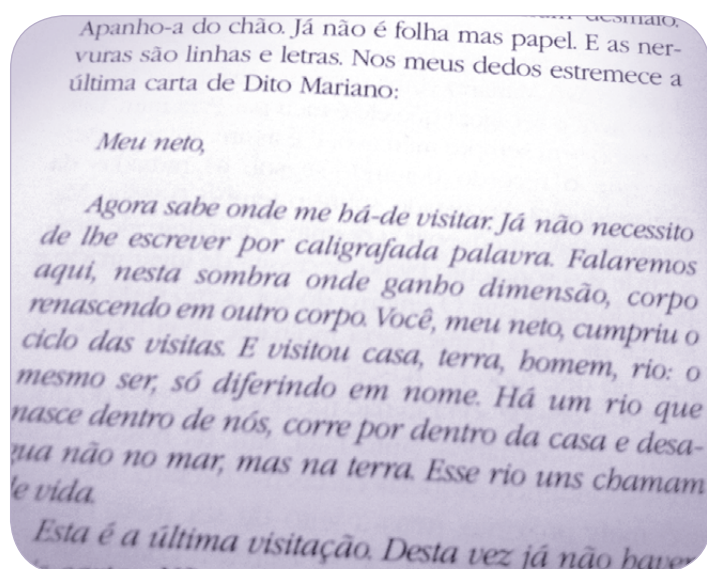


Figura 2 – Carta como gênero secundário

Fonte: Mía Couto (2003, p. 258).

Você viu, nas imagens anteriores, dois exemplos de carta. No primeiro (Figura 1), temos uma carta no seu sentido primeiro: o de estabelecer uma comunicação entre um remetente e seu destinatário. Hoje, as cartas foram substituídas em grande número pelos e-mails, mas muitos ainda preferem enviar cartas pelo correio.

No segundo exemplo (Figura 2), temos uma carta inserida em uma obra literária. Fotografamos uma página do livro “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”, do autor moçambicano Mia Couto (2003, p. 258) para ilustrar o que estamos falando. A obra é um romance em que a presença da carta é muito importante, pois, através delas, Dito Mariano (já morto) se corresponde com seu neto Marianinho. Por meio de uma correspondência afetiva e poética entre os personagens, o leitor pode acompanhar as relações conflituosas entre a tradição e a modernidade em um país africano.

Veja que, no primeiro exemplo, a carta tem uma utilidade prática, é, portanto, um gênero primário. No segundo exemplo, a carta faz parte de um romance, portanto, não constitui sozinha um gênero, está inserida em outro gênero cuja finalidade não é de ordem prática e funcional, tudo nele é mais complexo. Estamos falando de gêneros primários, também chamados de simples, e secundários, também chamados de complexos. Vamos estudar um pouco sobre isso?

Bakhtin (2003), ao classificar os gêneros do discurso, divide-os em primários e secundários. Os gêneros primários emergem espontaneamente nas diversas situações de comunicação e se estruturam de acordo com a sua função nas práticas sociais: carta, e-mail, telefonema, bilhete, lista de compras. Veja que eles são funcionais ou utilitários, pois têm uma utilidade na comunicação.

Já os gêneros secundários recebem esse nome porque surgem dos primários, isto é, são uma transformação daqueles. Os gêneros secundários não surgem de uma necessidade de comunicação imediata, por isso não são espontâneos, são mais elaborados, portanto, são também chamados de complexos.

Assim, quando uma carta passa a fazer parte de um texto complexo, como o romance, ela não tem mais apenas a função de estabelecer a comunicação entre um remetente e um destinatário. Isso traz implicações para o ensino dos gêneros secundários, pois uma carta em um romance não é analisada por si só. Todo o romance é analisado para que ela seja compreendida.

Os gêneros complexos não são apenas aqueles da literatura, eles podem ser de diversas naturezas como, por exemplo, o artigo científico, a reportagem e outros que não surgem de uma intenção espontânea de comunicação.

Nesta aula, trabalharemos com os gêneros literários. Mas porque abordá-los se você estudará isso em uma disciplina específica? Por várias razões. A primeira delas porque a literatura faz parte do ensino de língua portuguesa e não abordá-la nesta disciplina poderia levar a crer que basta ensinar os gêneros com alguma funcionalidade para que o aluno se torne um leitor e um produtor de texto autônomo. Como, aliás, detecta Cosson (2010) nas práticas escolares. Segundo o autor, houve um encurtamento da presença da literatura na escola:

Os textos literários, sem um suporte teórico e metodológico consistente de abordagem pedagógica, passaram a ser substituídos por trechos de jornais, receitas culinárias, folhetos de propaganda e toda sorte de textos que pudessem, de alguma forma, ser usados para o ensino da leitura e da escrita na sala de aula. (COSSON, 2010, p. 57).

Não que a literatura tenha desaparecido das atividades escolares, mas sua leitura ficou reduzida ao prazer de ler, isto é, a uma má interpretação do ler com prazer, como se a leitura literária, como qualquer outra, não necessitasse de uma aprendizagem.

Não se trata de usar o texto como pretexto para o estudo apenas de elementos linguísticos. Trata-se de apoiar a leitura com um suporte teórico e metodológico que ajude o aluno leitor a produzir sentidos. E aí se justifica esta aula. Ao trazer para discussão esse suporte, reafirmamos a importância dos gêneros literários no contexto do ensino de língua portuguesa, pois, segundo Compagnon (2009), entre as coisas que a literatura pode ensinar estão:

[...] a maneira de ver o próximo e si mesmo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas necessárias e difíceis, como a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor (COMPAGNON, 2009, p. 45).

Não é somente a literatura que possibilita a aprendizagem dessas coisas, mas ela é um instrumento importante e acessível materialmente, o que favorece a realização do ensino na perspectiva integral, isto é, que considera o sujeito humano em todas as suas dimensões. A importância da literatura na educação é reafirmada por vários outros teóricos. Felipe Alliende e Mabel Condemarín (2005), professores e pesquisadores chilenos, apontam alguns aspectos que justificam o ensino da literatura. Segundo eles:

- A literatura é o principal meio de expansão da linguagem, além de mobilizar a imaginação e, portanto, a criatividade.
- A literatura também aperfeiçoa as emoções e a afetividade.
- É uma experiência estética e, ao mesmo tempo, desempenha um papel crítico em nossas vidas.
- A literatura estimula a flexibilidade do pensamento, porque uma grande quantidade de vozes alternativas e divergentes é interiorizada e selecionada pelo leitor. Por outro lado, a literatura, sendo uma obra de arte, proporciona o enriquecimento interior através do contato com a beleza, a imaginação, a afetividade.

O contato com a literatura, portanto, possibilita um olhar mais abrangente, uma capacidade de percepção da vida que vai além da utilidade prática e econômica da informação ou do conhecimento que toda leitura promove. A literatura leva ao autoconhecimento a partir da vivência e dos questionamentos levantados pelo personagem ou pelo sujeito lírico da poesia. Sendo assim, através da leitura literária observamos o mundo por um filtro formulado por diversas áreas do conhecimento, o que nos estimula a pensar de uma forma mais complexa.

Marly Amarilha (2004) também aponta aspectos fundamentais da leitura literária na educação de crianças. Entre tantos, destaco dois: “o exercício de abstração” (p. 51) e “a participação no mundo simbólico” (p. 53). A abstração é o distanciamento temporário do real para entrar em outro universo: o das palavras organizadas, segundo uma lógica conotativa. Esse jogo de linguagem só ganha sentido se o leitor distanciar-se do senso comum. A abstração, como afirma Amarilha (p. 51), “é necessária, por exemplo, ao planejamento, à elaboração de projetos. Só consegue planejar quem consegue abstrair o mundo imediato que o cerca e viver, temporariamente, no imaginário”.

Outra razão para tratarmos da literatura nesta aula é para corroborarmos o que foi dito nas Aulas 1 e 2 sobre a relação entre concepções e práticas. Você, certamente, lembra que das concepções de linguagem dependem as concepções de texto, de leitura e de ensino de língua portuguesa. Nesse caso, das concepções de literatura e de ensino de literatura dependem as práticas dos professores. No ensino médio, por exemplo, você deve ter estudado literatura, seguindo os períodos literários e direcionado para ler apenas obras consagradas, especialmente, aquelas do Romantismo, pois isso é indicativo de que o professor reconhece como literária apenas as obras já estabelecidas como tal. Mas será que literatura se resume a isso? É assim que você também pensa?

Já que as concepções são tão importantes, comecemos a discuti-las. **O que é literatura para você?** Você escolheria uma ou mais das definições seguintes?

- 1) Textos escritos na variedade culta da língua ou em uma linguagem não-familiar.
- 2) Textos que formam valores e atitudes dentro de uma moral social.
- 3) Textos clássicos e universais.

Talvez você não tenha escolhido nenhuma dessas opções, ou talvez tenha escolhido todas ou algumas delas, afinal elas fazem parte do que, comumente, é dito sobre a literatura. Vamos discutir cada uma delas para ver se é possível concordar com alguma.

Literatura são textos escritos na variedade culta da língua?

Por muitos anos, a resposta a essa pergunta foi sim. A linguagem culta já foi uma das características do texto literário. Tanto que o ensino da língua padrão utilizava como exemplo trechos de obras literárias. Imagine: o aluno precisando aprender os gêneros primários e tendo como modelo os modos de escrita de um gênero complexo. Isso atrasou muito o processo de ensino-aprendizagem da língua, pois estudar a língua por meio de seus usos mais complexos, distantes da realidade do aluno, não era, como já vimos, uma boa opção didática.

Mas voltando à questão inicial: os textos literários são escritos na norma culta? Não necessariamente. Há textos que não se orientam pela língua padrão e são considerados literários. Como é o caso, a título de exemplo, dos versos de Patativa do Assaré, poeta do Ceará, e dos versos de Renato Caldas, do Rio Grande do Norte. Autores como esses trazem para a cena literária a língua simples do povo e contribuem para que essa variedade seja prestigiada. Veja esses versos dos dois poetas:

Aos poetas clássicos

Eu nasci aqui no mato,
Vivi sempre a trabaíá,
Neste meu pobre recato,
Eu não pude estudá.
No verdô da minha idade,
Só tive a felicidade
De dá um pequeno insaio
In dois livro do iscritô,
O famoso professo
Felisberto de Carvaio.

[...]

Depois que os ldois livros eu li
Fiquei me sentindo bem,
E ôtras coisinha aprendi
Sem tê lição de ninguém.
Na minha pobre language,
A minha lira servage
Canto o que a minha arma sente
E o meu coração encerra,
As coisas de minha terra
E a vida de minha gente.

Patativa do Assaré (2002, p. 17)

Oiá pidão

Os óio de Sinha Dona?
Ninguém pode resistí.
Parece dois esmolé.
Qui só véve pra pedi...
Óios pidão desse geito,
Juro pro Deus, nunca vi!

Às vez, eu penso, Sá Dona,
Quando óio pra vancê:
Qui mecê tá é cum fome
E vergonha de dizê
Eu tenho aquela vontade
De me virá em cumê...

Mas, tenho medo, Sá Dona,
Qui seja tapiação...
Pode vancê num tê fome
E fazê judiação...
Pegá...amassá...mordê
E adespois lergá de mão!

Renato Caldas (2002, p. 65)

Durante muito tempo, poesias como essas, em que a linguagem não se orienta pela variedade padrão da língua, só eram aceitas sob a classificação de poesia popular. Hoje ela é poesia e pronto. A distinção entre literatura erudita, escrita na linguagem culta e literatura popular, com temas e linguagens mais acessíveis, porque coloquiais, perdeu o sentido. Isso porque, mesmo os autores mais intelectuais escrevem hoje incorporando as variações linguísticas, existem muitos modos de expressão que precisam ser representados dentro da obra, pois os personagens são parte de contextos diferenciados.

Mas será que a diversidade linguística é respeitada na escola? Ou será que a escola age como se todos os falantes da língua portuguesa devessem falar sempre do mesmo modo, isto é, segundo a gramática normativa, não importando o contexto de uso? Em situações formais ou não-formais, sendo do sul ou do norte, jovem ou velho, de profissões diferentes, não importa, para muitas escolas tradicionais, o modo certo de falar é o da língua padrão. Isso, na verdade, trata-se de preconceito linguístico (BAGNO, 1999), ou melhor, de preconceito social, pois são consideradas erradas as variedades linguísticas das classes mais populares. Mas, o que hoje se compreende é não se trata de erro, mas de adequação ou inadequação linguística, visto que o gênero (e tudo que ele envolve como situação, função, tipo de leitor etc.) é quem vai determinar que variação da língua deve ser usada em determinada ocasião.

Se você vai escrever uma carta pessoal, cujo destinatário é uma pessoa próxima como a mãe, um irmão, um amigo, você, certamente, vai se expressar de um modo diferente de uma carta dirigida à seção de leitores de um jornal, concorda? Os diferentes contextos justificam os diferentes usos da língua e isso deve ser considerado na escola.

A literatura pode ser útil ao professor para o trabalho com a variação linguística, pois, como já afirmamos, a literatura incorporou os modos de fala das diversas esferas sociais. Aliás, a própria literatura, escrita por intelectuais, discute a diferença dos usos da língua em situações formais e não-formais. Veja o poema de Oswald de Andrade:

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

Oswald de Andrade ([1978], p. 177)

Veja que os poemas que vimos nesta aula, escritos por pessoas com pouco estudo ou por intelectuais, não foram escritos na língua culta. Isso, portanto, já não pode ser um critério para se definir literatura. Por outro lado, alguns teóricos da literatura, preocupados em delinear o campo dos estudos literários, se voltaram para os aspectos intrínsecos do texto, isto é, para a linguagem, defendendo que haveria uma linguagem específica da literatura.

Mas será que o sentido de uma obra literária se constitui apenas da superfície do texto, isto é, do que está escrito? Não importa o contexto em que ela foi escrita? Não importa o contexto do leitor?

Hoje é inconcebível ler ou estudar os gêneros literários levando em consideração apenas os aspectos internos do texto. A ampliação se deve em grande parte aos chamados **Estudos Culturais** que trouxeram para o estudo da literatura a contribuição de diferentes áreas como Antropologia, História, Sociologia, Filosofia, o que promoveu a análise do texto na sua relação com a cultura. Esses estudos, ao abordarem o texto pelo viés cultural, atribuíram importância ao conteúdo das obras, trazendo para os estudos literários a discussão sobre as diferenças sociais e de classe, sexuais, étnicas, entre outras.

E que contribuições os Estudos Culturais trouxeram para os estudos literários? Entre muitas, podemos dizer que a principal é o alargamento do conceito de literatura. Uma obra pode ser considerada literária mesmo que não traga nenhuma inovação linguística, mas traga reflexões sobre a condição humana. Por exemplo: o livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus, obra de 1960, é o diário de uma favelada de Minas Gerais, escrito numa linguagem simples, fora dos padrões da norma culta e sem experimentação intelectual de uma maneira de escrever diferente. Entretanto é considerado literatura, e já foi traduzido para vários idiomas, pois os usos linguísticos, embora importantes, não são suficientes para definir, por si só, o que é literatura.

Mas será que poderíamos então concluir que **textos que formam valores e atitudes dentro de uma moral social são literatura**? Se fossem, todo texto que trouxesse um modelo de conduta seria literatura, como os de conteúdo religioso. Mas o fato de ser ou não religioso, de trazer ou não um modelo de estar no mundo não é suficiente para classificar uma obra como literária. Fosse assim, não poderíamos chamar de literatura algumas obras. O conto “Feliz ano novo” (1989), por exemplo, de Rubem Fonseca, é narrado do ponto de vista de assaltantes e assassinos, sendo a violência, na ótica dos narradores, uma demonstração válida de poder.

Assim, do mesmo modo que uma linguagem culta ou diferente não é suficiente para garantir que um texto é literário, também um conteúdo “politicamente correto”, isto é, com a intenção de promover a formação do leitor para um comportamento social desejado não é garantia de que uma obra é literária por causa disso. Mesmo assim, muitos textos são usados na escola para fins morais, para formar o caráter, segundo os padrões vigentes e são classificados como literários apenas porque contam histórias que servem para formar valores morais.



Estudos Culturais

Surgiram na Inglaterra em meados do século XX. São estudos sobre a diversidade cultural, orientados pela hipótese de que as relações de poder e dominação operam na (des)valorização de determinadas formas de expressão cultural.

Voltemos à lista das definições de literatura que apresentamos há pouco. E então, para você, **a literatura é composta por textos clássicos e universais?** Você concorda com essa concepção? Certamente não, pois ela não é suficiente para definir o que é literatura. Sabemos que muitas obras não foram reconhecidas em sua época de produção, precisaram de décadas para serem consideradas como literatura, então, como podemos falar em universalidade? Cada época e lugar têm critérios diferentes para considerar uma obra como literária ou não. Acontece que muitas vezes esses critérios são estipulados por relações de poder.

As elites decidiram, em muitos momentos, o que seria considerado como literatura. Se pensarmos que essa elite era constituída por pessoas letradas, brancas, homens, heterossexuais e de países ricos, vamos entender porque, durante muito tempo, a produção das mulheres caiu no esquecimento. Nem a delas nem a dos negros, dos homossexuais, dos pobres, dos com pouco estudo muito menos a dos países do terceiro mundo tinham algum destaque em meio à literatura dita universal e clássica, conceitos criados pela elite.

Então não existem obras que atravessam os tempos por sua importância? Sim, claro que existem. Obras como “D. Quixote”, de Miguel de Cervantes e “Divina Comédia”, de Dante, entre outras tão importantes quanto elas, são leituras necessárias na nossa formação. O problema é que nem todas as obras importantes são reconhecidas como tais. Muitas obras valiosas caem no esquecimento apenas porque não são produzidas num contexto de poder e, por isso, ficam fora do **cânone**.



Cânone

É o conjunto de obras consideradas fundamentais para um povo.

Os Estudos Culturais trouxeram questionamentos sobre o cânone, interrogando os critérios com os quais uma sociedade estabelece como consagrada umas obras e outras não. Sabemos que muitas obras fora do âmbito europeu ficam restritas ao espaço onde foram produzidas, mas com os novos rumos dos estudos literários, a produção de países como muitos do continente africano passaram a receber atenção da crítica. Modos particulares de falar da própria cultura, a partir de sua linguagem e tradições, passaram a ser valorizados justamente por romperem com os padrões literários tradicionais.

Assim, podemos concluir essa parte da aula, citando Compagnon (2001, p. 44): “não há essência da literatura, ela é uma realidade complexa, heterogênea, mutável”. Desse modo, “uma definição de literatura é sempre uma preferência (um preconceito) erigido em universal”. (COMPAGNON, 2001, p.44). E agora? Você arriscaria definir o que seja literatura?

De qualquer modo, refletir sobre o cânone, isto é, compreender como as relações de poder influenciam na formação desse cânone, indicando que obras devem ser objeto de ensino, é fundamental para a formação do professor, pois isso requer uma ampliação do seu repertório de leitura para que ele possa ter uma visão mais ampla do que seja literatura e, por conseguinte, possa ter melhores condições de decidir que obras selecionará para a leitura de seus alunos.



Atividade

1

Faça uma lista das obras que você lembra ter lido. Observe essa lista, a partir dos seguintes aspectos:

- 1 Você acha que é um número elevado? Lembre que você faz um curso superior e se prepara para ser professor(a).
- 2 Quais você considera que são literárias? Por quê?
- 3 São obras que contemplam a diversidade cultural da sociedade? Como são tratadas as diferenças de classe, sexuais, étnicas, entre outras?
- 4 Que obras listadas você acha que seriam importante para o ensino? Por quê? O que você aprendeu com elas. O que elas podem ensinar?

A formação leitora do professor e a seleção de obras para o ensino

Na atividade anterior, você foi estimulado a refletir sobre sua formação leitora, especialmente, de literatura. Isso ocorreu porque consideramos que se a literatura é importante na formação das pessoas, então todo professor precisa ser um bom leitor para ter uma visão de mundo mais ampla e assim desempenhar melhor seu trabalho de educador. A outra razão é porque entendemos que o papel do professor é fundamental na formação de novos leitores, pois muitos deles veem no mestre um modelo. De acordo com Terra (2008, p. 55),

Ao colocar-se em sala de aula no papel de leitor, compartilhando com os alunos textos que por um motivo ou outro lhe foram relevantes, o professor cria uma situação de leitura mais próxima das práticas sociais de leitura.

Sendo um professor que costuma ler e, mais que isso, que sabe como selecionar seu repertório de leitura e que sabe como produzir sentidos a partir das obras lidas, o professor provavelmente contribuirá na formação dos seus alunos de maneira consciente, sabendo que mentalidades ele está ajudando a construir. E como se aprende a ser esse professor?

Cabe ao professor/leitor e formador de leitores investir na sua própria formação, observando a diversidade textual, que lhe fornece a diversidade discursiva, tanto do ponto de vista da forma, isto é, dos recursos linguísticos, visuais e sonoros empregados como do ponto de vista do conteúdo, observando as relações de poder e ideológicas que subjazem o discurso.

Diante disso, **o que o professor deve observar ao selecionar as obras para trabalhar com seus alunos?** Ele deve observar desde os aspectos gráficos pré-textuais e ilustrações quanto os aspectos textuais. Segue alguns critérios, ainda que saibamos não serem suficientes para definir literatura, que devem ser observados:

- A diversidade de gêneros (poemas, contos, cordéis etc.) autores e editoras, temas e linguagens.
- A apresentação gráfica, incluindo capa, letra, ilustrações etc.
- Enredos que dialoguem com outros tempos, culturas, lugares e outras obras (incluindo os textos de literatura africana e afrodescendente).
- Discussão dos temas humanos em diferentes abordagens como o drama, o humor e a aventura.
- Possibilidade de uma mesma expressão aparecer com sentidos diversos em obras variadas.
- Diferentes vozes narrativas, isto é, narrador contando sua própria história ou, ao contrário, a história de outros sujeitos.
- Textos clássicos e outros que transgridam os modelos clássicos ou o gênero do qual fazem parte.

Ter clareza dos critérios é uma das exigências de um trabalho consciente com a literatura. Na escola, o professor, geralmente, faz a escolha de obras em um catálogo com informações gerais sobre as obras disponíveis por uma determinada editora. De acordo com Paiva (2010), em suas pesquisas, os catálogos das editoras nem sempre são considerados um mediador relevante, sendo vistos, geralmente, como apenas uma peça de divulgação, carregada de fatores ideológicos e interesses financeiros, não merecendo muitos estudos. Entretanto, segundo a autora, os catálogos são, muitas vezes, mais visíveis do que programas governamentais de distribuição de livros. Assim, sua recepção e uso é um campo importante de pesquisa, pois podem revelar as concepções dos professores sobre literatura, já que, segundo a pesquisa realizada pela autora, dos professores entrevistados (um universo de 326 professores), 64% afirmaram que suas escolhas dos livros literários são influenciadas pelos catálogos. Isso indica uma influência das editoras

sobre os livros que circulam nas escolas, de onde se conclui que elas acabam determinando o que é literatura para professores e alunos.

Essa conclusão se torna mais evidente com o fato, detectado pela pesquisa, de que os profissionais investigados desconhecem o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, instituído em 1997, objetivando a democratização do acesso às obras de literatura brasileiras e estrangeiras infanto-juvenis, permitindo às crianças das camadas populares o acesso ao livro. De acordo com Paiva, o desconhecimento do programa significa também o desconhecimento, entre outros aspectos, da política nacional de formação de leitores do qual o programa faz parte.



Atividade

2

Procure em uma escola os catálogos de livros para os professores fazerem sua escolha. Faça uma entrevista com um professor e pergunte quais livros ele escolheria e por qual razão. Pergunte ainda como ele o utilizaria em sala de aula. De posse das respostas do professor, escreva um artigo analisando as opções do professor. Considere para a sua análise os critérios indicados na aula.

Literatura na escola: tratamento didático

Você sabe como a escola tem realizado o trabalho com a literatura? Tradicionalmente, nas séries ou anos em que os alunos já estavam iniciados na prática de leitura, ainda que de forma incipiente, os professores tendiam a solicitar resumos e fichas de leitura de obras consagradas. Claro que essas práticas se destacaram pela recorrência e acabaram servindo de modelo para muitos professores.

Felizmente, com o tempo, muitas outras práticas de leitura foram introduzidas pelos professores. Nesta aula, falaremos de duas propostas. Em uma, abordaremos o trabalho com a leitura, em outra, nossa abordagem é da produção textual de textos criativos, fugindo da mera reprodução que as fichas e resumos propõem.

Na prática da leitura, abordaremos a conversa. Segundo Brandão e Rosa (2010, p. 70), a “importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta”. Mas a conversa é mais do que fazer perguntas ao aluno para que ele localize no texto as respostas. Conversar sobre o que foi lido é também provocar o aluno a fazer relações para além do que está explícito nas linhas, é fazê-lo perceber que o texto pode dizer mais do que o que está escrito. Para isso, é importante planejar a conversa, de modo que nas três etapas da leitura (antes, durante e depois) o

aluno tenha chance de expressar suas impressões sobre a leitura, sempre por meio da mediação do professor.

Mas, para a leitura, a seleção do material que será lido é importante, pois, dependendo do material, ele pode favorecer uma conversa mais aprofundada. No processo de seleção, as autoras propõem três caminhos:

- 1) as afinidades de leitura do professor;
- 2) as preferências das crianças;
- 3) o conhecimento do acervo a que os estudantes têm acesso (na escola ou fora dela).

No primeiro caminho, de acordo com Brandão e Rosa (2010), o professor deve relembrar sua formação leitora, pois seu repertório de lembranças pessoais, tanto dos livros que leu como da mediação que ele teve para a leitura, podem servir como referência para sua prática. Se as experiências foram positivas, o professor tem um modelo ou, em contraposição, se foram negativas, o professor pode se colocar no lugar da criança e evitar que ela passe por situações de leitura que mais a fariam se afastar do que se aproximar de um livro.

No segundo, considerar as preferências das crianças promove seu interesse pela leitura na escola, além disso, pode significar que a atividade de leitura realizada na escola terá continuidade fora do ambiente escolar. É importante não esquecer que as preferências da criança tem a influência da música, do cinema, dos programas de TV, do consumo de brinquedos e jogos que, difundidos pela mídia, ocupam boa parte da ocupação cotidiana das crianças.

No terceiro caminho, o professor garante um trabalho a partir de materiais acessíveis ao mesmo tempo em que se inteira dos materiais disponíveis na escola e dos programas de promoção da leitura responsáveis pela presença do livro no espaço escolar.

Como você sabe, as práticas de leitura dependem dos seus objetivos. As conversas e interações que antecedem, acompanham e sucedem à leitura são fundamentais na construção dos sentidos do texto. Além disso, de acordo com Corsino,

Para se realizar a leitura é preciso uma *ambiência*, um clima que garanta o espaço do leitor, seus silêncios e suas falas. É preciso, ainda, que a criança estabeleça relações entre o texto, as imagens, suas histórias e experiências pessoais. A mediação do adulto é o ponto-chave das primeiras leituras. É ele quem organiza o ambiente e quem empresta sua voz ao texto. Seus gestos, entonações, intervenções e até mesmo as traduções alteram a obra e revelam o que e como a criança deve ler (CORSINO, 2010, p.186).

Na prática de produção de textos, propomos a escrita de textos criativos. Usamos esse adjetivo “criativo” para explicar a produção do texto do aluno, o qual não temos elementos para defini-lo como literário, já que esse parece ser um conceito indefinível. Por outro lado, não podemos dizer que o texto do aluno não é literário, já que a produção que estamos propondo agora não é de gêneros

utilitários, isto é, com uma intenção comunicativa definida. Está mais para o exercício livre da imaginação, sem preocupação com o sentido literal das palavras.

Talvez você esteja se perguntando: mas como podemos ensinar o aluno a escrever um texto criativo se esse é um conceito muito subjetivo, como indica a própria tentativa de definição do literário? Em primeiro lugar, é importante esclarecer que existem textos criativos sem que sejam, necessariamente, literários. A propaganda é um bom exemplo de uso criativo da linguagem.

Mas, nossa proposta é a escrita criativa na perspectiva de gêneros considerados literários como a poesia e a ficção. Na atividade escolar, a escrita criativa desses gêneros é um modo de inserir o aluno como produtor, e não apenas como receptor, em um contexto de descobertas das possibilidades da linguagem. O ensino sob essa perspectiva traz muitas implicações. Segundo Margarida Fonseca Santos,

A escrita criativa ou, num sentido mais lato, o desenvolvimento da criatividade muda a atitude perante a vida, a nossa forma de encarar os acontecimentos. De certo modo, é uma atitude que implica percebermos que, se nos confrontarmos com um determinado limite, vamos ter de o contornar. É uma possibilidade de acedermos ao pensamento lateral, um tipo de pensamento que, geralmente, não é estimulado. O pensamento lateral tem a ver com as soluções que não são óbvias e que, até podendo parecer descabidas, podem ser grandes invenções. (SANTOS, 2008, p. 37).

O leitor e o produtor de textos criativos são levados a conhecer um mundo diferente do que ele está habituado. Mas, para muitos amantes da poesia e para outros que parecem não se interessar por ela, o universo poético é um mundo de poucos privilegiados. “Escrever poesia é um dom”, ouvimos dizer com frequência. Mas será mesmo? Todos que escrevem poeticamente, o fazem porque receberam dos céus, desde o nascimento, esta dádiva? Será que não podemos nos descobrir poetas em qualquer tempo? E essa descoberta não estaria relacionada, mais do que a um dom, ao nosso gosto pela leitura de poesia e pelo estudo de técnicas? Por outro lado, será que apenas lendo e estudando, podemos nos tornar poetas? Provavelmente, você já deve ter escrito alguns versinhos. Alguns professores estimulam as crianças a escrever poemas para os pais ou outros familiares, para o professor, para os amigos. Pelo incentivo das Olimpíadas de Língua Portuguesa, em suas diversas edições, a prática de gêneros literários tem aumentado nas escolas e isso pode ser, cada vez mais, estimulado.

A escrita de texto criativo pode ser resultante de uma leitura literária e pode promover esse tipo de leitura se o professor fizer ver que escrever poesia exige a leitura de poesia. A poesia nos ensina como escrevê-la. Quando lemos assimilamos o estilo, o modo como os poetas escrevem. Enquanto mais plural nossa leitura, mais conhecemos estilos diferentes, o que nos conecta a um mundo de possibilidades. Aprendemos a lição da linguagem poética: criatividade e liberdade são correspondentes. Entretanto, a criatividade pode contar com alguns elementos já usados por outros poetas que, sob a manipulação de outro artista, gera novos significados.

Para orientar o aluno no processo de produção do texto criativo, o professor precisa se preparar, estudar mais sobre os gêneros literários. Entender que a poesia, por exemplo, não se faz apenas com rimas. O ritmo de um poema pode ser conquistado com outros recursos. Além disso, a imagem, a analogia (elementos que se correspondem em uma obra) são recursos muito usados pelos poetas. Vejamos um exemplo:

A onda, de Manuel Bandeira (1993, p. 267):

A O N D A

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

O poeta associou *onda*, *anda*, *ainda* e distribuiu as palavras no texto de modo irregular para sugerir o movimento das ondas. O poema faz uma analogia entre o movimento da onda (e os sons que esse movimento produz) com o movimento do poema e da vida. Assim, o ritmo e o sentido do poema são determinados pela comparação com uma onda do mar.

Pela analogia, podemos relacionar coisas díspares. De acordo com Paz (1984, p. 93), analogia “é o reino da palavra *como*, essa ponte verbal que, sem suprimir, reconcilia as diferenças e as oposições”. Um exemplo de como a poesia pode, pela imaginação do poeta, fazer comparações inusitadas, é a produção de Manoel de Barros. Veja este excerto de “Diário de bugrinha”, da obra “Livro sobre nada” (2000, p. 33):

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras.
Minha mãe gostou. É assim:
De noite o silêncio estica os lírios.

Veja que o poeta comparou a poesia com um brinquedo. O ofício do poeta seria esse: fabricar, com palavras, brinquedos. É isso que estamos querendo explicar aqui. Escrever poesia deve ser entendida pela criança como uma brincadeira. Mas, do mesmo jeito que o brinquedo precisa de imaginação e materiais

adequados, também a poesia precisa de palavras. Lendo é que vamos construindo um repertório delas.

Fazer analogias é um bom exercício para as crianças aprenderem a escrever de forma criativa. Elas podem escrever dando um formato ao texto de acordo com o significado, como no poema *A onda* que você leu. Elas podem perceber com esse exercício que, dependendo do gênero, um texto não precisa ser escrito na linha do caderno. Aliás, as crianças já sabem disso, por isso, para poetas como Manoel de Barros a linguagem poética é muito próxima da infantil.

O professor pode levar a criança a relacionar coisas como rio e cobra, casa e ninho, avião e pássaro ou sons diferentes e, ainda, outras coisas ainda mais improváveis de terem algo em comum. Veja um fragmento de um poema vencedor das Olimpíadas de língua portuguesa de 2012:

Ô de casa?!

Ê, Ê, Ê... Morena
Ô, Ô, Ô... Machada
Ê, Ê, Ê... Grauno
Ô, Ô, Ô... Pelada.
O vaqueiro solta a voz
No oco do mundo,
Com seu aboio triste,
Em poucos segundos,
Encanta gente e gado.
“Eita” aboio profundo
[...]

O sertanejo anseia
Uma visita em nossa terra,
Faz as honras da casa
E ansioso espera,
São José intercede
E o povo por ela reza.
Quando a visita chega
Molha o tapete vermelho,
Desbota ele todo,
O caminho é só lameiro,
Pra nós é festa,
É festa “pros violeiro”.
[...]

Fonte: Nova Escola (2012). Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/estudante-rio-grande-norte-vencedores-olimpiada-lingua-portuguesa-poema-inspirado-pai-726989.shtml> > . Acesso em: 25 abr. 2014.

O poema foi escrito em 2012, por Henrique de Oliveira, na época com 12 anos, cursando o 6º ano na Escola Municipal Ariamiro Germano da Silveira, do município José da Penha, no Rio Grande do Norte. Ele concorreu com 3 milhões de estudantes de 40 mil escolas de todo país. O poema foi escrito em homenagem ao vaqueiro, pai do autor, que buscou, nas referências da cultura do seu lugar de origem, os elementos para compor seus versos. Ele se apropriou da expressão que as visitas (ô de casa?!) usam para anunciarem a chegada na casa das pessoas que vão visitar. Mas essa visita é, no poema, a chuva. Assim, o menino poeta traz o aboio do vaqueiro, representante do sertanejo que, no poema, é o anfitrião, aquele que aguarda a visita da chuva e reza por ela. Veja que outra imagem a que o poeta recorre é o tapete vermelho que é disponível somente para as grandes personalidades. No poema, a visita molha o tapete, que é o chão batido. Molhado, o tapete/chão se desbota, virando um lameiro.

Com esses recursos, a poesia de Henrique foi premiada. Você pode estar pensando que ele já estava no fundamental II, mas veja que ele estava apenas iniciando e, com certeza, o processo poético não teve início naquele momento. Para escrever desse modo, o menino tinha uma base construída nos anos anteriores. A escrita do gênero poema pode ser uma tarefa de qualquer idade, cabe ao professor estimular as crianças para perceberem as imagens e os sons tão necessários à composição poética.

Além da poesia, as crianças podem ser estimuladas a escrita de narrativas. Para tanto, é importante a mediação de leitura de textos de tipo narrativos como contos. Assim, ela pode perceber que nas narrativas é comum a presença de um narrador que conta a história, de personagens principais e secundários. Também ela verá que o espaço e o tempo em que ocorre a história são descritos na obra e isso é determinante na forma como os personagens falam ou agem.

A concepção de literatura como algo sem fronteiras claras, isto é, sem estar definida apenas pela produção dos escritores consagrados, permite ao professor promover feiras literárias em que textos do cânone literário estejam ao lado de textos dos alunos, que podem mesmo ser produzidos em diálogo, através da paródia, por exemplo, de textos consagrados.

A escrita de textos criativos pode ser promovida junto com a leitura de literatura. Uma coisa estimula a outra e quanto mais diversificados são os textos literários que os alunos têm acesso, mais ele conhecerá formas diferentes de expressão, o que, com certeza, ampliará sua visão de mundo e de linguagem.



Leitura Complementar

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 13 abr. 2014.

O livro é composto por 10 capítulos, nos quais são abordados o ensino de literatura na educação infantil e no ensino fundamental. Também são discutidas a formação do professor e a escolha dos livros que compõem o acervo das escolas. Estudá-lo é um excelente caminho para aprimorar seus conhecimentos sobre procedimentos didáticos na aula de leitura literária.



Resumo

Nesta aula, discutimos as concepções de literatura e suas implicações para o ensino dos gêneros literários. Também foi objeto de estudo critérios para a seleção de textos literários para a leitura na escola e a conversa antes, durante e após a leitura como uma estratégia de compreensão do texto. Além disso, foi apresentada uma proposta de produção do texto criativo, tendo a leitura literária como ponto de partida para a escrita de gêneros literários.

Autoavaliação

1

Considerando os critérios de seleção de textos, faça uma pesquisa em uma biblioteca escolar e liste os livros que você avalia que atendem a esses critérios ou a parte deles. Escolha um deles, analise-o e, em seguida, elabore um plano de leitura para ser desenvolvido em sala de aula. Lembre-se das estratégias de leitura que você aprendeu na Aula 3 e nesta aula.

2

No mesmo plano, inclua atividades de produção de textos no gênero do livro escolhido. Indique os objetivos da leitura e da escrita (pode ser apresentação em atividades da escola como sarau, rádio escolar, exposição em painel devido à comemoração de alguma data ou outra coisa etc.).

3

Analise a produção dos alunos e verifique o que tem de criativo na produção deles. Não precisa expor sua opinião aos alunos, mas promova a discussão dos textos para que eles mesmos analisem quanto à sonoridade e às analogias ou comparações.

4

Promova a apresentação da obra, pelos autores, na atividade prevista nos objetivos da leitura (tópico anterior).

Referências

- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8.ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- AMARILHA, Marli. **Estão mortas as fadas?** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1978].
- ASSARÉ, Patativa. **Cante lá que eu canto cá**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARROS, Manuel de. **Livro sobre nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 13 abr. 2014.
- CALDAS, Renato. **Fulô do mato**. Natal: Sebo Vermelho, 2002.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice P. B. Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 183-204. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 13 abr. 2014.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-68. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 28 abr. 2014.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FONSECA, Rubem. Feliz Ano Novo. In: _____. **Feliz ano novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 14-21.

JESUS, Carolina Maria De; MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. Antologia pessoal. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

NOVA ESCOLA. **Estudante do Rio Grande do Norte é um dos vencedores da Olimpíada de Língua Portuguesa com poema inspirado no pai**. 2012. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/estudante-rio-grande-norte-vencedores-olimpiada-lingua-portuguesa-poema-inspirado-pai-726989.shtml> > . Acesso em: 25 abr. 2014.

PAIVA, Aparecida; Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: PAIVA, Aparecida. MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 171-182. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 13 abr. 2014.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/2011_literatura_infantil_capa.pdf > . Acesso em: 13 abr. 2014.

PAZ, Octávio. **Os filhos do barro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Margarida Fonseca. Escrita criativa: uma janela aberta para o novo mundo. **Revista Noesis**: Dossiê escrita criativa. n. 72, p. 34-37. jan./mar. 2008. Disponível em: < http://www.dgdc.min-edu.pt/data/dgdc/Revista_Noesis/doc_sumarios/sumario_72/dossier_feito_dito.pdf > . Acesso em: 25 abr. 2014.

TERRA, Ernani. Ensino de leitura com base em textos pertencentes ao repertório particular de leituras do professor. In: LEADHY-DIOS, Cyana. **Docência da língua portuguesa: experiências contemporâneas**. Niterói: C.L. Edições, 2008. p. 53-66.

O ensino da língua portuguesa no contexto das tecnologias da informação e da comunicação

Aula

8





Apresentação

Na sociedade tecnológica, há um novo cenário de produção e circulação de textos que têm importância fundamental na construção de condutas, de opiniões e de discursos. Por isso, incluir esse universo novo, possível a partir das tecnologias e dos novos gêneros, como campo de reflexão escolar, é fundamental para uma formação questionadora da realidade. Nesse sentido, a área de língua portuguesa tem uma responsabilidade imensa, pois pode não só formar para as novas práticas de leitura e de escrita, como, por meio da inclusão dos novos gêneros e tecnologias no contexto escolar, formar leitores e produtores mais críticos.

Assim, nesta aula, traremos à discussão o trabalho com as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e seus gêneros correspondentes, a fim de subsidiar sua formação para os novos desafios que se colocam para o ensino da língua portuguesa.

Objetivos

- 1** Identificar os principais desafios e perspectivas do ensino da língua portuguesa no contexto da sociedade tecnológica.
- 2** Discutir teórico-metodologicamente o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto das tecnologias da informação e comunicação.
- 3** Analisar e planejar atividades didáticas referentes ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a partir do uso dessas tecnologias e seus gêneros textuais no contexto escolar.



O que saber para trabalhar com as tecnologias no ensino da língua portuguesa?

A sociedade tecnológica deu evidência a contradições entre o acesso a novas linguagens e o alijamento de condições básicas de vida (moradia, saneamento, mobilidade urbana, atenção à saúde básica). Esse quadro de relação do homem com a tecnologia, segundo afirmam Sampaio e Leite (2002), revela-se como mais um fator de desigualdade social.

Mas, afinal, o que é sociedade tecnológica?

“Na essência dessa sociedade, a informação e o conhecimento são peças-chave para compreender os ambientes, as práticas docentes e as tecnologias de ordem: instrumental; informacional e comunicacional; do pensamento e da inteligência” (ARAÚJO; FELIPE, 2008, p. 1).

É dentro desse cenário que deveremos compreender a importância de situar essas tecnologias no contexto educativo. Essa inserção pode contribuir com a possibilidade de formar pessoas capazes de ler, criticar, produzir, divulgar informação e conhecimento a partir das tecnologias da informação e da comunicação. Não se trata, nesse caso, apenas de viabilizar o acesso, ou de replicar de forma deliberada as situações de produção que se vivenciam fora da escola; ao contrário, trata-se de garantir situações de acesso planejado, com vistas a objetivos de aprendizagem voltados à leitura e produção críticas e criadoras. E isso, segundo Belloni (2001), não pode ser interpretado como um *luxo* para a escola pública, em função das suas carências e problemas, mas como uma necessidade educacional.

Mas, afinal, como se aprende no contexto das tecnologias?

“Consequentemente, os processos formativos, sociais e/ou educacionais, entram em pauta, desencadeiam outras posturas e mudanças de comportamento em nós professores (em atividade ou em formação). Assim, em um contexto de comunicação mediado pela dimensão tecnológica, percebe-se que a aprendizagem acontece a partir das mais distintas tecnologias (“velhas” ou novas), provenientes de formatos diversos (que se utilizam da palavra ou da imagem) e que atendem a finalidades múltiplas (formativas ou instrumentais). Na base dessa discussão, cabe se perguntar a quem e quais objetivos atendem a dimensão tecnológica, ou seja, a qual finalidade e função as tecnologias estão a serviço” (ARAÚJO; FELIPE, 2008, p. 5).

Assim, nesse quadro, o trabalho com as TIC no ensino de língua portuguesa é fundamental, sob pena, segundo Marcuschi (2005a), de a escola passar ao largo da reflexão acerca dos novos usos linguísticos. Como área de conhecimento cujo objeto de estudo é a linguagem, a aula de português é um espaço necessário para contribuir com a leitura e produção dos gêneros existentes em função das diferentes tecnologias, que emergiram forte e violentamente na rotina da sociedade nas duas últimas décadas e legaram demandas de ensino para a área que ainda não se sabe como encaminhar pedagogicamente:

- Como ler e escrever em outros suportes além do impresso?
- Como orientar a produção de textos na escola sob a influência da abreviação e da linguagem icônica da internet?
- Como orientar a escrita, considerando que o aluno, muitas vezes, produz uma escrita digital próxima à dos gêneros informais da oralidade, estabelecendo, por vezes, uma relação de hibridismo fala x escrita?
- Como a escola pode criar contextos para uma produção síncrona?
- Como lidar, na aula de português, com o interesse dos alunos pelas micro-narrativas e pela indisposição de leitura dos longos romances?
- Como implementar atividades de revisão textual se a produção na era digital, cada vez mais, diminui o interesse pela correção e automonitoramento da escrita?
- Como viabilizar novas produções em um contexto de escrita digital em que cada vez mais se é legitimado o uso da autocópia pelos autores dos textos?
- Como trabalhar a norma de prestígio diante das variações linguísticas emergentes, típicas das formas de comunicação virtuais?

Enfim, são inúmeras as questões ainda sem respostas e que precisam de profissionais qualificados para empreender no espaço escolar a investigação acerca dessas situações e “respondê-las” em forma de projetos de investigação-ensino. Como coloca Cecília Goulart (2005), não basta equipar escolas com laboratórios de informática e lousas interativas, é necessário, sobretudo, fornecer condições político-pedagógicas para o ensino e a aprendizagem, a fim de que alunos e professores não sejam mais um grupo de usuários das tecnologias excluído da capacidade de pensar e usar as TIC de forma crítica e reflexiva.



Atividade

1

As tecnologias na realidade escolar do seu município

Diante das primeiras noções acerca das TIC e sua relação com o ensino da língua portuguesa, sugerimos que realize um trabalho de campo em uma escola de seu município que atenda a alguns dos níveis em que você, como profissional, poderá atuar. Para essa visita à escola, observe as orientações:

- a)** Contate a direção e explique os objetivos do trabalho, que são:
1) conhecer as dificuldades e os projetos que a escola tem na área das TIC e da língua portuguesa; 2) conhecer o laboratório de informática e os usos que são feitos dele; 3) saber se o projeto político pedagógico da escola prevê alguma ênfase no uso das TIC na aprendizagem; 4) reunir elementos para compreender o acesso da população escolar às TIC.
- b)** Essa atividade deve permitir que você compreenda: o contexto de uso das TIC no seu município; a escola como promotora do acesso planejado para a formação crítica ou marcada pela falta de projetos de apoio; a existência de uma preocupação com os novos usos linguísticos.
- c)** Diante dessas informações, elabore um relato para publicar na página da disciplina e compartilhar para a discussão da turma.

Alguns conceitos e suas implicações na prática de ensino da língua portuguesa

A partir desse primeiro contato com a escola, é importante que você comece a sistematizar os conceitos teórico-metodológicos principais para o trabalho com as TIC em articulação com o ensino da língua portuguesa, observando suas implicações pedagógicas:

Da teoria...	...para a prática de ensino
Tecnologias da informação e comunicação: “São resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as ‘casas ou automóveis inteligentes’ até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda diversidade dos jogos <i>online</i>” (BELLONI, 2001, p. 21).	Esse conceito é fundamental e o trabalho com as TIC nos espaços escolares é incontornável. Não se pode pensar, na aula de português, em realizar trabalhos apenas circunscritos à sala. A perspectiva das TIC exige o uso dos demais espaços para promover além do acesso dos alunos aos diversos ambientes, tais como: o laboratório de informática, a sala de vídeo, a realização de atividades externas, como a visita a uma rádio, por exemplo.
As tecnologias e os novos gêneros “[...] foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias <i>per se</i> que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos” (MARCUSCHI, 2005b, p. 20)	Como vemos, os gêneros vinculam-se a determinadas tecnologias. Essa relação responde pela dinamicidade de sua criação e modificação, por isso a importância dessa discussão que estamos realizando nesta aula. É necessário compreender que o rádio, a televisão e o jornal, por exemplo, comportam e favorecem a criação de vários gêneros, que serão parte da matéria-prima do ensino da língua portuguesa. Para o professor, é importante saber também que esses gêneros são mutáveis em suas estruturas, assim como podem ter uma existência curta. Esse é um fenômeno cada vez mais presente nas esferas virtuais, que promovem o aparecimento e o rápido desuso desses gêneros. Esse fator exige do docente uma atenção permanente acerca da rapidez das dinâmicas comunicativas que estão em vigor entre seus alunos.
Letramento digital “Implica tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital” (FRADE, 2005, p. 60).	Fala-se em vários tipos de processos que ligam as TIC aos gêneros digitais: letramento visual, alfabetização tecnológica, dentre outros. O letramento digital responde pelo conjunto de práticas ligadas à escrita na esfera virtual e, sendo assim, a vários gêneros de uso dos alunos. Precisam, portanto, ganhar uma dimensão mais reflexiva e crítica para seu domínio: bate-papo, post, comentário, e-mail, mensagens de texto, dentre outros.
Multimodalidade “Imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens [...]. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção dos sentidos dos textos [...] vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).	Essa dimensão é fundamental para o trabalho na escola, uma vez que os gêneros vinculados às TIC estão cada vez mais marcados pelo uso de diferentes linguagens. E essa é uma dimensão que tem sido normalmente negligenciada na formação do professor: o trabalho com a imagem. Assim, para orientar, por exemplo, como interpretar uma publicidade em uma atividade escolar, o professor não poderá abrir mão de considerar a dimensão multimodal desse gênero.

Essa discussão deverá ajudá-lo a reunir os principais elementos teórico-metodológicos para pensar, futuramente, em um planejamento de ensino na confluência das TIC com o ensino de língua portuguesa. Além disso, o quadro pode ser o primeiro apoio a desfazer alguns equívocos acerca dos usos das TIC no espaço escolar, conforme veremos mais adiante.

Desfazendo mitos sobre o trabalho com as tecnologias na prática escolar

Não é raro percebermos certo deslumbramento com as TIC. Frequentemente, deparamo-nos com debates sobre: abolir o livro impresso, a necessidade de realizar um ensino mediado por computadores e transformar alunos e professores em usuários das ferramentas virtuais como objetivo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, é necessário perguntarmos: por que queremos isso? Essas mudanças são mesmo importantes? Em que sentido elas contribuiriam para uma formação escolar mais crítica e criadora?

Esses questionamentos iniciais ajudam-nos a colocar em xeque vários mitos sobre o ensino a partir do uso das tecnologias, que discutiremos a partir de Belloni (2001):

- a) **Possibilidade de um ensino mais eficiente:** que seria, supostamente, garantido pelo maior envolvimento dos alunos, mediante o reconhecimento do uso escolar das tecnologias de que dispõem em sua vida cotidiana. No entanto, sabemos que, embora esse elemento possa ser motivador para a relação que o aluno estabelecerá com a aprendizagem escolar, não é, por si só, definidor da qualidade do ensino. Outros fatores, tais como: “formar o cidadão competente para a vida em sociedade o que inclui a **apropriação crítica e criativa** de todos os recursos técnicos à disposição [...]” (BELLONI, 2001, p. 6); “**integração** dessas tecnologias [...] no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto usuários e criadores das TIC e não como mero **receptores**” (BELLONI, 2001, p. 9) têm importância, particularmente quando se faz uso das TIC.
- b) **Garantia de acesso a informações mais atualizadas:** com a substituição do livro impresso pelos meios virtuais, o acesso, a agilidade do fluxo e a atualização das informações conectaria mais a escola à rede de conhecimentos. No entanto, como diz Belloni (2001, p. 25), as TIC “não são necessariamente mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem”. É necessário acrescentar, ainda, que: se o acesso a fontes de informação existentes no mundo virtual é fundamental, uma vez que dispõe de acervos diversos ligados à produção e à divulgação do conhecimento de ponta (bibliotecas, museus, institutos etc.), também é verdade da existência de um lixo virtual. Ou seja, materiais sem validade científica, divulgação de informações inverídicas, sem menção de autoria e sem clareza das fontes.

c) Garantia de aprendizagem e inclusão dos sujeitos: como diz Belloni (2001, p. 10) cabe “à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando”. Outros autores, como Sampaio e Leite (1999), também mencionam que o modo como as TIC penetraram na vida das sociedades criou uma população de excluídos, de pessoas que não têm acesso e não dominam as novas formas e os meios de comunicação e interação. Por isso, se considerarmos que o ensino na atualidade não pode prescindir das tecnologias, é igualmente verdade que apenas sua utilização no espaço escolar não garante a aprendizagem e inclusão dos sujeitos. Ambas devem ser acompanhadas de mudanças socioeconômicas e políticas que favoreçam a participação das pessoas na sociedade, o pleno acesso aos meios, a democratização da informação e da crítica.

Como vimos, transformar as TIC em solução rápida para os problemas-chave da educação básica é, no mínimo, ingênuo. No entanto, o ensino da língua portuguesa pode se beneficiar com seu uso no espaço escolar por razões diversas:

- em função dos gêneros textuais vinculados a cada uma das tecnologias, o que amplia as possibilidades de trabalho do professor;
- como possibilidade de busca e de fazer um uso mais reflexivo das informações, particularmente no universo virtual;
- pelo vínculo dos interesses dos alunos às formas de comunicação existentes na sociedade.



Atividade

2

Reunindo os principais conceitos para refletir sobre a prática escolar

Retome suas anotações e relatos realizados acerca da visita à escola registrados na Atividade 1. Agora, é o momento de você tentar analisar os discursos e as práticas lá observados e buscar reconhecer se a escola apoia-se em alguns desses mitos ou conceitos aqui trabalhados.

Acrescente essas informações de modo reflexivo e crítico à primeira versão do relato já elaborada por você na Atividade 1. Partilhe com o grupo no polo, discuta e, se for o caso, enriqueça seu texto com esses subsídios.

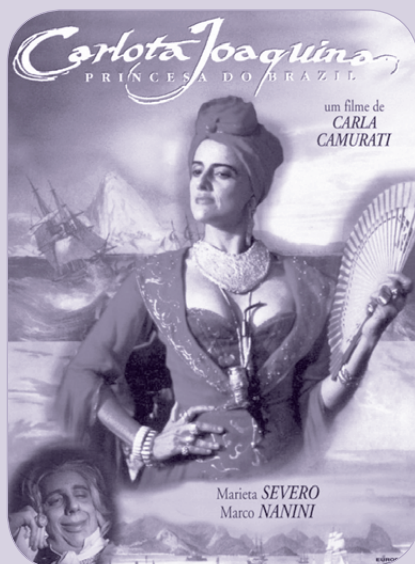
Como pensar em um projeto de ensino para a aula de português a partir do uso das TIC?

A fim de elaborar parâmetros para o uso das TIC na aula de português, apoiaremos-nos em Belloni (2001). A autora desenvolve orientações e conceitos que nos ajudam a dimensionar o ensino de língua portuguesa, considerando o uso das TIC no contexto da sala de aula como *ferramenta pedagógica* e como *objeto de estudo*. Para Belloni, essas duas dimensões devem ser indissociáveis na integração das TIC aos processos educacionais.

Como *ferramenta pedagógica*, permite acionar diferentes estratégias de aprendizagem e interação com o grupo, viabilizar o trabalho com vários componentes curriculares, ampliar a possibilidade de acesso dos alunos a outros meios e favorecer seu repertório cultural. Observe o exemplo a seguir:

Situação de ensino I – O uso do cinema como *ferramenta pedagógica*

Suponhamos uma situação em que o professor planejou trabalhar conteúdos de história e de língua portuguesa a partir do cinema e tenha selecionado o filme “Carlota Joaquina, princesa do Brasil” (direção: Carla Camurati, 1995: < <http://www.youtube.com/watch?v=wk9ZE7C9P58> >). O filme conta a história da vinda da família real portuguesa para o Brasil e se pode trabalhar com conteúdos que tratem da transformação do país de colônia a império ultramarino português. Na área de língua portuguesa, podem ser abordadas as expressões hoje arcaicas da língua.



Para essa atividade, o cinema não é em si o objeto da aprendizagem, mas está sendo usado como meio para a aprendizagem de outros conteúdos, que podem, inclusive, nem ter ligação com a área de língua portuguesa. Nessa abordagem, não se refletirá sobre a estrutura do cinema, nem se terá a finalidade de levar o aluno a produzir a partir da linguagem cinematográfica. Essa situação deve ser utilizada quando o objetivo da aprendizagem está centrado no conteúdo temático que aquela tecnologia está veiculando e não na tecnologia em si. Nesse caso, o filme selecionado para o trabalho pode ser substituído por outro meio tecnológico, desde que o conteúdo tratado seja o mesmo ou que permita ao professor atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Quando as TIC são utilizadas como *objeto de estudo* elas estão no centro da aprendizagem. No caso do ensino da língua portuguesa, essa situação deve ser proposta quando o professor objetiva que os alunos aprendam seus gêneros correspondentes: os elementos discursivos necessários à leitura e à produção de uma história em quadrinhos (HQ), de uma publicidade ou de um jornal televisivo, por exemplo. Observe a situação a seguir:

Situação de ensino II – O uso da publicidade como *objeto de estudo*

Imaginemos a situação em que o professor tenha delimitado como um dos objetivos de aprendizagem o domínio de estratégias argumentativas pelos alunos. Para isso, tenha optado em trabalhar com a publicidade a partir de anúncios televisivos, como o que pode ser visto no link < <http://www.youtube.com/watch?v=IiuAe3QMJsc> > de onde foi retirado o fotograma ilustrativo.



Fonte: < <http://www.youtube.com/watch?v=IiuAe3QMJsc> > . Acesso em: 12 maio 2014.

Nesse caso, o foco do trabalho é na leitura e produção desse gênero, permitindo com que o aluno observe como se constrói a persuasão a partir de seus elementos mais estruturais (imagem, discurso narrativo, exibição do objeto de consumo, suporte etc.), das funções sociocomunicativas (venda e consumo como entretenimento e fruição) e dos seus temas mais recorrentes (que, na publicidade, são muito amplos e variados).

Ao contrário da situação anterior, para o trabalho com esse gênero o conteúdo da publicidade não é o mais importante. O seu tema pode até ter influenciado na escolha da publicidade pelo professor, como forma de buscar algo que seja do interesse dos alunos. Mas o que se quer viabilizar é o domínio do funcionamento e do processo de criação do gênero. Na situação anterior, os conteúdos de língua portuguesa poderiam nem ser trabalhados, porque poderiam não corresponder ao tema do filme, nesta atividade, eles estão na gênese do ensino. Afinal, o trabalho para ensinar a argumentação na publicidade não pode prescindir de discussões sobre o imperativo, a descrição com fins de convencimento, a criação de uma narrativa (protagonizada na publicidade pelas crianças) etc.

Uma terceira situação é quando as TIC são utilizadas, simultaneamente, como *ferramenta pedagógica e objeto de estudo*. Nessa situação, são promovidas atividades para que os alunos compreendam as características do gênero correspondente àquela tecnologia; sejam capazes de ler e produzi-lo; e apropriem-se do conteúdo que o gênero veicula. Conteúdo esse que pode se vincular ao plano de aula de outro componente curricular, além do de língua portuguesa. Veja o exemplo a seguir:

Situação de ensino III – O uso da charge como ferramenta pedagógica e objeto de estudo

Possibilitar que a aula de português articule-se às demandas de aprendizagem de outras áreas é uma experiência ímpar para a promoção da leitura e da escrita em favor das necessidades específicas dos demais componentes. Por isso, propor situações em sala de aula em que as TIC possam ser, ao mesmo tempo, *ferramentas pedagógicas e objetos de estudo* é uma alternativa pedagogicamente pertinente para o pedagogo.

Nessa direção, suponhamos que o professor dos anos iniciais tenha organizado seu planejamento de português para trabalhar com a leitura de charges, observando o humor e os subtendidos; e o seu plano de ciências aponte como objetivos de aprendizagem a discussão sobre os diferentes seres vivos e o meio ambiente. Na intenção de articular as duas áreas, ele seleciona a seguinte charge:



Ivan Cabral. ECA – Emissário submarino II, 12 de março de 2008. Disponível em: < <http://www.ivancabral.com/2008/03/emissario-submarino-ii.html> > . Acesso em: 26 mar. 2014.

Para essa atividade, o professor pode tomar as TIC, simultaneamente, como *ferramentas pedagógicas* e *objetos de estudo*. Como *ferramenta*, o conteúdo da charge serve à área de ciências para a discussão sobre os danos causados pelo homem ao meio ambiente; como *objeto de estudo*, as características textuais da charge servem para a construção da leitura, considerando os subentendidos textuais e o humor, causados pela inversão do atributo da racionalidade entre o peixe e o homem.

Nessa situação, o conteúdo temático e a linguagem são igualmente fundamentais para o trabalho. A partir dessa articulação, o professor pode realizar uma leitura crítica da intervenção do homem no meio ambiente, o que seria mais improvável se não articulasse os conhecimentos textuais construídos pelos alunos na ocasião da construção da leitura da charge. Outra opção é planejar atividades de escrita em que os alunos possam produzir uma charge, cujo conteúdo seja da área de ciências. Para isso, um projeto de ensino articulado entre as áreas pode ser uma alternativa pertinente.



Atividade

3

Elabore sua proposta de ensino

Considerando cada uma das situações de ensino apresentadas anteriormente, elabore sua própria proposta. Para isso, observe as orientações:

- a) Retome os relatos elaborados nas Atividades 1 e 2 e, a partir deles, considere a realidade escolar, os conceitos e mitos-chave a serem repensados.
- b) Diante das suas observações na escola, elabore sua atividade para essa realidade.
- c) Procure delimitar os objetivos de aprendizagem e quais áreas e conteúdos envolverão.
- d) Defina como as TIC e seus gêneros serão considerados: somente como ferramentas pedagógicas? Como objetos de estudo? Ou integrarão as duas propostas?
- e) Justifique sua escolha e explique quais as implicações pedagógicas da sua opção.

Partilhe sua atividade com seus colegas no polo. Na ocasião, observe como cada um organizou sua proposta e aprimore a sua atividade, assim como as suas respostas. Essa ainda é uma versão preliminar da sua proposta de ensino. Na autoavaliação daremos mais orientações para que você possa aprimorá-la.



Leitura Complementar

BECKER, Paulo; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. 2. ed. Passo Fundo: UFP, 2005.

O livro traz diversos artigos que contribuem para se pensar a biblioteca escolar diante das demandas da sociedade da comunicação e informação. Organizado em três seções, discute: as concepções de leitura e seus novos formatos na era da internet; a leitura infantojuvenil e a biblioteca e os diferentes espaços de leitura, considerando a multimídia e a animação cultural.



Resumo

Nesta aula, vimos algumas definições-chave para compreender os usos das tecnologias da comunicação e da informação no espaço escolar e sua inserção na aula de português. Desfazer alguns mitos que são atribuídos às TIC ajudou a pensar em propostas pedagógicas mais voltadas à realidade escolar, sem o deslumbramento de transformar a escola em um espaço de uso irrefletido e deliberado dessas TIC. As situações de ensino apresentadas, bem como as orientações de visita de campo às escolas visaram aproximar mais os conteúdos teórico-metodológicos discutidos nesta aula com suas possibilidades de aplicação no contexto escolar. Esperamos, com isso, ter alcançado nosso objetivo maior de qualificar profissionais da educação para o uso das TIC na aula de português.

Autoavaliação

Nossa proposta de autoavaliação retoma todas as três atividades desenvolvidas por você até esta aula. Nosso objetivo é articular o conhecimento com o fim de pensar em uma proposta de ensino que se utilize das TIC na aula de português. O importante é você considerar o que produziu anteriormente e, ao mesmo tempo, melhorar o seu trabalho, não se contentando em apenas colar e copiar nessa nova produção.

Observe nossas orientações e acione o seu tutor e professor para que acompanhem você nessa elaboração. Utilize a estrutura a seguir para elaborar seu planejamento.

Usando as TIC para o ensino de língua portuguesa

Etapa I – As tecnologias na realidade escolar do seu município

Volte à escola e discuta com a direção acerca das três atividades realizadas. Juntos, vocês podem repensar a proposta, acrescentar elementos e mudar os objetivos da sua proposta inicial de ensino. Como um planejamento inicial, o que você desenvolveu até o presente pode melhor se adequar à realidade escolar.

Reelabore seus relatos e construa um texto que informe e reflita sobre a realidade das TIC na escola: infraestrutura, equipamentos, existência de salas de vídeo, internet, laboratórios, projetos internos e fomentados por outros órgãos, menção das TIC no projeto político pedagógico da escola, existência de

envolvimento dos professores. Além disso, procure trazer informações sobre o uso das tecnologias por alunos e professores: eles têm acesso na e fora da escola? Usam redes sociais?

Esta seção da sua atividade funcionará como diagnóstico da realidade.

Etapas II – Reunindo os principais conceitos para refletir sobre a prática escolar

Retome aqui apenas aqueles conceitos e mitos do uso das TIC que você tenha percebido que são importantes para se desenvolver um trabalho nessa escola. Com isso, você já estará delimitando sua temática. Observe qual o aspecto da escola ligado ao uso, desuso, bom ou mal uso das TIC no ensino que mais lhe chamou atenção e mencione nesta seção do seu trabalho como forma de justificar suas escolhas. A partir disso, elenque os objetivos de aprendizagem que você considera que sejam pertinentes.

Etapas III – Elabore sua proposta de ensino

Retome o seu esboço inicial e procure, agora com a assessoria da direção e/ou dos professores, pensar em algo mais alinhado às expectativas da escola. Organize esta seção nas seguintes etapas:

- a) Forma de uso das TIC:** como ferramenta pedagógica, objeto de estudo ou ambas? Justifique sua resposta.
- b) TIC e gêneros que serão adotados no trabalho:** explique sua escolha, observando em que medida ela está coerente com os objetivos de aprendizagem.
- c) Conteúdos que serão trabalhados:** defina se apenas a área de língua portuguesa será focalizada ou você fará um trabalho envolvendo mais de um componente curricular para garantir que serão mencionados os conteúdos referentes a todas as áreas envolvidas.
- d) Passos do trabalho:** descreva sucintamente como você prevê que o trabalho seja realizado, em qual (ou quais) espaço(s) da escola, envolvendo quais públicos e estime o tempo necessário. Além disso, estabeleça quais serão as formas de avaliação e acompanhamento a serem usadas pelo professor.
- e) Contribuições para o ensino da língua portuguesa:** registre quais os resultados que se pretende ter para a área e em que medida fazer uso das TIC associado ao ensino de língua portuguesa será significativo.

Etapa IV – Validando e avaliando a proposta

Sabemos que as dinâmicas escolares nem sempre são favoráveis ao desenvolvimento e à aplicação de um trabalho dessa natureza. Por isso, sabendo que você pode não conseguir aplicá-lo. Por isso, propomos duas formas de validação da proposta que você deve escolher de acordo com as possibilidades reais de trabalho.

- a) Validação na prática:** se tiver condições de elaborar e aplicar o trabalho na escola, avalie cada uma das etapas em conjunto com os sujeitos. Procure registrar a síntese das impressões sobre o trabalho, registrando os pontos aprovados e aqueles em que se indicaram necessidades de ponderação.
- b) Validação com os sujeitos:** não tendo como aplicar o trabalho, valide a proposta em si, garantindo que o professor interessado avalie sua proposta em cada uma das etapas. Observe as sugestões dadas e analise sobre possibilidade de incorporá-las.

Referências

ARAÚJO, Célia Maria; FELIPE, Marcos Aurélio. O contexto tecnológico. In: ARAÚJO, Célia Maria; FELIPE, Marcos Aurélio. **Educação e tecnologia**. Natal, RN: EDFURN, 2008. 20 p.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Editora e autores associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo, 78).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 137-152.

FRADE, Isabel Cristina A. Da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (Linguagem e educação). p. 59-83.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Org.).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertexto**: gêneros digitais. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna; 2005a. p. 13-67.

SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Anotações

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on its right side, suggesting it's resting on a surface.

[illegible]

Políticas públicas de educação básica: interfaces com o ensino da língua portuguesa

Aula

9



Apresentação

As políticas públicas oficiais de ensino relativas à educação básica são, quase sempre, negligenciadas como tema da formação docente. Como consequência disso, os professores, muitas vezes, tornam-se alheios aos programas, planos e documentos regulamentadores do financiamento, apoio e fomento a ações de seu interesse na escola. Apartados de informações fundamentais sobre as orientações das políticas de ensino, os docentes perdem força para reivindicar melhorias escolares, usufruir dos investimentos que chegam à escola e, mesmo, para criticar as políticas públicas das quais são um dos principais sujeitos.

Para lhe garantir esse repertório, nesta aula, você terá a oportunidade de conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – conhecimento de mundo, e a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Lei do Livro, o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Essas são algumas das principais políticas públicas oficiais voltadas à educação básica e que têm impacto direto para a sua formação e atuação no ensino de língua portuguesa.

Objetivos

- 1** Conhecer as principais políticas públicas oficiais de ensino, a partir dos seus documentos, planos e programas.
- 2** Analisar o impacto dessas ações na realidade escolar do ensino da língua portuguesa.
- 3** Elaborar oficinas pedagógicas que considerem essas políticas e sejam aplicáveis ao contexto escolar.





Interface



Por que se interessar pelas políticas públicas voltadas à educação básica?

No Brasil, 90% dos alunos estão matriculados em escolas públicas, segundo documento do Instituto de Estatística da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) Montreal (2008) – *Una Mirada al interior de las escuelas primarias: estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de indicadores mundiales de educación*. Esse é um dado importante para compreendermos o quanto essa instituição é relevante na sociedade. Com um contingente dessa dimensão sob a responsabilidade da escola pública, o olhar acerca das políticas oficiais dirigidas à educação básica deve ser prioritário, uma vez que será por meio delas que parte do desenho da educação brasileira será traçado, com impacto na vida, formação e atuação profissional de grande parcela da população, especialmente, professores e alunos.

As políticas públicas dirigidas à educação básica estão, de algum modo, presentes nos discursos circulantes na escola, como, certamente, você já deve ter escutado, a exemplo do destaque a seguir:

- Eu trabalho com os gêneros textuais do jeito que os PCN dizem.
- A gente escolhe o livro didático, mas nunca mandam o que pedimos.
- Na minha escola chegaram muitos livros de literatura.
- Dizem que toda escola vai ter que ter uma biblioteca.

As frases ilustram algumas preocupações que deveremos ter em relação ao modo como essas políticas chegam à escola e impactam sua realidade e cultura. Em algumas situações, observamos um absoluto ou relativo alienamento dos profissionais da educação acerca de políticas que poderiam beneficiar a escola; em outras, uma adesão sem muita criticidade; ou até a constatação dos resultados das políticas públicas sem, no entanto, saber a qual programa ou projeto se filiam.

A que ficar atento?

Assim, é importante ter em vista alguns princípios:

- **acompanhar os fóruns de criação dessas ações**, porque isso garante a participação dos sujeitos da educação no que, em seguida, irá se transformar em regulamentação oficial. Com isso, deve-se romper a visão de que as políticas educacionais sejam feitas para implementação. Antes disso: elas devem ser pensadas pelos seus próprios sujeitos;

- **buscar qualificar-se para conhecer e analisar criticamente essas políticas,** a fim de não aderir a elas ou rejeitá-las sem antes compreender suas razões e exercer a análise necessária à tomada de decisão;
- **observar a gestão dessas políticas na escola,** colaborando para que sejam discutidas e implementadas as ações que beneficiam o espaço escolar.

Esses elementos nos ajudarão a discutir aqueles programas, planos e documentos de importância fundamental para o ensino da língua portuguesa. Assim, sua formação, a partir desta aula, será realizada não apenas por uma dimensão teórico-conceitual, mas também política.

Os indicadores de aprendizagem da linguagem e as políticas públicas voltadas à escola

Nos últimos quinze anos, observamos uma intensificação na criação de políticas públicas voltadas à educação básica, notadamente elaboradas e implementadas pela esfera federal. Você já se deu conta disso? Pode supor qual a motivação para esse movimento? Já atentou quais áreas da educação básica foram mais diretamente beneficiadas por essas ações?

Há alguns indicadores nacionais e internacionais, conforme apontam o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), dentre outros voltados à aprendizagem escolar da linguagem, que nos ajudarão a responder essas perguntas. Além deles, alguns relatórios internacionais que avaliam a educação mundial trazem as seguintes informações, que nos interessam particularmente, pois estão ligadas à aprendizagem escolar da linguagem:

No mundo...

- 250 milhões de crianças em idade escolar em todo o mundo não são capazes de ler, escrever e contar;
- nos últimos quinze anos houve um significativo aumento de matrículas de crianças na escola;

- mesmo para crianças que permanecem até quatro anos na escola, os padrões de aprendizagem não correspondem ao mínimo necessário à aquisição e ao domínio da leitura e da escrita.

Fonte: *Toward Universal Learning* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2013).

No Brasil...

- há cerca de 13 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas.

Fonte: 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos (*Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*, UNESCO, 2014).

- as taxas de escolarização do ensino secundário estão dentre as mais baixas mundiais;
- avançou apenas em 1 % em uma década no total de pessoas alfabetizadas.

Fonte: Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013).



Leituras Complementares

Apesar da ênfase desses sistemas de avaliação ser na compreensão leitora, sabe-se da indissociabilidade entre leitura e escrita e, portanto, seus indicadores ajudam-nos a projetar também a avaliação acerca da aprendizagem da escrita. Para saber mais sobre os sistemas citados anteriormente, consultar, respectivamente:

- PISA: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> > ; < <http://www.oecd.org/pisa/> > .
- IDEB: < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb> > .
- SAEB: < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> > ; < <http://provabrasil.inep.gov.br/ana> > ; < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf > .

Como se vê, a partir dos relatórios internacionais, não é difícil compreender que, na tentativa de induzir ações na educação básica para reverter esse quadro, as políticas públicas tenham se intensificado na formulação de propostas direcionadas à garantia de uma formação letrada qualificada para a população escolar. Nesse sentido, a área de língua portuguesa tem sido uma das beneficiadas, a fim de melhorar os indicadores referentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

Afinal, quais são as políticas públicas que interessam à área de língua portuguesa?

Agora que você já tem uma visão geral da existência dessas políticas, dos cuidados que deve exercer para acompanhar seu processo de criação e implementação junto à rede de ensino e dos indicadores de aprendizagem da linguagem, partiremos para um momento de aprofundamento acerca de cada um desses programas, planos e leis.

Nesse sentido, o universo é imenso, mas, selecionamos aqui, apenas aquelas políticas e documentos que contribuem mais diretamente para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, seja como componente do currículo escolar, seja como área de formação para atuação docente.



Parâmetros Curriculares Nacionais

Os documentos equivalentes à Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos serão trabalhados na atividade a seguir. Selecionamos os PCN pela sua visibilidade e abrangência adquirida.

Parâmetros Curriculares Nacionais

A elaboração e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2000, p. 27).

Os PCN constituíram-se em um conjunto de princípios, diretrizes e construtos teórico-metodológicos tomados como oficiais e orientadores para cada uma das áreas e cada nível de ensino. Sua elaboração consistiu em fóruns para discussão da minuta, publicação e realização de vários cursos para divulgação e formação docente, tendo o documento como texto-fonte.

Nesse contexto, a importância dos PCN de língua portuguesa pode ser elencada, a partir de alguns elementos: **a)** diante do fato de esse componente curricular existir em todos os níveis ao longo da escolaridade básica obrigatória, a organização de um eixo

teórico-metodológico comum foi fundamental como política de ensino nacional; **b)** as escolhas teórico-metodológicas feitas pelo documento representavam o que existia de mais avançado na área; **c)** a perspectiva interacionista de linguagem e de ensino-aprendizagem ganharam repercussão nacional em toda a rede, induzindo a busca por qualificação profissional pelos professores da área, a revisão dos currículos escolares e os questionamentos sobre os conteúdos tradicionalmente adotados, especialmente, no que concerne à metodologia de ensino do texto que vigorava.

Logo, se após mais de quinze anos da publicação do documento ainda não se conseguiu que elementos centrais do ensino da língua fossem efetiva e amplamente implementados na escola, não se pode negar o papel dos Parâmetros Curriculares como marco histórico para a tentativa de ruptura com um ensino da língua portuguesa estritamente prescritivo e metalinguístico. Esse ensino baseava-se no privilégio de uma variante em detrimento da outra, em uma abordagem que se restringe à classificação do que seja certo e errado nas atividades dos alunos e, focalizava apenas de compreensão dos fenômenos da língua como se esses existissem fora do seu contexto de uso.



Atividade

1

Para a Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, os documentos orientadores da área são, respectivamente, o Referencial curricular e a Proposta curricular. Ambos têm importância para cada um dos níveis de ensino assim como os PCN adquiriram para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, consideramos os três documentos fundamentais para seu conhecimento, uma vez que se referem ao seu campo de atuação como pedagogo. Assim, sugerimos as leituras dos seguintes documentos:

- a)** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – conhecimento de mundo (v. 3)
< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> >
- b)** Os PCN de língua portuguesa (anos iniciais do Ensino Fundamental)
< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> >

- c)** Proposta Curricular (1o seguimento): Educação para Jovens e Adultos – Ensino Fundamental
< <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> >

Em todos eles, você encontrará orientações para o trabalho com a linguagem. Realize a leitura e procure identificar quais são as orientações, concepções e perspectivas teórico-metodológicas comuns/específicas para o ensino da língua/linguagem.

Em seguida, reúna-se em grupo para discussão dos registros.

Programa Nacional do Livro Didático

O livro didático é um produto cultural. Ele incorpora, ao longo de sua história, as referências das sociedades que o produzem. Ele não é, nem deve ser, o único material utilizado na escola, mas tê-lo não é pouco. Por meio dele, há um grande potencial dos docentes de todas as disciplinas em proporcionar aos seus alunos interessantes situações de aprendizagem (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é fomentado pelo Governo Federal, Ministério da Educação – MEC e Fundo Nacional da Educação – FNDE. Seu objetivo central é selecionar e distribuir acervo bibliográfico, particularmente livros didáticos, beneficiando todos os estudantes das escolas públicas, alunos de todos os níveis e modalidades de ensino. Para tanto, os livros distribuídos passam por um rigoroso processo de análise e seleção e, quando aprovados, são submetidos à escolha pelas escolas.

Nessa perspectiva, cinco ações devem ser destacadas no âmbito do PNLD:

- O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA.
- O Programa Nacional do Livro Didático Campo – PNLD.
- O Programa Nacional do Livro Didático Obras Complementares – PNLD OBRAS COMPLEMENTARES.
- O Programa Nacional do Livro Didático Alfabetização na Idade Certa – PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.

■ O Programa Nacional do Livro Didático Dicionários – PNLD Dicionário.

Como se vê, o PNLD não distribui apenas livros didáticos. Outros livros também são enviados às escolas.

Para a área de língua portuguesa, o PNLD gera, pelo menos, três resultados que podem ser considerados pertinentes: **a)** o primeiro deles é, obviamente, o acesso ao livro didático de português em todos os níveis de ensino. E isso não é pouca coisa se considerarmos que, em muitas realidades, o livro didático ainda é a principal ou única fonte de leitura da escola; **b)** a organização de critérios linguístico-pedagógicos rigorosos de análise das obras para selecionar aquelas que poderão ser distribuídas na rede de ensino. Esses critérios sinalizam as orientações oficiais para o ensino da leitura, escrita, análise linguística e oralidade; **c)** a distribuição de títulos de gêneros diversos – como dicionários e obras complementares, o que amplia o repertório de leitura da comunidade escolar e, com isso, as possibilidades de trabalho na aula de português.



Atividade

2

O PNLD é, sem dúvida, um dos programas mais populares. No entanto, a escola, muitas vezes, ainda não conhece devidamente o processo de avaliação, seleção e distribuição dos livros didáticos.

Nesse sentido, para que você se aproprie desse processo e observe sua repercussão na escola, sugerimos que essa atividade se organize em dois passos:

1º passo: leia a **Apresentação** do Guia de livros didáticos PNLD 2013 – anos iniciais do Ensino Fundamental (< <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental> >), documento que sintetiza o processo, e faça seu registro, atentando para: as etapas de inscrição das editoras, avaliação e análise a partir das fichas; os critérios de avaliação; as resenhas sobre os livros; a participação das escolas e a distribuição dos títulos, dentre outros aspectos que considere pertinente registrar.

2º passo: após o registro, vá, em grupo, a uma escola e converse com os professores e gestores para saber como eles realizam a escolha dos livros, quais as dificuldades principais que têm e os problemas que identificam.

A Lei do livro, o Programa Nacional da Biblioteca Escolar e o Plano Nacional do Livro e da Leitura

Conseguiu o PNLL mudar, para melhor e significativamente, o panorama da leitura no Brasil? Eu responderia “um pouquinho”, em decorrência dos quistos existentes nos organismos de educação e cultura neste país. Poderia ter feito mais? Julgo que não porque, de certa forma, as dificuldades relacionadas ao enfrentamento desses quistos não podem ser superadas num par de gestões: serão décadas de trabalho para vencer barreiras e juntar todas as energias em favor de uma sociedade verdadeiramente leitora. Por isso mesmo, defendo com unhas e dentes a continuidade do PNLL nos futuros governos [...]. (SILVA, 2010, p. 159).

Reunimos neste tópico as três principais ações governamentais de fomento à leitura, uma vez que entendemos que seu estudo é muito mais pertinente quando compreendemos sua interface:

- a) **A Lei do Livro:** a política nacional do livro é instituída a partir da Lei no. 10.753, de 30 de outubro de 2003, e se estrutura em três grandes eixos: fortalecimento do mercado editorial, livro como objeto de cultura e o fomento à leitura.
- b) **O Programa Nacional da Biblioteca da Escola,** que, desenvolvido desde 1997, pelo Ministério da Educação – MEC, promove e incentiva a leitura por meio da distribuição de acervos de literatura, para pesquisa pelos docentes e de periódicos educacionais. Foi criado em 1997, por meio da Portaria Ministerial no. 584, de 28 de abril, e financiado com recursos consignados no orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Atende, assim, todas as escolas públicas da educação básica cadastradas no Censo Escolar. Um dos marcos legais importantes para o Programa é a Lei no. 12.244 de 24 de maio de 2010, que define o que é uma biblioteca a obrigatoriedade de sua existência em todas as instituições de ensino do país, determinando, ainda, o total mínimo de acervo por aluno e a obrigatoriedade de que esses estabelecimentos contem com bibliotecários (com base nas leis no. 4.084, de 30 de junho de 1962 e no. 9.674, de 25 de junho de 1998).

c) O Plano Nacional do Livro e da Leitura: a partir de parceria entre o Ministério da Cultura e o da Educação criou-se, em 2006, o PNLL. Atualmente, é regulamentado por meio do Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, em conformidade com a Lei no. 10.753/2003, que instituiu a Política Nacional do Livro. É considerada a mais bem sucedida política nacional dirigida à leitura. O conjunto das ações que desenvolve organiza-se em quatro eixos: democratização do acesso ao livro, fomento à leitura e formação de mediadores, valorização institucional da leitura e apoio à cadeia criativa e produtiva.

Essas três ações têm repercussão fundamental no ensino da língua portuguesa. Juntas, respondem pela indução de uma nova cultura leitora no Brasil e, mais particularmente, na escola, agência oficial responsável pela formação letrada. Para entendermos seu impacto para a área, é necessário lembrar que o conjunto dessas ações induz ao aquecimento do mercado editorial, ao acesso ao livro e à sua ampla distribuição de forma gratuita nas escolas, à criação de bibliotecas escolares com profissionais capacitados, à formação de mediadores de leitura e à criação de planos estaduais e municipais de leitura.

Essa conjuntura muda o lugar do livro na escola e o significado da leitura. Não será mais apenas o professor que trabalha com a área de ensino de língua portuguesa o responsável pela leitura. Embora seja incontestado seu repertório teórico-metodológico nesse sentido. Com esse conjunto de elementos, outros espaços e fontes de leitura coexistirão com a sala de aula e, naturalmente, outros sujeitos atuarão como protagonistas.

Além disso, a diversidade de títulos distribuídos se filiará aos conteúdos e objetivos das mais diferentes áreas de conhecimento escolar, o que colocará em cena a necessidade de centralizar a leitura como prática não mais intuitiva, mas planejada em outras disciplinas da educação básica. Para o professor que atua no ensino de língua portuguesa, isso representará uma ampliação do grau de letramento do seu aluno que, sozinho, em sua sala de aula não teria condições de atingir.



Você sabe como essas políticas estão sendo implementadas na escola pública da sua comunidade? É, portanto, hora de saber. Temos, para isso, duas orientações:

- a) Selecione uma escola pública e vá, em grupo, conversar com o gestor para saber qual o acervo existente e se está disponível para consulta, como funciona a biblioteca, se há outros espaços de leitura e se há projetos para valorização da leitura.
- b) Com essas informações, faça o seu registro e compartilhe com o seu grupo e tutor. Na discussão, procure analisar os problemas da implementação das ações, quais os desafios principais e como se podem otimizar as ações em benefício da criação de políticas e práticas leitoras na escola.

Em seguida, orientaremos como realizar a síntese das três atividades para uma maior interação e troca com a escola.

Como essas políticas impactam a área de língua portuguesa na escola?

Como vimos, no Brasil, as políticas públicas existentes que impactam na aprendizagem da língua portuguesa estão, notadamente, organizadas nos seguintes eixos:

- **adoção de uma base teórico-metodológica comum para a área**, que serviu para nortear a produção e escolha de materiais didáticos, a formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, particularmente, para estabelecer um eixo comum ao currículo escolar no que concerne a todos os níveis de ensino da língua portuguesa. Respondeu por esse conjunto de ações a criação dos **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** e demais referenciais e propostas que balizam o ensino nos demais níveis/modalidades;
- **distribuição de livros didáticos selecionados a partir de um eixo teórico-pedagógico comum**. Considerando os sistemas de avaliação a que a área é submetida periodicamente, a distribuição desses livros permitiu, além da existência de um material didático para cada aluno, certa equalização do ensino quanto à abordagem, ao conteúdo, à metodologia e à avaliação. Mesmo o **Programa**

Nacional do Livro Didático respondendo por essa realidade em todos os níveis de todas as áreas, isso impacta mais consideravelmente a língua portuguesa, porque, além de ser componente presente em toda a escolaridade obrigatória, é, juntamente com a Matemática, a área mais submetida aos sistemas nacionais e internacionais de avaliação. Além disso, o PNLD contribui significativamente com a distribuição de um acervo diversificado para a escola;

- **ampliação do grau de letramento dos sujeitos da escola**, por meio de distribuição de acervo bibliográfico voltado para a leitura literária, formação docente e consultas diversas, com obrigatoriedade de criação de bibliotecas escolares, fomento ao mercado editorial para ampliação e barateamento da sua produção, formação profissional para qualificação e aumento da população leitora e criação dos planos estaduais e municipais de leitura. Três políticas públicas, juntas, atuam para a consolidação dessas ações: **Lei do livro, Programa Nacional da Biblioteca Escolar e o Plano Nacional do Livro e da Leitura**.

Como você observou, não se pode ignorar o papel das políticas públicas oficiais e sua repercussão no contexto de ensino da língua portuguesa. A área carece de investimentos para melhor formação na educação básica, que não poderá ser alcançada apenas com o uso de livros didáticos, mas, sim, com a ampliação de rotinas de leitura na escola, acesso a um acervo de qualidade e diversificado, professores qualificados, dentre outros fatores. De todo modo, os objetivos das ações e os documentos que estudamos somam-se às necessidades de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa e, portanto, não podem ser ignorados da sua formação docente, nem do repertório dos professores que já estão em sala de aula.



Leituras Complementares

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf > . Acesso em: 18 mar. 2014.

Material voltado para os profissionais da educação que visa discutir os resultados das pesquisas acerca do PNBE.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleit_biblio.pdf > . Acesso em: 18 mar. 2014.

Nesse material, você terá uma visão panorâmica sobre as políticas de leituras voltadas para a biblioteca escolar. Também verá como pensar uma biblioteca na sua escola, considerando também a organização do espaço físico.



Resumo

Nesta aula, discutimos algumas políticas públicas dirigidas à escola, focalizando aquelas que mais geram resultados e impacto para a área de ensino da língua portuguesa. Além disso, foi possível analisarmos como a escola, enquanto instituição responsável pelo ensino formal da linguagem, tem participado e implementado essas ações. Esse conjunto de conhecimentos, que envolve uma dimensão política da formação, pode, a nosso ver, responder por uma formação docente inicial mais comprometida com o interesse público e com a gestão de ações e de conhecimentos da área de língua portuguesa na escola.

Autoavaliação

1

Realização de oficina na escola

Com os subsídios construídos nas três atividades anteriores, você já poderá organizar uma oficina para desenvolver na escola. Contando com o seu grupo, a orientação do professor e a parceria da escola, pode-se planejar um trabalho que otimize a implementação das políticas estudadas e que, ao mesmo tempo, considere as especificidades escolares. A seguir, daremos algumas orientações para o trabalho.

Planejamento da oficina

a) Retomada dos registros e seleção do tema

O primeiro passo é retomar os registros realizados em cada uma das atividades anteriores. Eles lhe permitirão ter uma visão pontual da implementação e repercussão de cada uma das políticas estudadas. Tome nota dos problemas encontrados e destaque aqueles que você considera que podem ser tema do trabalho a ser realizado. Além disso, é importante conversar com a escola e saber quais expectativas ela teria para esse trabalho. O tema da oficina deve ser construído em partilha e deve ter em vista as contribuições possíveis para a área de ensino de língua portuguesa na escola.

b) Leitura dos documentos para realização da oficina

Uma vez definido o tema da oficina, é o momento de buscar fundamentação, conhecendo os documentos oficiais que regimentam as políticas. Sugerimos observar: os links indicados ao longo desta aula, o item das leituras complementares e as fontes que acompanham nossa sugestão de temas para as oficinas, a seguir, além das referências desta aula.

c) Objetivos, ações, tempo e sujeitos participantes

Agora, é o momento de definir os elementos mais pontuais da oficina. Junte-se aos sujeitos da escola que você contactou para a realização das atividades anteriores e definam: quais são os objetivos de formação necessários? Como a oficina poderá somar às expectativas escolares? Quanto tempo e de quais materiais precisarão dispor? Quais serão os sujeitos e as condições para que eles participem? Procurem o apoio da gestão escolar para viabilização do trabalho

Avaliação da oficina

Três dimensões devem ser avaliadas. Para isso, disponha de anotações para partilhar com seu grupo, professor e os sujeitos da escola que participaram da concepção do trabalho.

a) Avaliação da sua aprendizagem

Ao avaliar a oficina, você estará avaliando a própria aprendizagem: sua leitura dos documentos e a transposição didática, suas análises sobre a repercussão das políticas na escola e o impacto na área de língua portuguesa.

b) Avaliação das políticas e sua recepção da escola

Tendo visto nesta aula os objetivos de cada programa e projeto, a experiência do contato com a escola deve ser tomada como um momento importante para analisar como essas ações chegam na ponta do processo, bem como quais as principais dificuldades encontradas e seus respectivos êxitos.

c) Avaliação da recepção da oficina na escola

Ao final do trabalho, faça um balanço com os participantes e registre os pontos fortes e fracos dessa atividade desenvolvida. Observe quais as contribuições da intervenção do seu grupo na colaboração para uma cultura de leitora da escola.

Registre sua avaliação em formato de um relatório sintético, compartilhe com o grupo e discuta junto ao seu professor.

Referências

BRASIL. Ministério da Cultura. Ministério da Educação. **Plano Nacional do Livro e da Leitura**. Brasília: Ministério da Cultura; Ministério da Educação, [2006]. Disponível em: < <http://www.odai.org/img/producto2s/docs/enlace138.pdf> > . Acesso em: 19 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf > . Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-3-ensino-fundamental> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> > . Acesso em: 5 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> > . Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm > . Acesso em: 18 mar. 2014.

BRASIL. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). **Relatório Territorial da OCDE:** Brasil 2013. [S.l.]: OCDE, 2013. Disponível em: < <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/041112ue.pdf?expires=1395146866&id=id&accname=ocid54025470&checksum=7074A73C08DCC77A5E22F631DFCFABAC> > . Acesso em: 19 fev. 2013.

OLIVEIRA, Margarida Dias de. Escolas e Livros didáticos: que relações queremos? **CONTAR – Jornal da escola**, Natal, EDUFRRN, ano 1, n. 1, p. 05, out./jan., 2012. Disponível em: < http://www.grupocontar.com.br/arquivos/Jornal_CONTAR_1.pdf > . Acesso em: 26 fev. 2014.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCN às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 27-38. (As faces da lingüística aplicada).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Da necessidade de somatória de energias para enfrentar a problemática da leitura no Brasil. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNNL:** textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010. p. 157-160. Disponível em: < http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/sites/gestaocompartilhada.pbh.gov.br/files/biblioteca/arquivos/plano_nacional_livro_leitura_-_textos_historias_.pdf > . Acesso em: 26 fev. 2014.

UNESCO. Institute for Statistics and the Center for Universal Education at the Brookings Institution. **Toward Universal Learning:** recommendations from the

Anotações

Projeto de ensino e ensino por projeto: a língua portuguesa no planejamento escolar

Aula

10



Apresentação

Ensinar, como sabemos, exige um planejamento que se materializa em um plano ou projeto de ensino. É como fazer uma viagem. Precisamos saber de onde partimos e ter clareza sobre onde esperamos chegar. Também não podemos perder de vista o processo, isto é, que estratégias utilizaremos para não nos perdermos no caminho. Tudo isso é importante para organizarmos nosso projeto de viagem e nossa bagagem. Nesta aula, você terá oportunidade de discutir e planejar o ensino de língua portuguesa. Verá que uma estratégia é o ensino por meio de projeto, o qual implica uma participação maior dos alunos desde o planejamento. Bons estudos!

Objetivos

- 1 Refletir sobre o planejamento do ensino de língua portuguesa.
- 2 Conhecer os elementos constitutivos de um projeto de ensino.
- 3 Compreender a metodologia do ensino por projetos.
- 4 Elaborar um projeto de ensino voltado à realidade escolar de ensino de língua portuguesa.





Planejamento



Ensino de língua portuguesa: o planejamento, o projeto

Você já sabe que projeto é a materialização de um planejamento e planejar pressupõe tomar decisões para se alcançar um determinado fim. O planejamento se baseia em questões básicas do tipo: O quê? Para quem? Com quem? Onde? Por quê? Para quê? Como? Quando? Com quê?

A essas questões devemos acrescentar outra muito importante: como avaliar? A avaliação antecede, acompanha e finaliza as ações no campo do ensino e da aprendizagem. Trataremos dela mais adiante, antes veremos como as questões iniciais articulam-se ao planejamento e ao projeto de ensino. Também abordaremos o ensino por projetos, o que implica uma proposta de trabalho diferenciada.

Projeto de ensino: definição e orientações básicas

Planejar significa tomar decisões para diagnosticar, intervir e avaliar. Tais decisões serão organizadas em um plano/projeto, o qual servirá como guia de viagem. Ressalte-se, ainda, que planejamento e projeto não são a mesma coisa, embora não possam ser separados, pois ambos estão interligados. Além disso, o planejamento não termina quando o projeto está pronto, pois este pode ser reelaborado no processo de sua execução, o que implica um replanejamento.

Mas como podemos definir o projeto de ensino?

Segundo Vasconcelos (2002, p. 136), projeto de ensino:

[...] é a sistematização de proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, dependendo da modalidade em que a disciplina é oferecida.

O projeto de ensino deve estar articulado com o Projeto Pedagógico da escola, contribuindo para que as metas previstas pela comunidade escolar sejam alcançadas.

É importante esclarecer a diferença entre projeto de ensino e plano de aula. Enquanto aquele tem uma extensão maior porque abrange um período escolar mais amplo, abordando, portanto, aspectos mais gerais, o outro refere-se a uma aula ou a um conjunto de aulas, articuladas com o projeto de ensino, apresentando um maior detalhamento dos objetivos e das estratégias, pois orienta o fazer cotidiano do professor.

O projeto é um gênero textual. Desse modo, ele apresenta elementos que o constituem. São eles: identificação ou introdução, justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, recursos. Esses elementos são orientados pelas questões apresentadas no início da aula. Trataremos de todas empregando-as ao contexto do ensino de língua portuguesa.

Identificação e introdução: respostas ao quê? Para quem? Com quem? Onde?

As perguntas apresentadas no tópico dizem respeito aos aspectos de identificação do projeto e são tão importantes quanto as demais, pois respondê-las implica saber do que se trata (o quê?), quem é o público-alvo (para quem?), quem são os responsáveis pelo projeto (com quem?) e em qual espaço será desenvolvido o projeto (onde?). Essas informações devem aparecer de forma sucinta na capa ou folha inicial do projeto, mas deverão ser melhor explicadas em uma introdução, pois são referentes ao diagnóstico da realidade, o qual determina o roteiro a ser seguido. Vejamos cada uma delas para termos uma ideia melhor de sua importância.

O quê? – Oferece indicações do próprio gênero (projeto de ensino, plano de aula, projeto político pedagógico) e dos conteúdos que serão objeto de ensino. A resposta a essa questão inicial encontra-se no próprio título e subtítulo do projeto e em outras informações da capa e folha de rosto, além da introdução do projeto.

Para o projeto, é importante escolher um título que, sinteticamente, dê ao leitor uma compreensão do que se trata. Nessa perspectiva, tratando-se de ensino de língua portuguesa, o professor pode explorar melhor a linguagem desde a concepção da capa. Assim, ele pode conceber um título mais metafórico e um subtítulo mais descritivo, que explique melhor a proposta. Por exemplo: “Agência de saberes: o trabalho com a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística”. Esse título será contemplado pela **ementa**, se houver, e ainda desmembrado em um tópico específico do projeto, relativo aos conteúdos, sobre o qual nos deteremos um pouco mais adiante.

Para quem? – Informa sobre o público-alvo não significa apenas indicar o nível (1º, 2º, 3º ano etc.). Na capa do projeto pode até ficar apenas isso, mas, na introdução ou em outra parte criada para esse fim, deverá ser apresentado um diagnóstico que contextualize a realidade dos alunos. Nesse sentido, aspectos sociais são importantes para se conhecer quem é o público-alvo. Destacamos alguns como:

- moradia (moram no entorno da escola? Como é a realidade do bairro? São oriundos de lugares diferentes, distantes? Fazem uso de transporte escolar?);
- trabalho (especialmente para o caso de educação de jovens e adultos);



Ementa

Descrição resumida dos conteúdos da disciplina.

- família (crianças: moram com os pais, avós, tios, pais de orientação homoa-fetivas etc.; EJA: adolescentes ou adultos? Casados? Com filhos?);
- práticas sociais (costumam frequentar igrejas, festas da comunidade, feiras, supermercados, atividades culturais? Sozinhos (no caso dos adultos?) ou levados por familiares (no caso de crianças)).

Essas informações podem ser detalhadas ao longo do processo e mais utilizadas nos planos de aula, uma vez que elas dão pistas importantes para o professor pensar no ensino de língua portuguesa em uma visão macro, isto é, para o semestre ou ano letivo. Além dessas, outras informações pertinentes para o desenvolvimento dos trabalhos devem constar do projeto, pois a proposta deverá ser adequada a esse público. São informações importantes para o professor de língua portuguesa obter:

- que conhecimentos de língua portuguesa os alunos possuem, nos eixos da leitura, oralidade, escrita e análise linguística? Eles são condizentes com o ano em que eles estão matriculados? Em quais eixos eles apresentam maior competência?
- Que práticas eles desenvolviam, nos diferentes eixos, nos anos anteriores?
- Quais são suas expectativas de aprendizagem em língua portuguesa?

Conhecendo melhor os alunos, o professor terá mais condições de selecionar os textos com os quais irá trabalhar em sala de aula, pois terá mais dados para escolher os temas e os gêneros mais presentes na realidade dos alunos.

Com quem? – O projeto de ensino não é individual. Ele deve ser uma proposta coletiva. No caso de língua portuguesa, os professores, dos diferentes níveis de ensino, precisam se reunir para o planejamento (do ano, do semestre, do bimestre, depende da dinâmica da escola) e para a construção do projeto de ensino. É importante que todos saibam o que os professores trabalharam com o público alvo no ano anterior e o que está previsto para os anos futuros. Assim, a progressão da aprendizagem será considerada no planejamento.

O projeto de ensino pode ser uma proposta interdisciplinar, o que inclui o envolvimento de outras áreas. Desse modo, os professores da área de língua portuguesa se reúnem para pensar em todos os níveis que a escola atende. Planejam a progressão da aprendizagem na disciplina, decidindo o que será ensinado em cada período letivo, mas também pensam como ela pode dialogar com as demais.

Nesse sentido, pensemos em um caso: os professores identificaram, em um diagnóstico, que o bairro em que a escola se situa está entre um dos mais violentos da cidade. Um bom número dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, todos moradores do entorno da escola, perderam, por causa da violência, pelo menos uma pessoa conhecida (familiar, amigo, vizinho).

A partir disso, os professores das áreas de língua portuguesa e matemática resolveram trabalhar com notícias de jornais locais em que aparecem informações sobre a violência nos dois últimos anos na cidade, focando, principalmente, as matérias sobre o bairro. Nessa perspectiva, tanto o ensino de língua portuguesa quanto o de matemática podem ser explorados por meio de: atividades de leitura, escrita, produção de texto, conhecimentos de estatística, entre outros.

Além disso, se o professor de história e de geografia desejarem, poderão incluir suas disciplinas no projeto, pois o estudo do espaço e do tempo, isto é, da localização e da história da violência na cidade e no bairro poderão ser incorporados. No meio de tudo isso, cabe a leitura de textos literários sobre a violência, enfatizando os recursos linguísticos, ou seja, o modo como o autor apropriou-se da linguagem, os efeitos que essas escolhas produzem no leitor. Projetos interdisciplinares são valiosos e, geralmente, são utilizados na metodologia do ensino por projeto, sobre a qual falaremos na segunda parte da aula.

Onde? – A resposta a essa questão é, principalmente, a escola e seu entorno. É importante constar da capa informações do tipo: nome da escola, endereço, vinculação à secretaria estadual ou municipal, etapa de ensino que oferece e modalidades etc., mas não basta só isso. Na introdução, podem ser acrescentados aspectos (oriundos do próprio projeto pedagógico ou outros atualizados) que possam oferecer elementos para uma melhor adequação da proposta. Por exemplo: espaços como sala de informática, biblioteca, sala de leitura, pátio, sala de TV e vídeo, enfim, locais onde o ensino possa se desenvolver além da sala de aula. Esses dados são importantes para o planejamento, devendo estar descritos no projeto para que haja a articulação entre eles e os outros elementos constitutivos da proposta.

É, portanto, a partir do diagnóstico, isto é, do conhecimento da realidade que haverá qualquer intervenção do professor, disso dependem todas as outras etapas do planejamento. Vamos a elas.

Justificativa: respondendo ao “por quê?”

De posse do diagnóstico, conforme explicado no tópico anterior, que possibilitou a identificação do público-alvo que será atendido pelo projeto, somado a outros dados, como a colocação da escola nos índices de desenvolvimento da educação básica, além de dados da própria escola e dos professores referentes aos anos letivos anteriores, os professores podem ter a clareza do porquê de estarem fazendo aquelas escolhas, tomando aquelas decisões e não outras.

A justificativa fica mais fundamentada e clara se os professores buscarem dados resultantes de pesquisas que indiquem a necessidade dessa ou daquela estratégia, já testada e aprovada, ou outra inovadora que a escola quer experimentar, mas amparada em fundamentos teóricos que evitem o espontaneísmo, isto é, a aplicação de ideias sem um estudo aprofundado, o que poderia causar prejuízos aos estudantes.

Também é importante observar o que os documentos oficiais (diretrizes e parâmetros) orientam para justificar as opções feitas para o trabalho com a língua portuguesa na educação.

Assim, se o projeto prevê, por exemplo, o uso de mensagens no *facebook* nas aulas de língua portuguesa, a justificativa pode se amparar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que orientam no sentido de trabalhar com os gêneros que fazem parte da realidade dos alunos. O professor, ao elaborar o projeto, pode transcrever os trechos do documento no qual estão as orientações para essa opção didática e ainda buscar, em revistas científicas e livros da área, o relato e/ou a análise de experiências parecidas.

Em suma, ao planejar, os professores precisam conhecer as experiências de pesquisadores, os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa, a realidade dos alunos envolvidos, enfim, os dados que justifiquem a necessidade do trabalho que se pretende realizar. Uma boa justificativa, certamente, dará a todos os que se envolverem no projeto a segurança de saberem por que estão seguindo aquele caminho.

Objetivos: respondendo ao “para quê?”

As opções para seguir esse ou aquele caminho certamente são feitas observando *onde* se pretende chegar, mas é necessário que o professor tenha a clareza de que todo projeto de ensino é formulado em função dos alunos. Assim o “para quê?” deve considerar respostas que constituam objetivos de aprendizagem e não ações que o professor pretende desenvolver, visto que isso já seria da ordem da metodologia.

Um exemplo: “promover seções de leitura compartilhada de contos de fada”. Você não acha que com esse objetivo fica difícil o professor avaliar o aluno? O verbo “promover” focaliza uma ação que é sua e não do aluno, a menos que ele espere que o aluno promova essas seções, o que não parece o caso, pois não se espera que leitores de contos de fada estejam em idade para promover ou organizar seções de leitura compartilhada. Sendo assim, como ele avaliará a aprendizagem do aluno?

A formulação dos objetivos é uma tarefa das mais importantes. Ao elaborá-los, os professores precisam considerar de qual contexto se parte (diagnóstico) e em qual se quer chegar. Os objetivos irão determinar que estratégias serão necessárias para atingi-los e quais critérios e instrumentos usar para avaliar se eles foram ou não alcançados. Nesse sentido, os objetivos traçados pelos professores de língua portuguesa devem ser articulados com os objetivos da área, previstos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para cada etapa da educação básica.

Outro exemplo: digamos que o professor estabeleceu como objetivo de aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental que o aluno seja capaz de

classificar as palavras que aparecem nos gêneros estudados no primeiro semestre do ano letivo e, entre os gêneros, esteja o artigo de opinião. Lembre que na aula 6 você estudou que o estudo de nomenclaturas ou de classes de palavras, não favorece, segundo os PCN e alguns teóricos, a aprendizagem da competência comunicativa. Também estudou que o ensino deve partir da realidade do aluno, considerando os gêneros usados em suas práticas sociais. Será que o objetivo exemplificado acima é adequado? Certamente que não, pois, provavelmente, o diagnóstico não apontaria o artigo de opinião como próximo da realidade dos alunos no nível de ensino apontado e nem os parâmetros ou as teorias do ensino de língua portuguesa identificam resultados favoráveis do ensino de nomenclatura ou classificação de palavras no referido nível dos alunos.

Metodologia, conteúdos e bases teóricas: respondendo ao “Como?”

Este tópico discute o que ensinar e como ensinar para alcançar os objetivos traçados. Isso implica a seleção de conteúdos e estratégias com base em fundamentos teóricos como os que estão sendo discutidos nesta disciplina.

Durante o curso já realizamos estudos que orientam para que todo o trabalho com o ensino da língua portuguesa tenha o gênero textual/discursivo como unidade de ensino. Isso significa que, metodologicamente, toda a prática do ensino de língua portuguesa (com oralidade, leitura, escrita e análise linguística) não pode prescindir do texto, ou melhor, do gênero que o especifica.

Nesse caso, a seleção dos conteúdos deve ser orientada por duas dimensões básicas: a competência comunicativa e a inserção social do estudante. O objetivo do ensino de língua portuguesa não é apenas o estudo da língua, é também, junto com as outras disciplinas, contribuir para uma educação integral do educando em todos os aspectos (cognitivos, afetivos, valorativos, políticos, tecnológicos, sexuais, éticos, estéticos, artísticos, entre outros), favorecendo o protagonismo do educando e a colaboração entre os sujeitos (PADILHA, 2012).

Dessa maneira, o projeto precisa contemplar conteúdos conceituais (relativos a símbolos, expressões, ideias etc., com os quais o educando apreende e ressignifica a realidade), procedimentais (com os quais o educando aprende a fazer coisas como produzir textos) e atitudinais (relativos ao modo como ele se relaciona com o mundo ao seu redor).

No trabalho com a língua, esses conteúdos devem estar integrados, pois não se aprende uma coisa separada da outra. Por exemplo: o estudo do gênero carta implica compreender que ela tem uma função. Assim, para ser cumprida, é preciso ser escrita observando-se os elementos que a compõem (local e data, vocativo, texto, despedida, assinatura). Mas, para que essa aprendizagem se complete, é preciso que o aluno aprenda outro conteúdo: como fazer uma carta.

O procedimento complementa o estudo, mas ainda é possível pensar em outro tipo de conteúdo, o atitudinal. Lendo ou produzindo uma carta, o aluno pode aprender que é possível intervir no mundo em que vivemos. Digamos que a carta seja para reclamar da falta de acessibilidade na escola em que estuda. Certamente, é a oportunidade para ele, além de estudar sobre o gênero carta aprendendo a fazê-la, compreenda o conceito “acessibilidade” e ainda exercite a cidadania.

Em relação à organização dos conteúdos de língua portuguesa, o professor deve sempre considerar seu caráter cíclico, pois eles não se diferenciam muito durante a vida escolar do aluno, o que se diferencia é o aprofundamento e a sistematização. Por isso, os PCN (BRASIL, 1997b, p. 36) recomendam que os conteúdos sejam organizados sequencialmente, segundo critérios que favoreçam a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os conteúdos e o tratamento didático dado a eles estão interligados. Dependendo dos objetivos traçados, os professores fazem opção por métodos de trabalho que acharem mais adequado para o que pretendem que seus alunos aprendam e desenvolvam, considerando o caráter cíclico do ensino de língua portuguesa.

Mas, essas escolhas não são aleatórias. São fundadas em estudos de um referencial teórico que ofereça condições de o professor ter o controle de sua prática. Na área do ensino de língua portuguesa, teóricos e documentos oficiais do MEC encaminham para o sentido de o ensino ser pautado por projeto. Sobre isso, falaremos mais adiante. Por ora, é importante ressaltar que, no projeto, todas as referências teóricas citadas devem ser listadas no final, seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – **ABNT**.

Nesse sentido, as referências são muito importantes, devendo, portanto, ser as mais atuais possíveis, uma vez que é por meio delas que os envolvidos no projeto saberão que direção teórica a proposta segue. E por que isso é importante? Porque a direção teórica conduz a uma determinada prática, com procedimentos metodológicos coerentes e com as concepções que lhe fundamentam. Você viu na primeira aula que a mudança de concepção de linguagem implicou uma mudança no ensino de língua portuguesa? Pois bem, os teóricos que seguem essa perspectiva dão contribuições no sentido de refletir sobre ela e também no de nortear como aplicá-la ao ensino. Na hora em que eles são estudados e indicados ao final de um projeto, sabemos o provável encaminhamento que será dado no desenvolvimento das ações.



ABNT

Fundada em 1940, é uma entidade privada, sem fins lucrativos, responsável pela normalização técnica no Brasil, o que visa padronizar procedimentos de modo que todos tenham acesso rápido e simples à informação, no caso aqui, das referências.

Cronograma e recursos: Quando? Com quê?

Não basta saber o que vai ser feito, como e por que, é preciso saber também quando e com quais recursos. Saber o tempo que se tem para desenvolver as ações e saber até quando esperar para que os alunos cheguem a construir determinados

conhecimentos é fundamental para se distribuir os conteúdos, considerando a progressão dentro do tempo estabelecido para diferentes fases da aprendizagem.

Do mesmo modo, todas as ações são realizadas com algum recurso. Não adianta ter uma boa proposta de ensino, focada no uso de novas tecnologias, se essas não estão disponíveis na escola. Assim, é preciso listar e selecionar os materiais didáticos disponíveis, com base sempre no onde se quer chegar. Nesse cenário, a metodologia está a serviço dos objetivos e não o contrário.

Além disso, selecionar os recursos na área de língua portuguesa implica uma tarefa árdua. Do livro didático a outros instrumentos, tudo depende dos objetivos de ensino. Assim, de pouco adiantará aos professores uma biblioteca cheia de compêndios de gramática e pouquíssimos livros de literatura infantil, quando o trabalho é com anos iniciais do ensino fundamental.

Em todo o caso, o fato de uma biblioteca comportar um grande número de obras não indica, necessariamente, que a escola tenha um bom trabalho com a leitura.



Atividade

1

Para essa atividade, você vai precisar de um projeto de ensino de língua portuguesa. Adquirir um em uma escola de seu polo e analisá-lo seguindo os procedimentos abaixo (acrescente outros passos se julgar necessário):

- 1 Os objetivos estão focados em resultados que se espera do aluno?
- 2 O projeto tem uma justificativa? Que aspectos foram abordados (diagnóstico, dados da escola, resultados do IDEB, PCN etc.)?
- 3 Os conteúdos e a metodologia proposta apontam convergência para uma prática na perspectiva orientada pela disciplina Ensino de Língua Portuguesa I?

- 4** O projeto aponta um referencial teórico que dê conta das demandas atuais do ensino de língua portuguesa?
- 5** Há referências ao livro didático? Que papel ele ocupa no projeto?
- 6** O cronograma e os recursos previstos no projeto são adequados para o alcance dos objetivos traçados?
- 7** Identifique a forma de avaliação prevista. Reflita sobre ela.

Avaliação em língua portuguesa: o que é preciso saber

Na atividade anterior, foi solicitado que você identificasse a forma de avaliação prevista no projeto analisado. Também foi solicitado que você refletisse sobre ela. O que você pode observar? Quais os sujeitos e objeto da avaliação? Quais os critérios e instrumentos para avaliar?

Antes de prosseguirmos nessa discussão, é preciso ressaltar que:

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. [...] Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais [...] posto que o ponto de vista já não é seletivo, já não consiste em ir separando os que não podem superar distintos obstáculos, mas em oferecer a cada um dos meninos e meninas a oportunidade de desenvolver, no maior grau possível, todas suas capacidades (ZABALA, 1998, p. 196).

No ensino tradicional, a principal forma de avaliação é a somativa, aquela que confere valores para as atividades dos alunos com vistas a medir as aprendizagens cognitivas. Nesse sentido, a avaliação segue parâmetros iguais para todos, ignorando as diferenças. Contudo, como Zabala (1998) adverte, na educação integral a concepção de avaliação deve ser outra, que considere conceitos, procedimentos e atitudes.

O autor propõe a **avaliação formativa**. Nessa perspectiva, não somente os alunos são avaliados, mas também os professores. A avaliação acontece antes (diagnóstico), durante (avaliação reguladora para adequação do plano) e no final do processo. Além disso, o autor ainda propõe uma avaliação integradora de todo o processo seguido, de modo que “permita estabelecer novas propostas de intervenção” (ZABALA, 1998, p. 201).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) seguem nessa direção. Quanto aos aspectos da aprendizagem nos primeiros anos do ensino fundamental, o documento considera essencial o uso de diferentes códigos (verbal, oral, escrito, gráfico, numérico, pictórico) de modo que sejam consideradas as diferentes aptidões dos estudantes, pois determinado aluno pode não se expressar muito bem na escrita, mas pode fazê-lo oralmente (em um debate, em uma entrevista etc.), ao manifestar sua compreensão acerca de um determinado fato histórico, por exemplo. Os PCN (BRASIL, 1997a) dão algumas orientações para a avaliação, as sistematizamos a seguir:

- Os critérios devem seguir os objetivos que de fato orientaram o ensino.
- Os indicadores devem ser bastante precisos, de modo que identifiquem de fato as aprendizagens realizadas.
- Os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual, para que se observem os avanços, conforme as individualidades.
- A análise dos avanços deve ser feita ao longo do processo.

Ainda ressaltamos a orientação para que a avaliação não seja função exclusiva do professor: “Delegá-la aos alunos, em determinados momentos, é uma condição didática necessária para construção de instrumentos de auto-regulação para as diferentes aprendizagens” (BRASIL, 1997a, p. 57).



Atividade

2

Retome o último procedimento da atividade anterior. Agora que você tem mais elementos sobre a avaliação, o que você não observou na sua reflexão? A avaliação proposta é formativa, ocorre em quais momentos do processo? Está prevista alguma forma de autoavaliação, tanto do professor como do aluno? Que conteúdos são objetos de avaliação?

Ensino por projeto: uma proposta educacional

No tópico anterior, você estudou o projeto de ensino que também é conhecido como plano de ensino. A alteração no nome é indicativo de que ocorreram algumas mudanças e isso se deve a uma concepção do ensino por projeto, que não é a mesma coisa do projeto de ensino, mas sua introdução nas práticas escolares ampliou a ideia de plano, pois o projeto de ensino pode, em sua metodologia, prever o ensino por projetos.

Ensinar por meio de projetos é uma tendência cada vez mais adotada pelas escolas. Você já deve estar ciente disso. E o que você acha? Faz alguma diferença ensinar por projetos? Vamos refletir sobre isso.

O ensino por projeto não é algo assim tão novo. Como afirma Oliveira, Tinoco e Santos (2011), o vocábulo projeto já existia no século XVII. No século XX, diferentes áreas do conhecimento deram contribuições sobre trabalhos dessa natureza. Aliás, a própria ideia de projetar é tida como algo inerente à natureza humana, conforme defendem os filósofos Heidegger e Sartre, ambos da primeira metade do século XX. Se pensarmos bem, veremos que todos projetamos alguma coisa: ter um emprego, casar, ter filhos ou viajar pelo mundo, conhecer outras culturas. Projetamos uma autorrealização, não é mesmo?

No âmbito da educação, já no início do século XX, o trabalho dos norte-americanos Dewey e Kilpatrick, este que sistematizou as propostas daquele, repensam a escola e sua sistemática de ensino, apontando para a compreensão da educação na vida, o que é diferente de pensar a educação para a vida. Desse modo, a escola não apenas prepara para a vida, esta é inerente à própria educação, é na vida que se aprende, ou seja, a educação ocorre na interação, no processo mesmo de viver. Assim a proposta é de AÇÃO e não apenas de instrução, a escola como parte da comunidade, enfrentando seus problemas.

Na esteira dos dois educadores, muitos trouxeram contribuições importantes. Entre tantos, destacam-se Anísio Teixeira, Paulo Freire, Freinet, Jerome Bruner, César Coll, Fernando Hernández, Josette Jolibert. Tais contribuições podem ser mais bem acompanhadas por você ao realizar a leitura complementar indicada nesta aula. De forma sintética, podemos dizer, resguardadas as diferenças, que esses educadores e mais outros não citados aqui propõem o protagonismo do aluno.

Mas o que significa ensino por projetos?

Significa compartilhar com os alunos a responsabilidade pela aprendizagem. Por meio de projetos desenvolvidos por alunos em uma ou mais disciplinas, sob a orientação de um ou mais professores, ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia é denominada por Metodologia de projetos, Pedagogia de projetos, Projeto de trabalho, entre outros. Com algumas diferenças, os projetos têm em comum a participação ativa dos alunos, o que, necessariamente, não é previsto nos projetos de ensino, a menos que esses tenham na sua metodologia a previsão do trabalho com projetos.

E como se dá a participação dos alunos? A Metodologia de projetos parte de uma problematização, que, de forma breve, podemos dizer que faz parte do diagnóstico da realidade sobre a qual ocorrerá a intervenção prevista pelo projeto. Assim, de acordo, com Oliveira,

[...] aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos (OLIVEIRA, [2006], p. 13).

Como vemos, o ensino por projetos baseia-se na parceria dos alunos entre si e com os professores e entre estes e seus colegas. Enfim, toda a comunidade escolar é convidada a participar. Portanto, não se trata apenas de uma metodologia diferente, trata-se mesmo de outra concepção do processo ensino-aprendizagem, reavaliando o papel dos sujeitos, os objetivos, a abordagem dos conteúdos e as formas de avaliação.

E como a metodologia de projeto pode contribuir com o ensino de língua portuguesa?

Nos PCN, os projetos são mencionados em várias situações. É ressaltada a possibilidade da participação ativa dos alunos, inclusive na etapa de planejamento, quando a duração de desenvolvimento é maior. Nessas ocasiões, eles podem “dividir e redimensionar tarefas e avaliar os resultados em função do plano inicial etc.”. De acordo com os PCN, “os projetos são situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos” (BRASIL, 1997b, p. 46).

É a essa conclusão que muitos professores têm chegado. Por exemplo, Oliveira; Tinoco e Santos (2011) consideram que, nessa metodologia, o ensino torna-se mais significativo, pois parte de um problema real. Além disso, a participação dos alunos em todas as etapas torna-os corresponsáveis pela resolução do problema, o que os motiva a participarem seguindo princípios éticos de solidariedade e respeito ao outro.

A respeito de projetos, Santos, Mendonça e Cavalcante (2007, p. 121) afirmam:

- a) a organização didática por projetos pode facilitar a integração dos eixos de ensino de língua – leitura, produção e análise linguística – pois tem como foco a formação de competências, visando a um produto final;
- b) os projetos possibilitam propor, nas situações vivenciadas no projeto, oportunidades de contato com situações diversas de interação, que implicam o conhecimento de diferentes gêneros, o que permitiria a inserção dos alunos em situações de letramento tanto escolares quanto não escolares;
- c) os projetos temáticos em língua portuguesa constituem uma possível saída para a escola, pois, através da reflexão crítica sobre a realidade, ocorre a produção coletiva do conhecimento.

(SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007, p. 121)

O ensino por projeto, além de favorecer a competência comunicativa pelo estudo da língua portuguesa – o que se insere nos conteúdos conceituais – ainda favorece o desenvolvimento de habilidades pelo envolvimento no cumprimento de tarefas individuais e coletivas, aprendendo, desse modo, conteúdos procedimentais. A parceria solidária, o compromisso e a responsabilidade com o projeto possibilitam o aprendizado de conteúdos atitudinais.



Atividade

3

Identifique em escolas do seu polo de estudo se ocorre o ensino por projetos. Elabore um questionário em que professores (de qualquer nível de ensino) possam informar o que eles compreendem por metodologia de projetos (ou ensino por projetos, ou pedagogia de projetos etc.) e se desenvolveram nos últimos dois anos algum projeto com as características do ensino por projeto. Após o questionário elaborado, apresente a primeira versão ao professor da disciplina para que ele o aprove ou sugira alterações. Após a versão final aprovada, aplique com professores que aceitarem respondê-lo.



Leitura Complementar

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-132. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em: 6 mar. 2014.

O texto, além de traçar a trajetória histórica do trabalho com projetos, as contribuições para o ensino de língua portuguesa e as etapas e procedimentos da metodologia, apresenta algumas experiências desenvolvidas com gêneros como receitas e propaganda.



Resumo

Nesta aula, você estudou sobre planejamento e sua materialização em projeto de ensino. Estudou seus elementos constitutivos, compreendendo a importância da articulação entre eles. Também teve a oportunidade de refletir sobre a avaliação e pôde conhecer alguns aspectos do ensino por projetos, com ênfase para o ensino de língua portuguesa.

Autoavaliação

A partir das respostas ao questionário aplicado na atividade anterior, analise seguindo a orientação a seguir:

1

As concepções dos professores podem ser consideradas adequadas para o que se entende por metodologia de projetos, considerando, principalmente, a participação ativa dos alunos em todas as etapas?

2

Quanto à experiência com projetos:

a) No caso de não haver nenhuma experiência com pedagogia de projetos: quais as razões da não experiência? (falta de conhecimento do que seja a metodologia? falta de recursos?) Elas podem ser alteradas e de que modo?

- b) Como o projeto se estrutura? Está de acordo com a concepção que o professor apresentou? Parte de um diagnóstico? Como é a participação dos alunos? É interdisciplinar? Apresenta conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais? Contempla que eixos do ensino de língua portuguesa? Qual a forma de avaliação? Está de acordo com os objetivos propostos? A metodologia e os conteúdos são coerentes com os objetivos? Qual o referencial teórico? As obras apontam para o ensino de língua portuguesa em uma concepção interacionista?

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> > . Acesso em: 28 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > . Acesso em: 28 abr. 2014.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **A Metodologia de Projetos como recurso de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. [2006]. Disponível em: < http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf > . Acesso em: 16 mar. 2014.

OLIVEIRA, Socorro; TINOCO, Glicia A.; SANTOS, Ivoneide B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRRN, 2011.

PADILHA, Paulo R. Educação integral e currículo intertranscultural. In: MOLL, J. et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 189-206.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. O trabalho com gêneros por meio de projetos. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-132. Disponível em: < <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf> > . Acesso em 6 mar. 2014.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004. (Subsídios Pedagógicos do Libertad).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Perfil das autoras



Ana Santana Souza Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte, atuando no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC). Tem experiência na área de Educação, através do desenvolvimento de atividades de ensino (presencial e a distância), pesquisa e extensão, que enfocam, principalmente, as temáticas: ensino de língua portuguesa, leitura e literatura; formação de professores; leitura e produção de textos; e literaturas de língua portuguesa.



Tatyana Mabel Nobre Barbosa Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2000), mestre (2002) e doutora (2005) em

Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. Atualmente, é professora da UFRN do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação. É pesquisadora e orientadora pela mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em educação e linguagem, materiais didáticos, ensino de língua portuguesa e educação básica. Coordena projetos no âmbito da CAPES, INEP, CNPq e SEB.

Anotações

[illegible]

Esta edição foi produzida em março de 2014 no Rio Grande do Norte, pela Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (SEDIS/UFRN), utilizando-se ITC Slimbach Std para corpo do texto e Univers LT Std para títulos e subtítulos, sobre papel offset 90 g/m².

SEDIS Secretaria de Educação a Distância – UFRN | CampusUniversitário
Praça Cívica | Natal/RN | CEP 59.078-970 | sedis@sedis.ufrn.br | www.sedis.ufrn.br

ISBN 978-85-425-0227-5



9 788542 502275 >



Ministério da
Educação

