



Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura

Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura

Odete Aléssio Pereira

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana
Ana Lucia Jankovic Barduchi
Camila Cardoso Rotella
Cristiane Lisandra Danna
Danielly Nunes Andrade Noé
Emanuel Santana
Grasiele Aparecida Lourenço
Lidiane Cristina Vivaldini Olo
Paulo Heraldo Costa do Valle
Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Guilherme Alves de Lima Nicésio
Stéfano Stainle

Editoração

Adilson Braga Fontes
André Augusto de Andrade Ramos
Cristiane Lisandra Danna
Diogo Ribeiro Garcia
Emanuel Santana
Erick Silva Griep
Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436m Pereira, Odete Aléssio
Metodologia do ensino de língua portuguesa e literatura /
Odete Aléssio Pereira. – Londrina : Editora e Distribuidora
Educacional S.A., 2017.
216 p.

ISBN 978-85-8482-885-2

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Literatura -
Estudo e ensino. I. Título.

CDD 469.07

Sumário

Unidade 1 O ensino de língua materna	7
Seção 1.1 - Aspectos conceituais da língua	9
Seção 1.2 - Breve histórico do ensino de língua materna	19
Seção 1.3 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa	32
Unidade 2 Comunicação e expressão em língua materna	49
Seção 2.1 - A aquisição da língua materna	51
Seção 2.2 - Habilidades de comunicação oral em língua portuguesa	66
Seção 2.3 - Habilidades de comunicação escrita em língua portuguesa	80
Unidade 3 Metodologias de ensino de língua materna	101
Seção 3.1 - Principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa	103
Seção 3.2 - Uso de tecnologias em ensino de língua portuguesa	121
Seção 3.3 - Avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa	138
Unidade 4 Metodologias de ensino de literatura	161
Seção 4.1 - Principais métodos no ensino de literatura	163
Seção 4.2 - O ensino de literatura e a formação de leitores no Brasil	179
Seção 4.3 - Avaliação de aprendizagem em ensino de literatura	194

Palavras do autor

É inegável a forma como a globalização afeta a contemporaneidade, não apenas no âmbito cultural, como também no linguístico. Ter consciência dessa influência não significa, necessariamente, saber como agir diante das implicações de um novo perfil de aluno, de novas concepções de linguagem, de novos métodos e de novas abordagens de ensino de língua portuguesa como língua materna. Pensando nisso, nesta disciplina, você é convidado a refletir sobre o ensino de literatura e de língua portuguesa como língua materna. A linguagem está presente em nosso cotidiano, estamos expostos a várias situações comunicativas nas diversas práticas sociais, por exemplo, um e-mail, um bate-papo nas redes sociais, uma aula, uma carta, um trabalho escolar, a leitura de uma revista, entre tantas outras aplicações. Para a formação de bons profissionais, é importante o esforço de cada um na busca por conhecimento. Assim, o comprometimento e a disciplina, além do autoestudo, são elementos a serem considerados em sua formação profissional, não importando a modalidade de ensino escolhida por você. Nesse sentido, será apresentado, na primeira unidade, um panorama sobre o ensino de língua materna no decorrer das décadas. Na segunda unidade, você verá aspectos de comunicação e expressão em língua materna, entenderá um pouco mais sobre sua aquisição e sobre os processos responsáveis entre a relação da linguagem, da mente e do cérebro. Na terceira unidade, serão abordadas metodologias de ensino de língua materna. A metodologia de ensino em literatura é o assunto da quarta unidade. Nesse momento do estudo, serão arrolados os principais métodos no ensino de literatura e o processo de formação de leitores a partir das aulas de literatura.

Assim, ao final desta disciplina, você será capaz de compreender os métodos, os processos, os procedimentos e as técnicas de organização do trabalho docente no que se refere ao ensino de língua portuguesa e literatura. Também possuirá o domínio dos conteúdos básicos trabalhados nos ensinamentos fundamental e médio para uma atuação eficaz como profissional do saber. E terá desenvolvido a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem voltadas para o ensino da língua portuguesa e de

literatura. Você escolheu estudar e aprimorar suas competências e habilidades para ser um excelente profissional da educação, portanto acredite em seu potencial e, com a coragem de um guerreiro, avance na direção da realização de seus sonhos e tenha certeza de seu sucesso profissional.

O ensino de língua materna

Convite ao estudo

Estudar a língua portuguesa na contemporaneidade requer uma multiplicidade de características no perfil dos alunos que estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa como língua materna. Assim, como futuro professor de língua portuguesa, é necessário ter consciência de tais implicações, bem como considerar as novas tecnologias e as novas linguagens a fim de despertar o interesse dos alunos. Além disso, deve-se considerar o desenvolvimento e o domínio dos aspectos teórico-metodológicos e a pragmática do ensino de língua portuguesa. Dessa forma, você poderá aplicá-los em sua prática docente no ensino de língua materna com diferentes objetivos, relacionando-os com o contexto de aprendizagem sugerido para você, aluno. Com base no estudo desta unidade, você poderá entender alguns conceitos que envolvem o ensino de língua materna, bem como ter uma prévia de como aconteceu o ensino de língua portuguesa no decorrer das décadas e a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Você acredita que o ensino de língua portuguesa seja fácil, uma vez que já somos falantes nativos? Sugestões dos PCNs são acatadas pelos professores? A seguir, apresentamos uma situação que conduzirá nossos estudos nesta unidade:

O contexto de aprendizagem se relaciona com o trabalho que Júlio desempenha. Ele é funcionário em uma grande editora, localizada no coração de uma metrópole. O rapaz é formado em Comunicação e Marketing, e sua ocupação profissional é gerenciar e colaborar na montagem de uma revista mensal, na seção que se refere a conteúdos e matérias de interesse de professores e amantes da educação. Neste mês, uma das reportagens será sobre o ensino de língua materna. Júlio pretende mobilizar sua equipe, que

conta com três excelentes colaboradores: Márcia, pedagoga experiente e conhecida na área educacional; Flávia, formada há alguns anos em Letras; e Pedro, formado recentemente em Jornalismo. Eles têm a missão de coletar informações esclarecedoras sobre essa temática, tão solicitada pelos leitores e assinantes da revista, tanto impressa como digital. A missão da equipe é trazer à tona esclarecimentos sobre o ensino da língua materna e o modo como ela é abordada em salas de aula brasileiras. A parte sobre o conhecimento da língua como idioma ficará sob a responsabilidade de Flávia. Pedro assumirá as informações sobre a trajetória do ensino de língua portuguesa na linha do tempo. Já Márcia trará as diretrizes dos PCNs que norteiam o ensino de língua materna. Assim, que a equipe concluir suas pesquisas, Júlio fará uma reunião para definir como será estruturada a reportagem sobre o ensino da língua materna.

Seção 1.1

Aspectos conceituais da língua

Diálogo aberto

Nesta seção, abordaremos os aspectos que envolvem o estudo da língua como idioma e suas implicações na identidade e cultura de um povo, além de observarmos os aspectos formais da língua que colaboram com a pesquisa de Flávia, que ficou encarregada de coletar material sobre a língua como idioma.

Embora Flávia seja formada em Letras, ela nunca atuou como professora, portanto não conhece a realidade de uma sala de aula. Diante disso, ela quer conhecer melhor essa realidade, porém está na dúvida quanto ao caminho a seguir para a coleta de dados que vão compor a reportagem. Qual será a melhor fonte de pesquisa? Ela deverá fazer entrevistas com professores e alunos ou levar em consideração somente as pesquisas bibliográficas sobre o assunto?

Não pode faltar

A língua como identidade de povo

Sabemos que a língua é o conjunto das palavras, expressões e regras gramaticais, um produto social pertencente a cada falante de uma determinada comunidade, é a representação mais importante da identidade de um povo ou nação.

Por isso, cada falante deve estudá-la dentro de suas necessidades ou prioridades. A língua é um sistema ou código que estabelece regras e normas que devem ser respeitadas por todos os usuários que a usam, com a finalidade de comunicarem-se. Os estudos sobre língua produzidos no século XX certamente relacionam-se à abordagem de Ferdinand de Saussure. Ele considera a língua como sistema de signos que expressam ideias.



Refleta

Você sabia que os estudos sobre a língua, nessa abordagem, são centrados apenas na palavra e desconsideram o contexto em que as situações comunicativas ocorrem?

Aprendemos com Saussure, considerado o pai da linguística moderna, que a língua não deve ser encarada como uma forma de rotular a realidade, independentemente de qual seja a língua. A atividade linguística é simbólica e, portanto, uma língua articula conceitos e ajuda na organização do mundo. O inglês, o italiano, o português e todas as demais línguas existentes categorizam a realidade de formas distintas, daí a distinção entre elas. No português, você diz que come carne de porco e também se refere com a mesma palavra ao animal que vê sendo criado em um sítio. Já em inglês, ao porco que se come em uma refeição, dá-se o nome de *pork*, e ao que está no campo, *pig*. O mestre, então, ensina que “o signo linguístico não une uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica” (SAUSSURE, 1991, p. 80). Para que a língua cumpra sua função social no processo de comunicação, é necessário que as palavras tenham um significado, ou seja, que cada palavra represente um conceito. Ambos são indissociáveis, como a cara e a coroa em uma moeda (SAUSSURE, 1991).



Pesquise mais

Leia este artigo que lhe dará uma visão panorâmica dos estudos linguísticos, desde o início da linguística moderna, com Ferdinand de Saussure, até os estudos contemporâneos, como a sociolinguística:

SALGADO, Solyany Soares. Ciência linguística: da origem saussuriana ao percurso sociolinguístico. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n. 100, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7110>>.

Partindo das considerações feitas por Saussure sobre o conceito de língua, vários estudiosos ampliaram essa visão, valorizando o contexto social. Antunes (2009), estudiosa da área da linguística, afirma que a língua analisada do ponto de vista de Saussure, ou seja, da teoria dos signos, passa para o falante uma visão reduzida. O autor considera apenas os estudos morfológicos, valoriza as nomenclaturas, desprezando sua funcionalidade, seu sentido e o contexto sociocomunicativo. Nesse sentido, segundo a autora, há um distanciamento entre a língua e os seus usuários, assim, aspectos da identidade e da cultura não são privilegiados.

A língua como elemento da cultura

Percebemos que, a partir das perspectivas da sociolinguística – ramificação da linguística que se preocupa com o estudo da língua do ponto de vista social –, há uma relação entre os três elementos: a língua, a identidade e a cultura de seus falantes. Nessa perspectiva, o estudo está voltado para as funcionalidades da língua que é, desse modo, percebida quanto à sua mutabilidade e sua variabilidade ao longo das décadas. Segundo Marcuschi (2000), “a língua é uma atividade de natureza social, cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana”. Dessa maneira, sabendo que a língua é de suma importância na comunicação, torna-se difícil relacionar seu estudo e suas intencionalidades e funcionalidades desconsiderando a identidade e a cultura na qual os falantes estão inseridos, existindo, assim, uma desvinculação do contexto de interação entre os falantes.

Dessa forma, a partir da abordagem da sociolinguística, podemos notar que o falante e a língua fazem parte de uma mesma trilha. Isso acontece justamente no momento em que o falante se apropria da língua para estabelecer a comunicação, pois fatalmente ele promoverá a interação por meio da fala ou da escrita. Nessa ótica, fica evidente o teor social da língua, e isso pode ser verificado em afirmações de estudiosos que dizem que a língua é viva e está em constante movimento, sendo, também, dinâmica no momento em que notamos a dialogia, fator preponderante da linguagem.



Assimile

Ao falarmos do caráter dialógico da língua, estamos considerando a interação verbal entre os interlocutores feita por meio da linguagem, de modo que eles se comuniquem verbalmente a partir de suas finalidades, intenções e dos conhecimentos que acreditam ter sobre o assunto. Na maioria das vezes, os textos são organizados dentro de um determinado gênero textual com intenções comunicativas específicas. Assim, o ensino de língua portuguesa passa a ser mais significativo para o aluno com a adoção de gêneros textuais, já que são constituídos nas diferentes esferas da comunicação verbal (BAKTHIN, 1992).

Nessa perspectiva, ao considerar essa mobilidade da língua, vamos perceber as mudanças que ocorrem do ponto de vista

histórico em relação ao falante e a própria língua. O aparecimento das variantes linguísticas confirma isso, no decorrer das décadas, permitindo uma nova conceituação para a língua, diferente daquela que a considerava como um sistema de signos, sendo, agora, uma língua que pode identificar e caracterizar um povo. Assim, os falantes são constituídos pela língua e, no processo de interação, eles modificam o mundo e são modificados por ele.

Com essas considerações, podemos falar da intencionalidade comunicativa presente na interação entre os falantes.



Exemplificando

Ao analisar uma conversa sobre a venda de um carro, de um lado, o vendedor, de outro, o comprador, vemos atores desenvolvendo seus papéis sociais nessa interação, cada qual com sua intencionalidade – um de comprar, e o outro de vender. Normalmente, se for um carro usado, o vendedor usará de vários adjetivos positivos para elevar o seu valor, enquanto o comprador, com a intenção de adquirir o carro por um menor preço, fatalmente apontará muitos defeitos. Isso tudo faz parte da negociação e, por sua vez, deixa claro quais são as intencionalidades na comunicação de ambos.

Confirmamos isso nas palavras de Irandé Antunes (2009, p. 20):



[...] com efeito, a compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que põem os interlocutores em interação; acendeu, além disso, o interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem conseguir com as palavras em suas atividades de interlocução.

Desse modo, você constata que, por meio da comunicação, usuário e língua não trilham caminhos diferentes. É na interação estabelecida entre falantes que se percebe como a língua é coletiva e, ao mesmo tempo, individual, se levamos em consideração a realidade cultural, social e histórica dos falantes. A partir do momento em que o falante é identificado pela língua ao usá-la, ele transmite, por meio de suas palavras, a intencionalidade e a ideologia muitas vezes escamoteadas nas diversas situações comunicativas que perpassam o cotidiano e/ou diferentes contextos sociais vividos por eles.

A língua como idioma

Inicialmente, é importante diferenciar língua, idioma e dialeto. Segundo o dicionário Michaelis (1998), língua é o “conjunto de palavras ou signos vocais e regras combinatórias estabelecidas, de que fazem uso os membros de uma comunidade para se comunicar e interagir”. Pode ser também o modo particular como determinada idade, profissão ou área do saber se expressa dentro de um mesmo idioma. Já idioma é a língua que um povo utiliza para se comunicar dentro de um território, ou seja, é a língua nacional de um país e representa a nacionalidade de um povo. Para ser reconhecida como idioma, a língua deve estar relacionada à existência de um estado político.

Por exemplo, o português é uma língua e é também um idioma, pois é oficial no Brasil, em Portugal, em Angola, entre outros países. É possível que duas línguas sejam consideradas oficialmente idiomas dentro de um mesmo país, como é o caso do Canadá, onde se fala inglês e francês.

Falantes de uma mesma língua apresentam diferenças no modo como a falam devido ao lugar onde moram, à situação de fala e ao nível socioeconômico.



Pesquise mais

Assista ao vídeo feito pela TV Unesp no programa Língua Viva sobre variações linguísticas. Ele mostra como uma família brasileira de classe média faz uso da língua em diversas situações.

LÍNGUA viva. Produção: TV Unesp. Duração: 46 min. 23 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7STbGmSB6hw>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

A essas diferenças, damos o nome de dialeto, que é uma variante linguística. Mesmo tendo suas particularidades, o dialeto não é considerado uma língua, mas sim um modo próprio de falar de uma comunidade ou conjunto de pessoas inseridos numa mesma língua.

Formalização da língua: estabelecimento da ortografia e aspectos legais

Ao falarmos de ortografia, logo pensamos em como evitar erros, se uma palavra se escreve com “s” ou “z”, se há hífen ou não, ou se há

acento. O novo acordo ortográfico vigente busca um consenso entre os países que falam a língua portuguesa, conforme aponta Silva (2008).

Até o início do século XX, a ortografia da língua portuguesa não era formalizada. A ortografia era usual, com muitas variações, visto que cada pessoa escrevia como achava certo. Tendo em vista essa realidade, no final do século XIX, começam as discussões em torno de uma padronização ortográfica em Portugal e também no Brasil.

Ortografia significa escrita correta. A origem dessa palavra é grega, em que *orthós* significa certo, correto, exato, direito, e grafia significa, escrita. Assim, ortografia é um padrão, uma lei para a forma escrita das palavras de uma língua.

Para você entender melhor, a ortografia de uma língua está relacionada aos seus critérios etimológicos (origem das palavras) e aos fonológicos (fonemas). Assim, a forma como hoje escrevemos as palavras é resultado de uma convenção social, ou seja, de acordos ortográficos envolvendo países que falam uma mesma língua, no nosso caso, a portuguesa.

- Acordos ortográficos da língua portuguesa

Em 1931, houve a primeira tentativa de acordo com a intenção de promover a unificação dos dois sistemas ortográficos, porém sem sucesso. No Brasil, aconteceram reformas ortográficas nos anos de 1943, 1945, 1971 e 1973. Em 1986, foi inviabilizado um acordo ortográfico entre os representantes de países de língua portuguesa.

O último acordo ortográfico entre os países lusófonos entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 2009. Esse acordo legitimou outra reforma ortográfica, estabelecendo mudanças em diferentes aspectos, como a inclusão das letras “K”, “W” e “Y” ao alfabeto português oficial.



Pesquise mais

Confira algumas mudanças do novo acordo ortográfico da língua portuguesa, obrigatório desde o dia 1º de janeiro de 2016, neste vídeo: JORNALISMO TV Cultura. **Mudanças que o acordo ortográfico promoveu na língua portuguesa ainda nem são obrigatórias.** 8 jul. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vndS-K0GSX4>>. Acesso em: 29 out. 2016.

A maneira de saber a grafia correta de uma palavra é consultando um dicionário. Nele, as palavras são apresentadas em ordem alfabética com seus significados e sua classificação gramatical.

Sem medo de errar

Para iniciar sua pesquisa, Flávia aposta em duas estratégias: a primeira é fazer uma entrevista com os professores e alunos acerca do conteúdo de sua pesquisa; a segunda é fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema. Visto que a língua é um mecanismo vivo, você, futuro professor, escolheria qual estratégia? As pessoas, de modo geral, utilizam a língua de uma mesma forma? Quais aspectos temos que levar em consideração ao avaliarmos a língua como idioma? Sabemos que o idioma representa uma nação, um estado político, tem regras próprias, mas cada falante se utiliza dele de forma particular. Flávia, em sua pesquisa, encontra vários materiais abordando conceitos sobre língua e idioma. Ela fica um pouco confusa com as teorias, pois sabemos que, embora formada em Letras, ela não atua nessa área, por isso ela está em dúvida quanto a ficar só com as referências bibliográficas ou entrevistar professores e estudantes sobre o tema. Mesmo sem ainda ter realizado suas entrevistas, ela já começa a fazer uma diferenciação entre os dois termos. Percebeu que língua está mais relacionada aos códigos e regras para a realização da fala e/ou escrita e que idioma está ligado à nacionalidade de um povo, ou seja, a língua que o representa como nação, existindo, muitas vezes, uma coincidência entre os dois.

Avançando na prática

A entrevista

Descrição da situação-problema

Flávia ainda estava trabalhando em sua matéria sobre a educação, mais especificamente sobre a língua como idioma, quando recebeu de seu chefe outra missão: fazer a cobertura da visita de um famoso linguista francês ao Brasil que chegaria dentro de alguns meses. Ficou interessada, pois logo percebeu que essa situação colaboraria com dados para a pesquisa que estava desenvolvendo. Mas será que um linguista francês teria a mesma visão de língua que os alunos e professores nativos da língua portuguesa? Diante da novidade, ela não teve dúvida: fez as malas e viajou para Paris, onde mora

sua irmã, casada com um francês. Flávia sempre acalentou esse sonho e, então, pôde realizá-lo, pois acreditava que, conhecendo e vivenciando a cultura francesa, teria mais facilidade para aprender novas estruturas linguísticas. Logo na primeira semana, matriculou-se em um curso intensivo de idiomas, pois queria ter o domínio das estruturas básicas da língua francesa para, assim, ter condições de acessar mais fontes para sua coleta de dados, além de conversar com o linguista francês e extrair mais informações sobre o assunto de sua pesquisa. Nas primeiras aulas do novo idioma, ela percebeu que poderia fixar melhor as estruturas da língua estrangeira comparando-as com as da sua língua materna. Em muitos casos, ela se apoiou nesse recurso de transferência das habilidades já assimiladas para a acomodação de novas informações sobre o aprendizado de outro idioma. Agindo assim, ela percebeu um melhor rendimento no processo de aquisição dessa língua que tanto admirava.



Pesquise mais

Para entender o processo de aquisição de um novo idioma, leia a reportagem de Claudia Gasparini, publicada na revista Exame.com. Nela, você poderá conhecer algumas maneiras que a neurociência recomenda para o aprendizado de uma língua estrangeira.

GASPARINI, Claudia. **4 dicas da neurociência para aprender uma língua mais rápido**. 1 abr. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/ciencia/4-dicas-da-neurociencia-para-aprender-uma-lingua-mais-rapido/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

Resolução da situação-problema

Depois de alguns meses, Flávia, de volta ao Brasil, já dominava as estruturas intermediárias da língua francesa e ficou feliz em estabelecer uma conversação com o linguista. Isso foi possível porque ela ampliou suas pesquisas nas visitas em bibliotecas francesas no período em que residiu em Paris. Porém, mesmo com todo esse empenho, ela percebeu, nas pesquisas e durante a entrevista, que o pequeno tempo de contato com a língua francesa não a ajudaria muito, pois o linguista falava de uma realidade de língua diferente da dela. Então, ela compreendeu que a língua é própria do ambiente no qual é falada, com suas particularidades e usos de seus falantes. Embora o idioma seja o mesmo para alguns países, o uso que seus falantes fazem dele o torna particular para cada país e, conseqüentemente, para cada falante.

Faça valer a pena!

1. As línguas existentes se transformam sob vários aspectos. Todas as línguas vivas são, por natureza, sistemas de comunicação eficientes e viáveis que servem a diferentes e variadas necessidades sociais das comunidades que as usam. Como essas necessidades mudam, as línguas tenderão a mudar para satisfazer às novas condições.

Considerando essa afirmação, seria correto afirmar, em relação ao linguista, que:

- a) Ele não se interessa por todas as línguas.
- b) Ele considera todas as línguas passíveis de serem estudadas por apresentarem um sistema de comunicação complexo e altamente desenvolvido.
- c) As línguas indígenas e as línguas dos povos tribais, como os da África, devem ser consideradas como pobres e primitivas.
- d) Ele defende que há línguas intrinsecamente mais ricas do que outras.
- e) Ele desconsidera o fato de as línguas se modificarem ao longo do tempo para satisfazer as necessidades dos falantes.

2. É obrigatório, no Brasil, o uso das novas regras ortográficas desde 1º de janeiro de 2009. Apesar de a maioria das palavras não sofrer mudanças, devem ser levadas em consideração algumas alterações na acentuação e na ortografia de algumas delas.

As novas regras ortográficas contribuirão para melhorar a comunicação. Nesse sentido, assinale a alternativa correta:

- a) A escrita de todos os brasileiros será unificada imediatamente a partir da promulgação do novo acordo.
- b) As novas regras não provocarão nenhuma dúvida ou crítica.
- c) Os textos escritos entre os países participantes do acordo serão unificados.
- d) As pessoas produzirão textos mais bem escritos com essas regras.
- e) Com o acordo, ninguém mais terá dúvidas de ortografia.

3. O texto a seguir foi extraído de uma entrevista realizada durante um projeto de sociolinguística e envolve a entrevistadora (E), uma senhora (S) de origem rural, de 71 anos, e conta com a participação da filha da senhora (FS).

(E) A senhora esteve presente nas duas últimas reuniões da novena?

(S) Se eu tive?

(E) É.

(S) Não.

(E) A senhora não foi?

(FS) E a senhora não foi naquela última novena, não?

(S) Tive na novena, mas não tive presente.

Fonte: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemo na escola e agora?** Leituras de sociolinguística para professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

Considerando esse texto, é possível afirmar que:

a) A norma culta da língua portuguesa, ensinada pela escola, é compreendida em qualquer contexto.

b) A existência de variedades linguísticas não implica conflitos na comunicação entre falantes de contextos urbanos e rurais.

c) O professor de língua portuguesa não precisa ensinar sobre variedades linguísticas rurais, pois os alunos já dominam tais variedades.

d) O trabalho com variedades linguísticas nas aulas de língua portuguesa é importante, pois ensina o aluno a adequar sua variedade ao contexto de interação.

e) Os sujeitos de contextos rurais não se interessam em aprender a norma culta ensinada na escola por motivos ideológicos.

Seção 1.2

Breve histórico do ensino de língua materna

Diálogo aberto

Nesta seção, realizaremos um breve percurso histórico do ensino de língua portuguesa. Para tanto, retomaremos o contexto de aprendizagem que norteia nossos estudos nesta unidade com o personagem Pedro, jornalista da equipe de uma revista direcionada ao leitor envolvido com a educação em que Júlio é gerente. A missão de Pedro é pesquisar sobre a história do ensino de língua portuguesa desde o Brasil Colônia até a contemporaneidade. Por isso, nesta etapa de aprendizado, você terá um breve panorama sobre como ocorreu o ensino de língua portuguesa no Brasil e entenderá melhor as necessidades da sociedade na era colonial e imperial no país. Também verificará as mudanças ocorridas no Brasil no governo de Getúlio Vargas, caminhando para a atualidade. Nesse percurso, você vai perceber as necessidades da sociedade em cada momento em relação ao ensino de língua portuguesa praticado nas escolas brasileiras. Assim, os conteúdos estudados na seção colaborarão na pesquisa destinada a Pedro e a você para aprofundar seus conhecimentos sobre esse assunto. Ele, jovem e cheio de energia, já decidiu fazer uma viagem para algumas cidades históricas para a coleta de seu material, onde pretende fotografar lugares, pesquisar documentos antigos e montar uma linha do tempo sobre o ensino de língua portuguesa, pois não quer estudar muito a parte teórica, uma vez que prefere a prática.

Nesse sentido, será que Pedro conseguirá tratar o assunto com aprofundamento e entenderá como surgiu o ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo das décadas? Ele deverá buscar o material somente nas escolas e museus? Você acredita que, se ele analisar folhetins, jornais e revistas da época, conseguirá fazer um mapeamento desse processo?

O ensino de língua portuguesa no Brasil Colonial

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, no ano de 1500, encontraram aqui os nativos que falavam uma língua que eles desconheciam. Mais tarde, o jesuíta português Fernão Cardim afirmaria, em um de seus *Tratados da Terra e Gente do Brasil*, que “em toda esta província há muitas e várias nações de diferentes línguas” (CARDIM, 1939, p. 75).

Em meio a todas essas línguas no território brasileiro, a língua portuguesa foi estabelecida, imposta pelos colonizadores aos índios. Certamente, o português aqui introduzido assumiu características diversas da variação de Portugal devido ao multilinguismo da colônia, à implantação de uma política linguística pelos portugueses, à educação dos jesuítas, aos elementos de outras línguas, como a dos escravos africanos, entre outros elementos.



Refleta

Você tem curiosidade de saber mais como ocorreu o percurso histórico linguístico desde o Brasil Colônia? Leia o artigo referenciado a seguir:

SANTANA, P. A.; MÜLLER, P. C. L. A língua portuguesa no Brasil: percurso histórico linguístico. **Web-revista Sociodialeto**: Bach., Lic., Mestrado – Letras – UEMS/Campo Grande, v. 5, n. 15, maio 2015. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/20/12062015122015.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

O surgimento de escolas no período colonial e seu papel no ensino da língua portuguesa

Coube aos jesuítas iniciar a catequização e a escolarização dos habitantes da nova colônia portuguesa. Por motivos óbvios, o ensino e a leitura no Brasil Colônia eram práticas precárias. Possuir um livro, por exemplo, era algo incomum para uma colônia que servia apenas de entreposto comercial sem identidade própria ainda.

Ao lado do ensino do tupi-guarani, os jesuítas incluíram em seu currículo escolar o ensino do português, da religião, do canto orfeônico e de outras disciplinas. Mas o ensino do português era secundário diante das línguas nativas e do latim e não estava ligado tão

somente aos aspectos linguísticos, com instrumentos pedagógicos diversos, dicionários, gramáticas, cartilhas, mas também ao político-ideológico e às diversas línguas da colônia, isto é, as línguas indígenas e africanas que precisavam ser aprendidas para o sucesso da intercomunicação dos habitantes da colônia.

Efetivamente, buscava-se uma estabilização linguística frente à grande quantidade de línguas faladas na colônia. As línguas indígenas eram centenas, prevalecendo o tupi como idioma usado no litoral e adotado pelos jesuítas em missões catequizadoras e empregado pela maioria da população brasileira até, pelo menos, o século XVIII. As línguas africanas, por sua vez, foram trazidas pelo grande número de escravos, por exemplo, os sudaneses, os muçulmanos ou malês e os bantos, totalizando cerca de 300 línguas introduzidas na colônia pelos negros. Por fim, as línguas europeias também chegaram aqui: português, francês, holandês, espanhol, inglês e outros, impondo um aspecto multilinguístico à colônia portuguesa. Ao término desse processo, prevaleceu, em toda a colônia e após a independência no país, o português que, para alguns estudiosos, poderia ser, levando em consideração todos esses elementos, chamado de português brasileiro.

O ensino de língua portuguesa no Brasil Imperial

Após a Independência, a língua portuguesa se tornou a língua oficial do estado brasileiro. Mudou, então, a relação com a língua no Brasil, que deixa de ser uma questão de relação com os portugueses, para ser de brasileiro para brasileiro e de brasileiro com sua língua. Os que passaram a ensinar a língua portuguesa eram os que construíam as gramáticas da língua no território nacional, o que nos indica como o ensino da língua era praticado. “De um lado, produzem-se dicionários e gramáticas nossos feitos por brasileiros, e, de outro, floresce a literatura brasileira vigorosamente” (ORLANDI, 2009, p. 97).

Durante o período do Império, algumas ações contribuíram para tornar a língua portuguesa falada no Brasil diferente da falada em Portugal. Em 1826, o parlamento brasileiro decidiu que os diplomas dos médicos do Brasil deveriam ser escritos em linguagem brasileira (DIAS, 2001, p. 185).

Em 1827, uma lei constituiu que os professores deveriam ensinar a ler e a escrever empregando a gramática da língua nacional, que

passou a ser utilizada diferentemente da língua portuguesa de Portugal, evidenciando a nacionalidade brasileira. Com a criação do Colégio Pedro II, em 1838, o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo escolar em diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Historicamente, conforme Orlandi (2013), o ensino de língua portuguesa como língua nacional está ligado à gramática, pois é a forma predominante de estudos da língua na escola. Nesse período, aparecem as relações do português com a língua dos imigrantes que aqui chegavam. Então, acontece uma situação diferente com relação a essas línguas: não havia lugar para as línguas indígenas e africanas, pois pertenciam aos escravizados; no entanto, as línguas dos imigrantes eram consideradas legítimas, como aponta Barreto Barros (2008). Na época do Estado Novo, porém, essa legitimidade foi abandonada.

O cargo de “professor de português” foi criado por Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871. No entanto, sem um curso de formação para professores, quem lecionava o português, que consistia basicamente no ensino da retórica e da gramática, era o intelectual das elites sociais. Com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, as escolas começaram a elaborar projetos de ensino, dicionários, gramáticas, antologias, sendo dessa época a promoção do português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira.

O ensino de língua portuguesa na Velha República e meados do século XX no Brasil

Sabemos que a língua é viva, está em constante movimento e seguindo o povo que a fala ao longo das décadas, assim, mudanças são percebidas na forma do ensino de português. Nessa época, não se falava, ainda, em ensino de língua portuguesa nem de língua materna. Há alterações no modo de falar e escrever, então, nada fica estático por muito tempo. Há mudanças que ocorrem naturalmente e outras, em função das leis.

Nesta parte do nosso estudo, vamos entender melhor como surgiu o ensino de português falado pelos brasileiros. Com o fato da Proclamação da República (1889), a política da época colaborou para que as escolas se firmassem enquanto instituições do saber e adquiriu certa autonomia em relação ao ensino de português,

considerando elementos culturais do povo brasileiro. Você sabia que foi nesse período que a autoria das gramáticas se consolidou no país? Observe as palavras de Orlandi sobre isso: “[...] é um grande movimento de tomada em mãos da nossa história, de configuração de nossa sociedade” (ORLANDI, 2013, p. 178). Assim, iniciava-se o fortalecimento da identidade brasileira. Essa foi a época da escola chamada secundarista, quando o português foi incorporado como disciplina. Antes disso, o ensino priorizava o latim e o francês. As gramáticas traziam em seu bojo funções distintas, destacando-se, entre elas, três elementos considerados primordiais no ensino de português: as regras gramaticais, a poética e a retórica.

Com o passar das décadas do século XIX para o século XX, muitas transformações aconteceram no país. Uma das primeiras foi a instituição do Ministério da Educação e da Saúde Pública (1930), criada no governo de Getúlio Vargas, mais precisamente durante o Estado Novo (1934-1945). Nesse período, também houve a consolidação de programas oficiais e das disciplinas escolares. Até então, não havia faculdade que formava professores. Foi graças à exigência do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que houve essa abertura para que as pessoas tivessem a possibilidade de estudar no curso da Faculdade de Filosofia e formarem-se professores, já que era uma exigência para continuarem ensinando.

Essa época foi marcada também pela valorização do português como língua nacional em detrimento de falares dos imigrantes que aqui viviam. Para isso, foi criado pelo jurídico a denominação de crime idiomático.



Pesquise mais

Para esclarecer melhor essa parte, assista ao vídeo que conta a história dos imigrantes holandeses que tiveram que acatar tal lei, que previa a proibição de outros idiomas que não fosse o português nas comunicações em terras brasileiras:

CASOS e causos: crime idiomático. Produção: RPC-TV. Canal: Parque Histórico Carambeí - PR. Duração: 14:45 min. 6 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LvPZlxmZ7TI>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

Durante a gestão de Vargas, houve a Reforma Capanema (1942-1946), criada a partir dos chamados Decretos-Lei. Ela trazia diretrizes para o setor educacional, priorizando as classes elitistas em detrimento dos menos favorecidos. Com a chegada do período democrático (1946), o que era chamada de “língua nacional” passou a ser chamada de língua portuguesa, sendo, a partir disso, que se fala em ensino de língua portuguesa. O ensino dessa disciplina combinava teoria e análise com vistas ao que apregoava a filosofia grega – que a linguagem era destinada para expressar o pensamento. O objetivo do estudo era o de aprender as regras gramaticais para falar corretamente. Sobre essa concepção, Travaglia (2006, p. 21) considera que:



presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que constituem as normas gramaticais do falar e escrever “bem”, que aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional.

Por muitas décadas, o ensino de língua portuguesa fundamentou-se apenas no estudo das regras gramaticais, não considerando outras possibilidades de abordagem da língua. O ensino praticado era descontextualizado. O estudo da língua era promovido com a finalidade da compreensão de nomenclaturas, regras gramaticais, o estudo pelo estudo. Somente no início do século XX, percebemos um novo direcionamento para o ensino de língua portuguesa. Isso acontece com a chegada de novas teorias linguísticas. Mesmo assim, aprender a língua portuguesa era assimilar as regras gramaticais, previstas na norma culta da língua, sendo que as variantes linguísticas não eram consideradas nesse período. Continuando a observar sobre o ensino de língua portuguesa, a seguir vamos ver novas mudanças no decorrer do tempo.

O ensino de língua portuguesa no Brasil: dos anos 1950 à atualidade

Nesse período, no estudo da língua portuguesa, somente era valorizada a norma culta, e o aluno deveria aprendê-la para que pudesse ler e escrever de modo correto. Como reflexo de nossa sociedade, bastante conservadora, a valorização da norma padrão

era o que importava, pois a língua era tida como um sistema, a política do “certo” e “errado”. Com o passar das décadas, o ideal de alfabetizar a população em massa, desejado desde a constituição de 1946, ganha um reforço com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob o número 4024/61. Ela determina que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Art. 2º); entretanto, em parágrafo único, admite a insuficiência de escolas e a possibilidade de encerramento de matrícula em caso de falta de vagas. Tudo isso corrobora o desejo da classe operária de colocar seus filhos nas escolas, havendo, conseqüentemente, a necessidade de aumentar o número de professores para atender a demanda. O perfil do alunado começou a sofrer modificações: antes, os alunos pertencentes às classes abastadas já vinham com conhecimentos, sendo, as salas de aula, mais homogêneas; com o acolhimento dos filhos dos operários, a sala de aula passou a abrigar uma maior heterogeneidade, mas, ainda assim, o ensino de língua portuguesa estava voltado para a aprendizagem da norma padrão da língua.

Em 1959, foi criada a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que previa a padronização das terminologias gramaticais. Já na década de 1960, o alunado das escolas brasileiras crescia, somando-se a isso o aumento dos falares de alunos provenientes de diversos níveis sociais, econômicos e sociais. Dessa forma, o despreparo dos docentes evidenciava-se, pois eles estavam preparados para ensinar a norma culta para alunos da elite e, agora, um novo cenário se desenhava, e muitos conflitos começaram a surgir. Ao mesmo tempo, a profissão de professor começou a ser desvalorizada devido a algumas políticas educacionais instituídas. Assim, o magistério, que antes era escolhido como profissão de prestígio, passou a entrar em declínio, já que as pessoas se formavam para outras profissões mais bem remuneradas.

Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa vivencia o conflito do teor descritivo e o normativo da gramática.



Exemplificando

Para que você possa ter uma melhor compreensão dos tipos de gramáticas, veja o posicionamento de um estudioso do assunto sobre as suas definições: a gramática normativa ou prescritiva é aquela presente

na maioria dos livros didáticos e privilegia a forma culta da língua (adaptado de ILARI, 1997).

A gramática descritiva, diferentemente da normativa, busca estudar a língua como ela realmente é, sem as dicotomias que envolvem língua e erro, variedade padrão e variedade popular, entre outras (adaptado de ILARI, 1997).

Temos, também, a gramática como competência linguística ou gramática internalizada, que retrata o conjunto de regras de funcionamento sobre a língua que a criança assimila e internaliza durante sua fase de aquisição da linguagem (adaptado de ILARI, 1997).

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa começa a trilhar novos caminhos, para se adequar ao novo cenário da educação brasileira. Há uma busca por parte das classes com maior poder aquisitivo por escolas particulares, principalmente as de cunho religioso, deixando, conseqüentemente, a escola pública. No ano de 1963, foi implantada a disciplina Linguística nos cursos de Letras, entretanto, não havia profissional dessa área, o que causou transtornos, pois professores que assumiram a disciplina não tinham sua formação voltada para essa especificidade.

Na década de 1970, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5.692/71, que fez com que o ensino de língua portuguesa tomasse um novo rumo. A partir dessa lei, a língua deve ser analisada como instrumento de comunicação e expressão, ou seja, o emissor e o receptor precisam dominar o código linguístico para se comunicarem. O ensino está voltado para os elementos da comunicação e das funcionalidades da linguagem. Desse modo, os aspectos sociais e históricos não são considerados, fazendo com que o ensino ainda aconteça de forma descontextualizada, sem a existência da interação entre os interlocutores nessa proposição (TRAVAGLIA, 2006).

Com a chegada da década de 1980, mais precisamente em 1988, com a nova constituição já em vigor, a língua portuguesa passa a ser declarada em lei "língua oficial" do país. Assim, o ensino de língua portuguesa entra em uma nova etapa, questionando tudo o que fora aplicado como método e objetivo até então. Esse questionamento surge com a intencionalidade de criarem-se novos métodos que atendam a essa nova realidade.

Para tanto, há a colaboração das universidades, dos livros didáticos mais elaborados, das capacitações para os docentes, do conhecimento de novos modelos, de novas abordagens no campo da ciência da linguagem e da teoria do conhecimento, dando relevância aos estudos de Vygotsky e Bakhtin. Assim, as aulas de língua portuguesa tomam um novo rumo, e aspectos da sociolinguística, antes desconsiderados, ganham espaço. Além disso, as variantes linguísticas são estudadas, e a norma culta da língua agora não é mais a única a ser observada para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Com a ajuda de vários autores e estudiosos da linguística textual, foi possível estabelecer maior reflexão e criticidade na forma de apresentar os conteúdos nas várias esferas de ensino. O estudo da língua fica mais reflexivo, e o direcionamento se volta às práticas e ao uso do idioma nos diversos contextos, tanto da oralidade como da escrita.

Na década de 1990, o ensino de língua portuguesa continuou pautado nos aspectos teóricos da linguística textual, cujo norte é formar leitores e produtores de textos proficientes. Nessa década, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases LDB n. 9.394/96, direcionando os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem diversas sugestões para o ensino de língua portuguesa, além das contribuições da linguística da enunciação e da análise do discurso, recebendo, a língua, o status de inserção social. A partir de então, a adoção dos gêneros textuais, que ajudam nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, é um recurso usado pelos professores para atingirem o objetivo do ensino de língua portuguesa na atualidade, que é o de formar alunos com competência leitora e escritora, capazes de atuar de forma reflexiva e crítica em nossa sociedade.



Assimile

Atividades epilinguísticas: é representada por Riolfi et al. (2008) como a atividade na qual o falante "reflete" sobre a língua de forma intuitiva, como quando o sujeito deseja escrever uma poesia ou uma carta de amor e, para tanto, busca os melhores termos para impressionar o seu leitor.

Atividades linguísticas: conforme Riolfi et al. (2008, p. 181), as atividades linguísticas dizem respeito às práticas em que o falante

"usa" a língua, ou seja, "envolve ações como conversar, discutir, ler um texto etc."

Atividades metalinguísticas: para Riolfi et al. (2008, p. 182), trata-se da atividade na qual o sujeito "nomeia tecnicamente os diversos segmentos e uma dada língua". Segundo os autores, trata-se do formato mais comum de se ensinar gramática na escola.

Sem medo de errar

Pedro é o jornalista da equipe da revista destinada ao público-alvo de setores educacionais e teve como missão pesquisar material sobre o ensino de língua portuguesa desde o Brasil Colônia até a atualidade. Para que tivesse o material necessário para sua pesquisa, ele decidiu visitar lugares históricos do nosso litoral para conversar com os habitantes mais antigos, pesquisar em bibliotecas e museus da região, onde certamente encontrará materiais que retratem a forma como a língua portuguesa era ensinada nos séculos passados. Em uma de suas visitas a escolas da região, as diretoras mostraram-lhe vários documentos que traziam registros das aulas de língua portuguesa das décadas de 1950, 1960, 1970, 1980, 1990, 2000. De posse dessas informações, foi mais fácil para ele entender como ocorreu o ensino de língua portuguesa e associar isso com o material que ele pesquisou nas bibliotecas e museus. Ele percebeu que apenas fotografar não seria o suficiente, visto que os locais se modificam com o tempo da mesma forma que a língua. Constatou que a melhor solução para a sua coleta de dados é mesmo a pesquisa bibliográfica, não desprezando as imagens que retratam as épocas estudadas.

Pedro observou que, no decorrer do tempo, o ensino de língua portuguesa foi tomando outros rumos para atender às necessidades da sociedade em cada época. Na década de 1950, por exemplo, durante a ditadura, o ensino era destinado somente à classe elitista em detrimento da classe operária. Ele percebeu que, por muitos anos, o ensino de língua portuguesa foi pautado em cartilhas, como a *Caminho suave*, de autoria de Branca Alves de Lima, publicada em 1948 e adotada por muitas escolas durante décadas, sendo considerada um dos únicos métodos de alfabetização genuinamente brasileiro. O método criado pela autora começa pelas vogais, formando encontros vocálicos, e depois parte para a silabação, unindo o processo analítico

ao sintético, facilitando o aprendizado. Ela desenvolveu o método de alfabetização pela imagem depois de observar a dificuldade de aprendizado das crianças que viviam em áreas rurais. De acordo com a cartilha, as letras são inseridas na imagem de pessoas, alimentos, partes do corpo humano, objetos e animais, fazendo, assim, uma correlação entre a letra e a imagem disposta (BALANDIER, 1999).

Nosso jornalista percebeu, por meio dos documentos, que cada governo implantava uma política pública para a educação, porém nem sempre atendia às necessidades educacionais do país. Na década de 1980, houve grandes modificações com relação ao currículo de língua portuguesa nas escolas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, por exemplo, a língua portuguesa foi oficializada por lei como “língua oficial”. Em 1990, com o aflorar das novas teorias linguísticas, cartilhas como a *Caminho Suave* deixaram de fazer parte do material didático nas escolas. O livro didático ocupou esse espaço, trazendo inovações na forma de apresentação dos conteúdos. Nessa mesma época, materiais didáticos tentavam se adequar às novas teorias retratadas nos PCNs para o ensino de língua portuguesa.

Avançando na prática

O professor substituto

Descrição da situação-problema

O jornalista Pedro já estava finalizando sua pesquisa, faltando apenas visitar uma escola que ficava em um pequeno município do litoral paulista, quando ficou sabendo que lá estavam guardados documentos antigos sobre os primórdios do ensino brasileiro. A escola funcionava nos três períodos: no matutino, estudavam os alunos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano; no vespertino, eram os alunos do 1º ao 5º ano; e o noturno estava destinado ao ensino médio. O jornalista chegou em uma manhã chuvosa e foi recebido pela simpática diretora Clarisse, que já o esperava. Foi conduzido até uma sala onde funcionava a biblioteca. Ao entrar, percebeu o capricho na organização dos livros nas estantes, e os documentos que ele iria pesquisar estavam arquivados em pastas e separados pelo ano. Clarisse deixou o moço à vontade e voltou para seus afazeres. Ele, com a ajuda da moça que tomava conta daquele espaço, foi logo fotografando, fazendo cópias, analisando, etc. Ficou admirado ao ver documentos tão antigos e tão preservados. O relógio já

marcava 11 horas, ele já havia examinado quase todos os documentos, quando, de repente, Clarisse entra afobada na sala e diz: "Pedro, sei que você, por causa de sua pesquisa, conhece vários professores de história. Você poderia convidar um deles para explicar sua pesquisa aos alunos do 9º ano, pois a professora da disciplina, devido às fortes chuvas, não conseguiu chegar!" Ele se lembrou de um professor de história que morava na cidade, que acabou virando seu amigo devido às suas pesquisas e que, prontamente, aceitou o convite. Os alunos foram receptivos, pois adoravam uma novidade. O professor substituto foi para o quadro e desenhou uma linha do tempo com todas as décadas a partir do descobrimento do Brasil. Em seguida, iniciou a aula explicando como ocorreu o ensino de língua portuguesa neste país. Terminada a explicação, foi aplaudido, pois os alunos haviam gostado do modo como ele conduziu a aula e disseram que se sentiram parte na própria história. Até Pedro acabou aprendendo mais sobre o assunto.

Resolução da situação-problema

Pedro, ao aceitar ministrar aquela aula, pôde perceber como ele havia aprendido também com as próprias explicações dadas aos questionamentos dos alunos. Sentiu-se preparado para terminar sua pesquisa e retornar para a sua cidade de posse de tão precioso material. Dentro de mais alguns dias, a parte da reportagem sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil estaria pronta.

Faça valer a pena!

1. Sabemos que estudar gramática não se restringe às atividades metalinguísticas – inúmeras críticas tecidas ao longo dos últimos anos demonstraram isso com primor. Contudo, é preciso não desprezar que a gramática constitui um conteúdo extremamente relevante nas aulas de língua portuguesa e, por essa razão, não pode ser abandonada.

Sobre o papel da gramática no ensino da língua portuguesa, analise cada afirmação a seguir e identifique se corresponde a verdadeiro (V) ou falso (F):

() Críticas ao ensino da gramática se intensificaram no século XX e defendiam o abandono do ensino da norma padrão na escola.

() A tarefa do professor de língua portuguesa é ensinar os alunos a utilizarem os recursos da língua nos mais diversos contextos linguísticos.

() A gramática tenta fixar a língua em determinadas regras e padrões, mas a língua é viva e as transformações ocorrem inevitavelmente.

() Críticas ao ensino centralizado na gramática defendem o uso de textos para o ensino de regras gramaticais.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- a) V, F, V, F.
- b) F, F, V, V.
- c) V, F, F, F.
- d) F, V, V, V.
- e) F, V, F, V.

2. No século XVI, o foco do ensino era sobre teologia política, por meio de dramatizações teatrais nas escolas. Os métodos da época eram baseados nos praticados na cidade de Trento, mais precisamente do Concílio de Trento, transformando o modo do ensino no Brasil. Nesse sentido, a educação brasileira ficou atrelada a um grupo que dominava o conhecimento (LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2000).

Com base na leitura desse trecho, assinale a alternativa que apresenta a indicação do grupo que transmitia os conhecimentos no Brasil Colônia?

- a) Grupo criado pelos grandes intelectuais europeus da época.
- b) Grupo instituído pelos navegadores da Ordem de Cristo.
- c) Grupo liderado unicamente pelo padre Manoel da Nóbrega.
- d) Grupo formado pelos padres jesuítas (Companhia de Jesus).
- e) Grupo formado pelos náufragos que passaram a viver entre os índios.

3. Com a chegada de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, em 1º de janeiro de 1995, a educação sofreu reformas, passando a ser prioridade nas políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal. As reformas, cujos elaboradores demoraram alguns anos para chegar a um consenso, tinham como parâmetro a Constituição Federal de 1988. Muitas diretrizes e sistemas visavam à melhoria da educação nacional. Entre todos os aspectos modificados e ou instituídos nessa reforma, podemos destacar alguns que ajudaram e ajudam no modo de conduzir as práticas didáticas na sala de aula.

Com a leitura desse trecho, é possível verificar que se trata dos documentos nomeados de:

- a) Plano Nacional para uma mudança radical no modo de ensinar; Lei de Diretrizes e Bases para a contemporaneidade; parâmetros com soluções alternativas de ensino de língua materna.
- b) Plano Nacional da educação para o EJA; Programa Universidade Para Todos; PROUNI.
- c) Sistema Nacional do Ensino Técnico; Lei de Diretrizes e Base para o ensino tecnológico; parâmetros curriculares que visam ao ensino técnico.
- d) Plano da Educação Brasileira; Sistema de Avaliação do Ensino Médio; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional.
- e) Parâmetros Curriculares Nacionais; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação.

Seção 1.3

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Nesta seção, você terá um breve panorama sobre como deve ser o ensino de língua portuguesa após a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Toda escola tem uma realidade diferenciada quanto ao perfil do alunado. Pensando nisso, as propostas contidas nos PCNs devem ser adequadas a tal realidade. Eles sugerem como o professor pode planejar as atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na prática da leitura, da escrita e dos aspectos gramaticais, visando à eficiência no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. É necessário o envolvimento de coordenadores, diretores e professores no planejamento das práticas pedagógicas, pois é preciso refletir sobre elas antes de serem apresentadas aos alunos.

Dessa forma, o professor tem a possibilidade de avaliar sua prática na sala de aula. Assim, os conteúdos estudados aqui – que é o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos diferentes níveis sob a ótica dos PCNs – colaborarão na resolução do problema desta seção. A seguir, vamos relembrar da situação-problema colocada anteriormente no contexto de aprendizagem. Márcia trará as diretrizes dos PCNs que norteiam o ensino de língua portuguesa para a composição da reportagem proposta por Júlio.

Pedagoga renomada e muito respeitada no meio educacional, Márcia conhece profundamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa e já proferiu palestras sobre o assunto em várias instituições de ensino. Ela, muitas vezes, orientou coordenadores e diretores de escolas municipais e estaduais quanto ao entendimento mais adequado dos PCNs. Tem um vocabulário muito técnico e rebuscado e sabe que é perfeccionista em tudo que faz, porém está em dúvida quanto ao uso da linguagem: não sabe se usa mais termos técnicos ou usa uma linguagem bem simples. Qual será o melhor caminho a ser adotado já que os leitores são professores e/ou pessoas interessadas em educação?

Os PCNs de língua portuguesa para o ensino fundamental

Melhorar a qualidade da educação no país tem sido o objetivo da implantação de novas diretrizes para o ensino. A questão da leitura e da escrita é um ponto central quando se fala em fracasso escolar e está presente desde as séries iniciais até o nível superior. Por isso, houve a necessidade de reestruturação do ensino de língua portuguesa a fim de assegurar que a leitura e a escrita fossem, de fato, aprendidas.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais surgem como um norteador para o ensino da língua portuguesa no Brasil. Criado em 1996 pelo MEC, esse documento aponta orientações facilitadoras para a aplicação de pontos importantes de várias discussões teóricas na área da educação, como a pedagogia, a psicologia e a linguística aplicada. No entanto, os PCNs tratam-se de uma orientação e não uma norma para a educação, podendo ou não ser adotados pelas escolas.

Com contribuições da psicolinguística, da sociolinguística, da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, da semiótica e da análise do discurso, o ensino da língua portuguesa no ensino fundamental, segundo os PCNs (1997), deverá se organizar de maneira que os alunos sejam capazes de: expandir a sua linguagem para além do seu convívio; utilizar vários registros – mais ou menos formais – da língua, adequando-a às situações de comunicação; respeitar as variedades linguísticas da língua falada; compreender diferentes textos orais e escritos; saber valorizar a leitura para obter informação; aprender cada vez mais, utilizando-se da linguagem; melhorar as suas relações pessoais por meio da linguagem; e desenvolver seu senso crítico.

Para que o aluno possa ampliar sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que ainda não tem em situações significativas de linguagem, os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental foram organizados em torno de dois eixos básicos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1997, p.30). Em torno desses eixos, a organização dos conteúdos de língua portuguesa apresenta um ensino em ciclos,

ou seja, os conteúdos são aprofundados e sistematizados de acordo com a série em que o aluno está.

Para garantir a continuidade das aprendizagens nesse tratamento, os seguintes critérios devem ser observados:



- 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. (BRASIL, 1997, p.31)

Os PCNs (1997) preconizam que temas transversais – como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual – sejam abordados nos conteúdos de língua portuguesa, visto que a língua é um “veículo de representações, concepções e valores socioculturais” e apresenta “caráter de instrumento de intervenção social” (BRASIL, 1997, p.31). A indicação para trabalhar esses temas se justifica pelo entendimento de que eles “demandam tanto a capacidade de análise crítica e reflexão sobre valores e concepções quanto a capacidade de participação” (BRASIL, 1997, p.31). O documento não indica projetos de estudo ou textos para o trabalho com os temas transversais, mas recomenda que sejam incluídos em vários materiais de estudo dos alunos.



Pesquise mais

Neste vídeo, você encontrará explicações detalhadas sobre o assunto:

UAB pedagogia UFJF. **Temas transversais nos PCNs**. 29 out. 2014.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FWfxTwaE_k>.
Acesso em: 6 dez. 2016.

As diretrizes para o trabalho didático dos conteúdos de língua portuguesa são dadas pelos PCNs (1997), que apontam desde as condições favoráveis para a prática de leitura, como uma boa biblioteca, até projetos e atividades permanentes de leitura, de

produção de textos e de análise e reflexão sobre a língua, como o trabalho com os gêneros textuais, incluindo aqui a revisão de texto, a ortografia, a pontuação, os aspectos gramaticais, entre outros.

Finalmente, os PCNs (1997) concebem a avaliação, com critérios estabelecidos apenas para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental, de uma maneira que vai além da concepção tradicional, que atribui notas ao aluno apenas como forma de controle externo, fora do aluno e de suas vivências. O documento compreende a avaliação como parte integrante e essencial do processo educacional, não como algo estanque, com dia e hora para acontecer, mas como algo que pode ser percebido em cada habilidade desenvolvida e alcançada pelo aluno.

Os PCNs de língua portuguesa para o ensino médio

No ensino médio, os PCNs (2000) preconizam que atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sistematizar, argumentar e cooperar sejam desenvolvidas nos alunos para que eles participem da sociedade, exercitando a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Tais competências devem ser desenvolvidas, em parte, pelo domínio da linguagem, visto que é transdisciplinar, abarcando a totalidade das disciplinas estudadas pelos alunos.

Quanto à linguagem, a proposta visa ao desenvolvimento de competências no processo ensino-aprendizagem para que o aluno prossiga seus estudos e participe da vida social. São elas:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens.
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, entre outras competências. (BRASIL, 2000, p. 6-13)



Anteriormente, os estudos em língua portuguesa eram subdivididos em gramática, literatura e redação, com conteúdos desvinculados uns

dos outros, como se cada item fosse uma matéria independente. Essa divisão ocupou espaço nos currículos escolares, nos livros didáticos e até nos vestibulares. Os alunos ficam anos estudando gramática e chegam ao ensino médio sem saber ainda a nomenclatura, e a literatura é vista mais como história do que como texto literário propriamente, sem contar os inúmeros problemas com a língua escrita e a leitura dos alunos. Com tudo isso, os PCNs (2000) estão preocupados em como organizar o ensino da língua portuguesa no ensino médio. Um caminho deve ser avaliar o que o aluno já sabe e o que ainda desconhece, tendo a comunicação como base desse caminho.

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal, na qual se inserem "o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sociocultural" (BRASIL, 2000, p. 18). Esse processo deve se basear em propostas interativas língua-linguagem, em que cada aluno é construtor do seu próprio pensamento simbólico. Assim, a natureza social e interativa da linguagem vai se sobrepor às concepções tradicionais de ensino, aquelas desvinculadas do uso social.

Os PCNs (2000) indicam competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa no processo ensino-aprendizagem durante o ensino médio. De acordo com a proposta, ao final do curso, o aluno estará apto a usar a língua portuguesa para pensar e agir na vida em sociedade, utilizar a linguagem verbal em produções textuais de acordo com os contextos reais de escrita, posicionar-se criticamente diante de um texto e usar a língua como ferramenta para dar significado à sua própria identidade e às coisas do mundo.



Exemplificando

Para que você entenda melhor as diferenças entre as habilidades e as competências, observe o que nos diz Perrenoud (1999, p. 3): "as competências são traduzidas em domínios práticos das situações cotidianas que necessariamente passam compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. Já as habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, pintar, escrever, montar e desmontar, tocar instrumentos musicais etc.)".

O documento deixa claro que a língua portuguesa não deve ser vista apenas como disciplina, matéria a ser estudada, decorada

e esquecida, como um velho almanaque na estante. Ela é um instrumento vivo de transformação do indivíduo e do meio onde ele se encontra. Por meio dela, o aluno pode expressar todos os seus sentimentos e ações para além dos espaços da escola e, ao dominá-la, estará instrumentalizado para transitar por todas as áreas do saber e em todos os seus níveis sociais de forma igualitária.

Os PCNs de língua portuguesa para a educação de jovens e adultos

Sabemos que muitos jovens e adultos deixaram de frequentar a escola por diferentes motivos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é vista por muitos como uma oportunidade de recuperarem o tempo perdido. Alguns querem estudar para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho; outros desejam a ampliação de seus conhecimentos e níveis escolares para que possam desempenhar plenamente seus direitos e deveres na sociedade.

O adulto, ao ingressar em um programa de alfabetização, diferentemente da criança, traz uma bagagem cultural e uma experiência de vida maiores, em muitos casos, já sendo profissional atuante no meio em que vive, entretanto sem o domínio da leitura e da escrita. Todos esses elementos devem ser considerados no processo de ensino-aprendizagem. Já o adolescente apresenta outro perfil: geralmente, não teve condições de seguir em frente nos estudos na idade apropriada. Outros usam o EJA para superar fracassos que tiveram na escola regular, economizando tempo e voltando a escola para dar continuidade aos estudos. Esses também são aspectos que devem ser considerados nas políticas educacionais e nos projetos pedagógicos de cada escola que oferece o EJA. Essa modalidade de estudo também é ofertada para o jovem ou adulto que está nos sistemas prisionais pelos delitos ou crimes cometidos.



Pesquise mais

Neste vídeo, você conhecerá mais sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, além de conhecer os objetivos dessa modalidade de estudo:

TV Aparecida. **EJA**: educação para jovens e adultos. Tvendo e aprendendo. 10 set. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n4vgDWEV97A>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

Não podemos perder de vista que a escola é um lugar de socialização e interação, e muitos jovens e adultos querem ser respeitados pela sociedade. A escola, muitas vezes, é vista como a oportunidade de sentirem-se mais seguros para expressar suas ideias por meio da fala ou da escrita. Assim, espera-se que a escola desempenhe seu papel social, que é o de promover o ensino e preparar os sujeitos para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, e sabendo que estamos inseridos na era digital e de avanços tecnológicos, Soares (2003, p. 20) afirma que “só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”. Para a autora, é preciso que as pessoas sejam letradas.

Nesse sentido, Klein (2000, p. 11) considera que o letramento é necessário quando se fala em cidadania: “[...] ele o insere num circuito rico de informações, sem as quais não poderia exercer livre e conscientemente sua vontade”. Extraímos disso que, sem essa possibilidade, as pessoas não serão realizadas em sua plenitude. A autora prossegue dizendo que:



[...] o homem contemporâneo é afetado por outros homens, fatos e processos por vezes tão distantes de seu cotidiano, que somente uma rede muito complexa de informações pode dar conta de situá-lo, minimamente, na teia de relações em que se encontra inserido. Neste universo, tão mais vasto e complexo, a escrita assume relevante função registrando e colocando ao seu alcance as informações que podem esclarecê-lo melhor. (KLEIN, 2000, p. 11)

Sabemos, por meio da mídia, sobre os índices alarmantes da taxa de pessoas analfabetas funcionais em nosso país. Esse triste fato nos faz perceber que, embora os indivíduos demonstrem níveis ínfimos de letramento, ou seja, domínio mínimo de leitura e escrita, isso não é o suficiente para que eles compreendam e produzam textos adequados em suas práticas sociais. Diante disso, há a necessidade de serem incluídos em uma sociedade letrada. Por isso, as propostas do estudo de leitura e escrita a partir das sugestões dos PCNs devem ser consideradas nas práticas pedagógicas.



Nesta reportagem, você poderá conhecer mais sobre o assunto:

PINHEIRO, R. **Analfabetismo funcional**: uma realidade brasileira. Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2015/03/03/analfabetismo-funcional-uma-realidade-brasileira/>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

Observe o que nos explicitam os PCNs sobre as peculiaridades dos gêneros textuais: "Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam" (BRASIL, 1998, p. 22). Nesse sentido, o conhecimento deve ser construído tendo em vista a perspectiva social.



Leia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para entender melhor as sugestões feitas para o uso dos gêneros discursivos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

Os PCNs de língua portuguesa e o ensino de literatura

O estudo de leitura, escrita, aspectos gramaticais, entre outros elementos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, fundamenta-se em muitos casos, em textos literários que estão presentes em muitos livros didáticos que são utilizados em aulas desde o ensino básico. Entretanto, é no ensino médio que, de fato, o aluno terá um ensino sistematizado da literatura. Nas escolas públicas, no ensino médio, a literatura é vista na disciplina de língua portuguesa, disputando um espaço com o estudo de gramática e de produção textual. Cabe ao professor fazer a divisão do tempo para a destinação do estudo de cada item. Em algumas instituições particulares de ensino médio, literatura faz parte do rol das disciplinas, sendo, muitas vezes, ministrada pelo mesmo professor de língua portuguesa, mas, nesse caso, há tempo distinto para tratar da especificidade de cada disciplina.

Estudar literatura, atualmente, é visar a exames do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares e, para isso, a preparação está voltada para o estudo dos movimentos literários e de obras consideradas importantes e que são solicitadas nas provas. Esse modo de abordar a literatura não é o ideal, segundo alguns estudiosos, pois acreditam que apresentar a literatura dessa maneira é o mesmo que privilegiar a quantidade de informações referentes às obras literárias para se alcançar um único objetivo, o de ir bem nos exames. Segundo alguns educadores, estudar a literatura dessa forma é vê-la pelo viés da historiografia. Conforme Cereja (2005, p. 89):



Ensinar literatura brasileira e literatura portuguesa, com base na descrição de seus estilos de época, de suas gerações, autores e obras mais importantes tornou-se um expediente tão comum nas escolas que, para muitos professores, é praticamente impossível imaginar uma prática de ensino diferente dessa.

Solicitar resumos de obras e de movimentos literários, muitas vezes, não conduz o aluno à vivência de fato da obra literária, pois ele apenas estuda para responder às questões, geralmente, objetivas. Dessa maneira, o aluno passa a ser receptáculo de informações, e o aprendizado não é significativo, já que, ao passar a prova, ele esquecerá o que estudou. Então, conclui-se que o objetivo foi o de memorizar informações para uma finalidade específica. Isso nos faz pensar que o ensino de literatura está na contramão, pois, desse modo, podemos considerar que ele não está ocorrendo de forma contextualizada.



Refleta

Qual é a função social em praticar o estudo dessa forma? É voltar à moda tradicional? Nessa perspectiva, o professor é o dono do saber, e o aluno é o agente desse saber?

Assim, o ensino de literatura vai contra o que apregoam as propostas dos PCNs, que é a de tornar o aluno o mais ativo possível dos seus saberes, uma vez que ele precisa construir seu conhecimento a partir das leituras e escritas significativas das obras literárias. Nesse sentido, muitos estudos precisam ser feitos para ajustar esse descompasso no ensino da disciplina de língua portuguesa, conforme nos mostra

Bunzen (2006, p. 91): “Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”. Desse modo, o ensino de literatura deve priorizar a função social, uma vez que o aluno precisa ter a compreensão do mundo em que vive. Podemos perceber isso nas palavras de Cosson e Paulino (2004, p. 66):

Indiscutivelmente, a literatura é uma parte muito significativa do patrimônio cultural da humanidade, que precisa ser recuperada e preservada, pois é uma das formas de manutenção da identidade de uma nação. Utilizando como suporte a língua nacional, ela não só veicula a tradição consagrada como estabelece os vínculos com o que ainda não ocorreu. É a característica dialógica dessa arte-retrospectiva na medida em que promove a manutenção da tradição.

Nesse sentido, a importância da escola e do professor no ensino da literatura é de colaborar na formação de leitores proficientes capazes de se constituírem socialmente (COSSON; PAULINO, 2004).

Sem medo de errar

A parte da reportagem que coube a Márcia escrever versa sobre as diretrizes dos PCNs no ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da literatura. A dúvida da pedagoga era quanto ao uso da linguagem, já que ela está acostumada com um vocabulário mais elaborado e termos técnicos. É interessante que ela apresente sua escrita, em busca de um equilíbrio entre o uso da norma culta, de modo claro e objetivo, além da mescla, ao longo do texto, de termos técnicos com as devidas explicações.

Sabemos que a revista na qual será publicada a reportagem é direcionada ao setor educacional, portanto, espera-se que ela circule em diretorias de ensino, bibliotecas das escolas, salas dos professores, bancas de jornal e, também, nos lares dos assinantes.

Sabemos que a produção textual é um processo. Márcia deve planejar cuidadosamente sua escrita, já que o espaço é delimitado para cada reportagem. Sabemos que o gênero textual reportagem apresenta algumas características próprias – por exemplo, apresenta

um título, seguido pelo desenvolvimento com maior profundidade dos fatos que interessam ao público a que se destina a revista ou jornal. Há o estabelecimento de conexões entre o fato central e os paralelos e, muitas vezes, são usados boxes explicativos, dados estatísticos, fotografias, entrevistas, entre outros. A reportagem pode trazer partes opinativas com a intenção de situar melhor o leitor. Normalmente, a linguagem empregada é impessoal, objetiva, direta, de acordo com a norma culta da língua (CEREJA; MAGALHÃES, 1999). Nesse sentido, Márcia, conhecendo tais peculiaridades do gênero textual reportagem e conhecendo o público-alvo da revista, somará meios para decidir acertadamente qual caminho seguir para que os leitores possam compreender as propostas do documento de PCNs e suas funcionalidades em relação ao planejamento das atividades de língua portuguesa e literatura nos diferentes níveis de ensino. A linguagem mais adequada, nessa situação, será o uso da norma culta da língua, com a inserção de termos técnicos. Para que o leitor entenda todas as nuances do documento, será preciso elaborar um texto bastante objetivo que apresente coesão e coerência entre as partes. Dessa forma, você concorda que o texto será entendido com clareza pelos leitores?

Avançando na prática

A pedagoga e a prefeitura

Descrição da situação-problema

A pedagoga Márcia, 45 anos, nascida e criada em Monte Rosa, será a prefeita desse município, pois venceu as últimas eleições. Ela e o marido são de família tradicional da cidade. Além de atuar, como supervisora na Diretoria de Ensino e como assessora na editora em que colabora com matérias da esfera educacional, agora terá a chance de aproveitar todo seu conhecimento de profissional da educação para gerenciar a prefeitura. Márcia montou sua equipe de secretários com pessoas especializadas nas áreas de atuação. O setor de educação será o primeiro a passar por transformações, pois os índices das pesquisas sobre o rendimento escolar dos alunos não são bons e há vários anos estão abaixo do esperado. Será que Márcia, a partir dos sólidos conhecimentos adquiridos ao longo de sua carreira de educadora, conseguirá reverter a péssima situação do setor educacional?

Resolução da situação-problema

Todas as perspectivas são favoráveis à reversão da educação no município, visto que Márcia é a pessoa que mais almeja essa mudança. No cargo de supervisora, ela teve oportunidade de participar de várias capacitações sobre gestão de diversos setores da sociedade. Ela conta, também, com os conhecimentos do MBA em gestão das cidades, que concluiu no mês passado. Assim, sente-se segura juntamente com sua equipe para gerenciar Monte Rosa e tomar decisões para melhorar os rumos da educação do município.

Faça valer a pena!

1. Célia, professora de língua portuguesa do 5º ano, usa apenas o livro didático para o ensino da leitura e sempre solicita que os alunos leiam o texto em voz alta. Ela inicia pedindo ao primeiro aluno da fila que faça a leitura do primeiro parágrafo, ao segundo que dê continuidade e assim sucessivamente, até que todos os alunos tenham lido pelo menos um trecho do texto. Em seguida, pede que eles copiem o texto no caderno e respondam as questões. Já Cristina, professora no mesmo colégio, adota, para esse mesmo trabalho, uma das sugestões feitas pelo PCN : “(...) o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. (...) os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc.” (PCN, 1998, p. 18).

Levando em consideração os procedimentos de Célia e Cristina, deparamo-nos com maneiras diferentes de trabalhar a leitura, cada qual com sua intencionalidade. Uma dessas condutas é sempre criticada pelos estudiosos no assunto.

Assinale qual alternativa apresenta o motivo da crítica:

- a) O modo com que Cristina lê com a turma provoca certo tumulto, inviabilizando a proposta, assim, sofre críticas.
- b) Nem Célia nem Cristina priorizam as imagens e gráficos que estão no texto, assim, os alunos não constroem sentidos ao que leem, por isso a crítica.
- c) A maneira com que Célia conduz a leitura não permite que o aluno participe da construção de sentido do texto, e esse é o motivo da crítica.
- d) A maneira com que Cristina promove o ensino da leitura prioriza os conhecimentos prévios do aluno, e esse é o motivo da crítica.
- e) O modo de Célia conduzir a leitura é o de motivar os alunos para que

entendam perfeitamente o que leem, e a crítica é o fato dessa motivação.

2. Leia o trecho a seguir, retirado do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, para responder a questão:

“Há uma relação entre a alegria _____ à atividade _____ e a _____. A esperança de que _____ e _____ juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza _____, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana”. (FREIRE, 2002, p. 80).

Ao ler esse trecho, você percebeu que há lacunas. Analise as assertivas e indique a que apresenta a ordem respectiva das palavras do texto original:

- a) Educativa, esperança, professor, alunos, humana, necessária.
- b) Necessária, educativa, esperança, professor, alunos, humana.
- c) Esperança, professor, alunos, humana, necessária, educativa.
- d) Alunos, humana, necessária, educativa, esperança, professor.
- e) Humana, necessária, educativa, esperança, professor, alunos.

3. Analise as assertivas para responder a questão:

I- São compreendidos como práticas sócio-históricas e discursivas, apresentando um poder preditivo e interpretativo das ações humanas.

II- São realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.

III- Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.

IV- Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

De uma forma simplificada, pode-se afirmar que os gêneros textuais se referem a uma estrutura textual concreta, são formas típicas de enunciados relativamente estáveis em um contexto social, pois cada ambiente da vida social organiza as produções da linguagem de uma forma particular ou típica.

Diante disso, analise as alternativas e assinale a correta em relação às afirmativas sobre a definição de gêneros textuais sugerida nas propostas dos PCNs:

- a) II, III e IV são verdadeiras.
- b) Somente I e IV são falsas.
- c) II e IV são verdadeiras.
- d) I, II, III e IV são verdadeiras.
- e) I, II, III e IV são falsas.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALANDIER, G. As encruzilhadas do imaginário. In: **O dédalo**: para finalizar o século XX. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BARRETO BARROS, M. E. R. A. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. **Interdisciplinas**, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemo na escola e agora?** Leituras de sociolinguística para professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 4024/61, 20 de dezembro de 1961.
- _____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CASOS e causos: crime idiomático. Produção: RPC-TV. Canal: Parque Histórico Carambei - PR. Duração: 14:45 min. 6 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LvPZlxmZ7TI>>. Acesso em: 24 nov. 2016.
- CARDIM, F. **Tratado da terra e da gente do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. Disponível em: <<http://www.pead.lettras.ufjr.br/tema05/linguageral.html>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- _____; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, literatura, produção de texto e gramática**. Vol. II. São Paulo: Atual, 1999.
- DIAS, L. F. O nome da língua no Brasil: uma questão polemica. In: ORLANDI, E. P. **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas: Pontes, 2001.

ENTREVISTA com Joaquim Dolz, um estudioso dos gêneros textuais. *Jornal Futura*. Canal Futura. Publicado em: 9 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASPARINI, C. 4 dicas da neurociência para aprender uma língua mais rápido. **Revista Exame.com**. Seção: Carreira; Ciência. 1 abr. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/ciencia/4-dicas-da-neurociencia-para-aprender-uma-lingua-mais-rapido/>>. Acesso em: 30 out. 2016.

ILARI, R. Por que (não) ensinar gramática na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300011&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 29 out. 2016.

IMPORTÂNCIA da literatura na formação de professores. *Ciência sem limites*. Produção: TV UNESP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=y8rXR2sQy80>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

KLEIN, L. R. **Proposta metodológica de língua portuguesa**. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação, 2000. (Série Fundamentos Políticos Pedagógicos)

LIMA, B. A. **Caminho suave**: alfabetização pela imagem. 127. ed. São Paulo: EDIPRO, 2008.

LÍNGUA viva. Produção: TV Unesp. Duração: 46 min. 23 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7STbGmSB6hw>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de língua. Conferência pronunciada no 1º Encontro de estudos linguísticos-culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. **Investigações**: Linguística e Teoria Literária, v. 13/14, p. 187-217, 2001. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/1520/1185>>. Acesso em: 27 out. 2016.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, C; MENDONÇA, M. (Org). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis). 2259p.

MUDANÇAS que o acordo ortográfico promoveu na língua portuguesa ainda nem são obrigatórias. Produção: Jornalismo TV Cultura. Duração: 2:26 min. 8 jul. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vndS-K0GSX4>>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil.

São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

OS DESAFIOS da educação na sociedade do conhecimento. Produção: UNA TV. Publicado em 4 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zlr1VmBBOPs>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

PAULINO G.; COSSON, R. (Org.). **Leitura literária**: a mediação escolar. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINHEIRO, R. **Analfabetismo funcional**: uma realidade brasileira. Disponível em: <<http://direcionalescolas.com.br/2015/03/03/analfabetismo-funcional-uma-realidade-brasileira/>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

SALGADO, S. S. Ciência linguística: da origem saussureana ao percurso sociolinguístico. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá v. 9, n. 100, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7110>>. Acesso em: 17 out. 2016.

SANTANA, P. A.; MÜLLER, P. C. L. A língua portuguesa no Brasil: percurso histórico linguístico. **Web-revista Sociodialeto**: Bach., Lic., Mestrado – Letras – UEMS/ Campo Grande, v. 5, n. 15, maio 2015. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/20/12062015122015.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

SILVA, B. D. **De flor do lácio a língua global**. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

SILVA, M. **O novo acordo ortográfico da língua portuguesa**: o que muda o que não muda. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEMAS transversais nos PCNs. Produção: Uab Pedagogia UFJF. Duração: 03:19 min. Publicado em 29 out. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8FWfxTwaE_k>. Acesso em: 6 dez. 2016.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TV Aparecida. **EJA**: educação para jovens e adultos. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n4vgDWEV97A>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

VILLALTA, L. C. **1789-1808**: império luso-brasileiro e os brasis. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

Comunicação e expressão em língua materna

Convite ao estudo

Estudar a língua materna não significa compreender termos e suas combinações, mas, sim, aprender seus significados, que são construídos nas interações comunicativas determinadas pelo contexto. Vimos na unidade anterior que o estudo da língua portuguesa na atualidade requer uma multiplicidade de características no perfil dos alunos que estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa como língua materna. Ao entendermos que a língua é viva e está em constante mudança, percebemos que estudá-la vai além do entendimento de um código. A comunicação oral e escrita é um recurso para os falantes atuarem com eficiência na sociedade. Por isso, conhecer a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa, bem como as abordagens teóricas em relação à língua materna, ajuda no desenvolvimento das competências linguísticas dos falantes. Assim, eles terão consciência quanto ao uso da linguagem culta e coloquial nas diversas situações em que precisam se expressar oralmente ou por escrito. Portanto, o objetivo desta unidade é apresentar-lhe algumas abordagens sobre a aquisição da linguagem, bem como sua relação com a mente e o cérebro, os processos fonológicos, além de entender um pouco mais sobre a aquisição da escrita e o uso das diferentes linguagens. Isso permitirá que você entenda melhor a prática da professora Célia, nossa personagem do contexto de aprendizagem. Será que o uso de diferentes linguagens colabora na aquisição de diferentes saberes no processo de ensino-aprendizagem de língua materna?

A seguir, apresentamos a situação que conduzirá nossos estudos nesta unidade.

O contexto gerador de aprendizagem se relaciona com o desempenho da professora Célia, que ministra aulas de língua portuguesa para o 9º ano em uma escola municipal. Em seu

planejamento, respeitou as normas curriculares da instituição, que preveem a cada semestre uma vivência extraclasse. Nesse ano, no primeiro semestre, Célia pretende levar a turma, que é composta por 25 alunos, para assistir a uma peça teatral no teatro da cidade; e, no segundo semestre, a turma irá ao cinema. Para tanto, fez uma sondagem sobre a experiência que cada aluno tem com essas linguagens. Em seguida, dividiu a sala em três grupos, ficando cada qual responsável por coletar material em revistas, jornais, internet, anúncios, sinopses, além de resenhas de algumas peças e filmes que estavam em cartaz, com o objetivo de escolherem a qual peça e a qual filme assistiriam. Depois de muita discussão, chegou-se a um consenso. Aproveitaram um final de semana e foram todos ao teatro. Na segunda-feira, Célia teve aula com a turma e, como havia muitos conteúdos a trabalhar na aula, não abriu espaço para os comentários e impressões que os alunos tiveram sobre a peça a qual haviam assistido. Os alunos estranharam a reação da professora, mas, depois de algum tempo, isso caiu no esquecimento. Ao iniciar o segundo semestre, Célia de imediato combinou a data que iriam ao cinema, já que essa atividade constava em seu planejamento. Como os alunos já haviam feito uma pesquisa no primeiro semestre, nesse momento a professora solicitou algumas resenhas para recordarem como esse texto está estruturado. Depois de algumas leituras das resenhas coletadas para essa finalidade, os alunos mostraram interesse em assistir ao filme *Rei Leão*. Na aula que se seguiu a esse evento, a professora, aproveitando os grupos já montados, promoveu uma discussão sobre o filme assistido. Nesse sentido, para que os alunos de Célia possam desenvolver habilidades e competências comunicativas, tanto orais como escritas, é preciso que sejam orientados em todas as atividades desenvolvidas pela professora, ou seja, como eles poderão realizar a pesquisa das diferentes linguagens e abordagens sobre a aquisição da fala e da escrita? Você, como futuro professor, concorda que Célia precisa aprofundar os debates sobre as impressões que os alunos tiveram a respeito do que assistiram? Será que, dessa forma, os alunos poderão ter um melhor desenvolvimento da oralidade? Você concorda que corrigir uma produção escrita é também um momento de aprendizagem para os alunos a partir dos próprios erros?

Seção 2.1

A aquisição da língua materna

Diálogo aberto

Nesta seção, você poderá refletir sobre questões relevantes envolvendo a linguagem e sua relação com a mente e o cérebro. Nesse percurso, vamos perceber de que forma as teorias sobre aquisição da linguagem colaboraram para o entendimento de como o homem começa a falar e usar as linguagens para comunicar-se. Sabemos que a escrita é uma das modalidades mais estudadas nas salas de aula, bem como os aspectos da língua portuguesa, entre eles, os processos fonológicos, que colaboram com entendimento sobre a fonética e a fonologia. Assim, podemos passar ao conhecimento do contexto de aprendizagem e a situação-problema que conduzirão nossos estudos. Sabemos que os alunos de Célia precisam realizar uma pesquisa sobre como ocorre a aquisição da linguagem, entretanto a professora não deu um direcionamento para eles. Sabemos que a linguagem se relaciona diretamente com a mente e o cérebro e que temos algumas abordagens teóricas sobre como ela é adquirida pelos humanos. Os alunos de Célia, se bem orientados, farão muitas descobertas sobre esse assunto, pois estão motivados para iniciarem as pesquisas. A seguir, temos a situação-problema que nos guiará nesta seção. O encantamento dos alunos com o nascimento do leãozinho Simba, no filme, fez com que a professora Célia lhes explicasse um pouco sobre o nascimento e o desenvolvimento dos seres humanos, embora esse assunto fugisse um pouco dos objetivos da disciplina de língua portuguesa. Como ela percebeu o grande interesse dos alunos nessa temática, aproveitou para explicar como os bebês humanos adquirem a linguagem e as várias fases que vão acontecendo ao longo da vida. Sugeriu-lhes que fizessem uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto, como trabalho daquele bimestre. Célia não deu um direcionamento aos alunos para essa pesquisa, e muitos não têm conseguido selecionar o que é relevante para a sua elaboração. Nesse sentido, é necessário orientá-los para que façam o planejamento das etapas da pesquisa antes de iniciá-la. Poderão, por exemplo, iniciar respondendo a

questionamentos, como: o que vem a ser a linguagem? Existem tipos de linguagem que o falante pode usar em sua comunicação ou não? As abordagens sobre a aquisição da linguagem apresentam os mesmos esclarecimentos sobre o assunto ou são diferenciadas?

Não pode faltar

A relação entre linguagem, mente e cérebro

A linguagem é um meio pelo qual as pessoas se comunicam e ela se relaciona com os sistemas complexos do cérebro e da mente de um indivíduo. Esses sistemas são ativados logo após o nascimento de uma criança, o que lhe permite adquirir e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música, a dança, entre outras. Isso a conduz às experiências linguísticas necessárias para a comunicação. É por meio da linguagem que expressamos nossas ideias, sentimentos, emoções, entre outros. Em toda situação de comunicação, há a linguagem, que pode ser verbal e não verbal. Há diversos tipos de linguagem que podemos utilizar, como ler uma placa de trânsito, gesticular, emitir sons, usar símbolos, entre tantas outras maneiras, com a finalidade de nos comunicarmos tanto pela escrita quanto pela fala.

Segundo Dubois (1973, p. 387), a "linguagem é a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centro nervosos geneticamente especializados [...]".



Pesquise mais

No vídeo a seguir, o linguista e professor da Universidade de São Paulo fala sobre a importância do estudo da língua e da linguagem e discute as principais pesquisas da área, sobretudo no Brasil.

UNIVESPTV. **Cientistas do Brasil**. José Luiz Fiorin. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GstVlK-zn9g>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

O mistério de como o ser humano aprende a falar é objeto de estudos desde a antiguidade. Embora as capacidades mentais de uma criança possam parecer limitadas, ela consegue ter o domínio de estruturas inerentes à língua materna dentro de três ou quatro anos

(SLOBIN, 1980). Ao falarmos da relação entre a linguagem, a mente e o cérebro, é preciso entender o aspecto conceitual de cada um. Sabemos que toda comunidade ou grupo humano constituído, por mais isolado ou primitivo que possa parecer, apresenta a capacidade inerentemente humana de se comunicar. Isso porque nascemos com um aparato biológico inato em nosso cérebro que permite nos comunicarmos por meio de uma língua. A essa capacidade, dá-se o nome de linguagem que é, portanto, um traço genético. Sua realização passa necessariamente pelo aprendizado que apenas a vida em sociedade pode proporcionar.



Refleta

A mente e o cérebro apresentam distinções. Quando você pensa, deseja, fala, sonha, percebe ou imagina, para muitos estudiosos, esses são processos cognitivos relacionados às faculdades mentais. No momento em que são detectados problemas que podem ser superados a partir da ajuda medicamentosa, segundo alguns pesquisadores, a dificuldade de aprendizagem, o transtorno de personalidade, o estado depressivo, entre outros, são fenômenos provenientes do cérebro. Evidentemente, para tratar desse assunto é importante considerar as divergências de opiniões entre psicólogos, psiquiatras, sociólogos, entre outros.

Portanto, neste estudo não temos a intenção de aprofundar as questões biológicas da mente e do cérebro, mas, sim, verificar como elas colaboram na aquisição da linguagem dos falantes de língua materna (SLOBIN, 1980). Sabe-se que, para as crianças adquirirem a linguagem e organizarem a sua fala na elaboração dos enunciados, é necessário considerar as diversas e complexas atividades exercidas pelo cérebro humano. Assim, para entendermos um pouco mais sobre a relação da linguagem mente e cérebro, faz-se necessário observar o ponto de vista de algumas teorias que tratam da aquisição da linguagem.

Abordagens teóricas da aquisição da língua materna

As pesquisas sobre a aquisição da linguagem existem há muitos anos, iniciando por volta da década de 1950, com os chamados diaristas, que observavam o comportamento linguístico dos primeiros anos das crianças e registravam tudo manualmente. Alguns anos depois, com o surgimento da psicolinguística (1954), essas anotações foram importantes para o início dos estudos sobre a aquisição da língua materna.

• **Teoria comportamental da aquisição:** conforme Gerber (1996), os estudiosos das correntes comportamentalistas ou ambientalistas, também chamados de behavioristas, não concebem a linguagem como uma gramática mental, com uma farta estrutura dedutiva, porém, antes, como comportamento verbal semelhante a todos os outros comportamentos aprendidos. Esse comportamento verbal é consequência de aprendizagem estímulo–resposta, que ocorre pela imitação, prática e reforço seletivo. Os comportamentalistas destacam o papel da pessoa que cuida da criança quanto a modelar as formas adultas corretas e quanto a, seletivamente, reforçar (punir e recompensar) as produções imitativas da criança. Por meio desse processo, a criança torna-se um comunicador maduro. O principal representante dessa corrente foi o norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Para ele, a concepção ambientalista atribui um enorme poder ao ambiente no desenvolvimento humano. O homem é concebido como um ser extremamente flexível, que desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra. A língua é adquirida, segundo o comportamentalismo, pela associação e formação de hábitos. A criança imita os enunciados do adulto e, ao acertar, é reforçada em seu comportamento. Os enunciados reforçados se fixam na mente da criança, e os errados não são reforçados e constituem comportamento verbal que vai desaparecendo (MILHOLLAN; FORISHA, 1978).



Assimile

Sabemos que é na escola que os indivíduos buscam meios para seu desenvolvimento pessoal, cultural, intelectual, profissional, entre outros. Desde os primeiros contatos com as letras, as crianças assimilam conceitos e sistematizam conhecimentos a partir das situações de ensino, que, segundo Vygotsky (1989), precisa ser organizado para que colabore na formação dos educandos. “[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1989, p. 101).”

• **Teoria cognitiva da aquisição:** os estudiosos dessa abordagem, como Piaget, concebem a linguagem como dependente da cognição e surgindo dela. Muitos proponentes dessa corrente teórica adotam a teoria de Piaget do desenvolvimento cognitivo. De acordo com Piaget

(1980), não há necessidade de criar um dispositivo de aquisição de linguagem inato para explicar o desenvolvimento da linguagem. Ela aparece em decorrência da sua construção pela criança, de operações e estruturas cognitivas, por suas interações sensorio-motoras iniciais com o mundo. A criança, desde o nascimento até aproximadamente 18 meses, é definida como pré-simbólica e pré-linguística. Durante esse estágio, ela relaciona-se e desenvolve um entendimento do mundo por meio de suas reações sobre ele. O principal nesse desenvolvimento é a imitação ativa da criança das suas próprias ações e das ações dos outros, tanto para a exploração do meio, como para intenções de brincar de sensorio-motor. Inicialmente, a imitação e o brincar de sensorio-motor estão ligados à percepção imediata pela criança de pessoas e objetos no meio. Porém, perto dos 18 meses de idade, ela apresenta evidências de uma percepção da existência de objetos, ações e relações fora do seu ambiente imediato. Tal percepção é demonstrada pela habilidade da criança de representar objetos, ações e relações pela "imitação atrasada" e por brincar de simbólico. Por meio do desenvolvimento e da integração da imitação atrasada, a criança se torna capaz de inteligência representacional e de linguagem.

- **Teoria linguística ou nativista da aquisição:** muitos proponentes dessa corrente teórica, como Chomsky, acreditam que todas as crianças parecem seguir uma mesma trajetória semelhante de aquisição (pelo menos com relação às propriedades centrais da linguagem), apoiando, assim, a existência de uma gramática universal inata específica. Isso se aplica independentemente de raça, classe social, inteligência ou conhecimento cultural e ocorre sem muita instrução formal e com pouca correção. Mesmo quando está presente, considera-se que a correção apresenta utilidade questionável para a criança. Gerber (1996) relata as afirmações feitas por Chomsky (1972) a respeito do dispositivo inscrito no potencial humano, chamado de dispositivo inato da linguagem (LAD - Language Acquisition Device). Assim sendo, ele considera que a linguagem é geneticamente transmitida. Isso não significa que a criança herda uma língua específica, e sim a capacidade para a linguagem.

- **Teoria social ou interacionista da aquisição:** os teóricos dessa corrente, por exemplo, Vygotsky, consideram que a linguagem surge, principalmente, das interações sociais da criança com as pessoas que cuidam dela. As interações sociais são os cenários dentro dos

quais a criança é parte integrante como usuário maduro da língua para conceber a função comunicativa da língua. A criança aprende que a língua pode ser usada para expressar suas intenções e para direcionar os comportamentos dos outros. Nota-se que muitos aspectos não linguísticos dessas interações iniciais, particularmente entre mães e bebês, por exemplo, contato olho a olho, atenção conjunta e revezamento, serão os precursores e os facilitadores do desenvolvimento da linguagem e da competência comunicativa. Essa teoria defende ainda que a aquisição de uma língua depende da interação entre dois fatores: o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente por aprendiz e interlocutor em comunicações autênticas. Isso significa que uma língua é adquirida à medida que o aluno participa ativamente de atividades linguísticas significativas dotadas de propósito e relevância para sua vida (VYGOTSKY, 1993).

Processos fonológicos

Tanto a fonologia quanto a fonética têm por objetivo o estudo da fala; para sermos mais precisos, os sons dela. Assim, podemos dizer que a fala pode ser analisada sob diferentes aspectos, uns mais próximos da fonética, outros mais próximos da fonologia. Para tanto, é preciso fazermos a distinção entre essas matérias. A fonética, segundo Faraco e Moura (2007, p. 29), “estuda os sons da fala em seus aspectos físicos, em sua realização concreta, independentemente de sua função linguística”. O interesse dela está em saber como os sons são produzidos, transmitidos e ouvidos. Ou seja, o foco está nos aspectos fisiológicos. Já a fonologia está preocupada com os fonemas, isto é, com a função linguística que têm os sons, mais precisamente com sua função distintiva.



Exemplificando

Por exemplo, as palavras bala e mala apresentam /b/ e /m/ como sons distintos, capazes de diferenciar uma palavra da outra.

Após essa distinção, apresentaremos os processos fonológicos no português brasileiro. Como já discutimos, a língua tem um caráter dinâmico, está sempre se modificando para satisfazer as necessidades de seus falantes. As mudanças das quais estamos falando podem ser estudadas sob a ótica de uma das dicotomias de Saussure, apresentadas no livro Curso de linguística geral, de 1916: sincronia x diacronia. As

mudanças que ocorrem em um determinado momento são sincrônicas e as que ocorrem em diferentes momentos da história são diacrônicas. Essas mudanças podem alterar ou acrescentar traços articulatórios, eliminar ou inserir segmentos, dando origem aos chamados processos fonológicos que se classificam em função dessas mudanças.

No português brasileiro, os processos fonológicos segmentais podem ser divididos em quatro grupos (BISOL, 2005; LAMPRECHT, 2004; SILVA, 2011):

1. Processos fonológicos de apagamento

Apagamento significa supressão de um segmento (consoante, vogal, glide (ditongo)) ou de uma sílaba inteira. Há diversos tipos de apagamento:

a) Aférese: apagamento do segmento inicial de uma palavra: amolecer – “molecer”; está – “tá”; José – “Zé”.

b) Síncope: apagamento de segmento medial: para – “pra”; maior – “mor”.

Quanto à síncope, pode ocorrer de os ditongos perderem a vogal átona (monotongação): manteiga – “mantega”; feijão – “feião”.

Também existe uma tendência de as palavras proparoxítonas se transformarem em paroxítonas na fala coloquial devido à síncope: árvore – “arvre”; século – “seclo”.

c) Apócope: apagamento de segmento final: freire – “frei”; motocicleta – “moto”; formas infinitivas na fala, como “mostrá”, de “mostrar”; “escrevê”, de escrever.

Pode ocorrer apócope no gerúndio dos verbos, com o apagamento do “d” em algumas regiões do Brasil: falando – “falano”; bebendo – “bebeno”; partindo – “partino”.

2. Processos fonológicos de adição

Os processos fonológicos de adição podem ocorrer por acréscimos de consoantes, de vogais e de glides.

a) Prótese: adição de segmento inicial: lembrar – “alembrar”.

b) Epêntese: adição de segmento medial: encontros consonantais, como em advogado: “adevogado”; ditongação (acréscimo de vogal átona), como em: três: [´treis]; verbos terminados em “ear” (passear, barbear, homenagear, manusear, etc.) recebem “i” em algumas formas do presente: Eu passeio/Tu passeias/Ele passeia.

3. Processos fonológicos de transposição

Na fala, pode ocorrer de um segmento sonoro trocar de posição dentro de uma mesma palavra. Isso pode acontecer com consoantes, vogais ou elementos suprasegmentais, como acento tônico.

a) Transposição de consoantes ou de vogais. Recebe os nomes de: comutação, permuta, deslocamento, metátese, hipértese. Na fala coloquial, ocorre com frequência a metátese: iogurte: “iorgute”; dentro: “drento”; rubrica: “rúbrica” (u tônico).

4. Processos fonológicos de substituição

Há diversos tipos de alterações, de consoantes e de vogais, que geram mudança de traços. Veja algumas delas:

a) Assimilação: um segmento adquire propriedades do segmento que está próximo dele: muito >mui[n]to, o ditongo “ui” nasaliza-se por influência da consoante inicial.

b) Yeísmo: diz respeito à troca de fonema consonantal por fone vocálico, como em: palha: [ˈpaya]; molho: [ˈmoyo].

c) Rotacismo: vício de linguagem que consiste em pronunciar o som [r] no lugar de outro fonema. Tanto este processo quanto o yeísmo, visto anteriormente, ocorrem frequentemente no chamado dialeto caipira: saltar: “sartar”; bicicleta: “bicicreta”; resolver: “resorver”.



Pesquise mais

Para se aprofundar, leia o texto a seguir, que trata de processos fonológicos:

OTHERO, Gabriel de Ávila. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. In: **ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

O autor apresenta os processos fonológicos mais comuns na aquisição da língua portuguesa e mostra sua importância nos estudos de aquisição da linguagem.

A aquisição da escrita

De acordo com Ferreiro (1994), aquele que aprende passa por um processo de aquisição de escrita baseado em quatro hipóteses (fases) de aprendizado desejável para ser considerado leitor e escritor: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, alfabética.

No nível da hipótese pré-silábica, a diferenciação entre a grafia de uma palavra e outra não existe, pois os traços são muito semelhantes entre si. Somente o autor da escrita pré-silábica pode identificar o que fez. Aparecem símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. O desenho é uma forma estratégica de fazer referência ao que a criança registrou, e a necessidade de explicitar o objeto com suas características é a leitura. Relaciona-se o tamanho da palavra com o tamanho do objeto, caracterizando aquilo que Piaget (1962) chama de realismo nominal, que tende a conceber a palavra como parte integrante do objeto, dando a ela características do objeto a que faz referência.

Já na hipótese silábica, as letras começam a ter valores silábicos fixos, e o conflito entre a nova fase e a fase anterior provoca, na criança, um amadurecimento educacional. Nessa fase, as produções de frases, da criança, costumam aparecer com a representação de uma letra para cada sílaba. Essa fase apresenta dois momentos:

A) Silábica sem valor sonoro: a criança ainda não faz relação do som com a grafia da letra que escolhe escrever, não percebe a escrita como representação da fala e usa uma letra para representar cada sílaba, sem a preocupação com seu valor sonoro.

Exemplos:

CACHORRO __ TDS

BICICLETA___DRV

B) Silábica com valor sonoro: a criança começa a perceber que a escrita representa a fala, percebe a relação do som com a grafia e

escreve uma letra para cada sílaba.

Exemplos:

CANETA____ AEA (valor sonoro só nas vogais)

BALA____ PT (valor sonoro só nas consoantes)

Assim, a criança percebe que a escrita representa a fala e tenta dar valores sonoros às letras, imaginando que deve haver uma correspondência entre a quantidade de letras que deve escrever com as vezes que mexe a boca: cada sílaba oral corresponderá a uma letra ou um sinal.

Na fase silábico-alfabética, a escrita aparece algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas, havendo alternância entre a escrita silábica e a alfabética.

Exemplos:

COMIDA_____COMA

BATATA_____BATTA

Quando a criança passa da hipótese silábica para a silábico-alfabética, há uma busca por símbolos para escrever aquilo que deseja, tentando estabelecer uma relação entre a sonoridade e a escrita. Assim, pode combinar só vogais ou só consoantes, usar a mesma grafia para palavras diferentes ou combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra, tentando acertar os sons, porém ainda não é uma escrita representativa.

Na última hipótese do processo de aquisição da escrita, o nível de escrita da criança é classificado como alfabético. Nessa fase, a criança compreende que a escrita tem uma função social, que é a comunicação. Ela faz a correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras), mas ainda não domina o sistema ortográfico e escreve como fala.

Exemplos:

BONITO _____BUNITU

MENINO_____ MININU

Nessa fase, embora ainda possa omitir letras e não separar todas as palavras na frase, a criança demonstra conhecer o modo de construção da escrita e sabe que cada um dos seus elementos

corresponde a valores menores que a sílaba, além de conhecer também o valor sonoro de todas ou quase todas as letras.



Pesquise mais

Confira o vídeo a seguir sobre a aquisição da escrita. Nele há uma explicação da proposta construtivista para esse processo.

UNIVESP TV. **Alfabetização e a psicogênese da língua escrita**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HYD_UYxbF90>. Acesso em: 19 nov. 2016.

Sem medo de errar

Para que os alunos da professora Célia consigam realizar a pesquisa, será preciso estabelecer um direcionamento a ser seguido, como quais fontes eles devem pesquisar e como selecionar o que é ou não relevante para a composição da pesquisa. Segundo Freire (2001, p. 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Segundo o autor, é função do professor estimular os alunos à pesquisa e colaborar para que eles possam, a partir de reflexões feitas, construir seus conhecimentos. “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção na sua construção” (FREIRE, 2001, p. 52). Bagno (2007) reforça essa afirmação, dizendo que é importante que a pesquisa seja iniciada desde as séries iniciais, mas que precisa do auxílio docente para a indicação da direção a ser seguida pelos alunos. Para tanto, ele sugere trabalhar a pesquisa por meio de projetos, mesmo que sejam simples: “Fazer um projeto é lançar ideias para frente, é prever as etapas do trabalho, é definir aonde se quer chegar com ele - assim, durante o trabalho prático, saberemos como agir, que decisões tomar, qual o próximo passo que teremos de dar na direção do objetivo desejado” (BAGNO, 2007, p. 22). Acreditamos que, depois de feito o planejamento das etapas da pesquisa, os alunos estarão aptos para iniciá-la, pois, para todo e qualquer trabalho, estudo, pesquisa ou mesmo uma viagem, precisamos planejar as ações.

Nesse estudo, os alunos poderão pesquisar na internet, em bibliotecas, entrevistar pessoas, entre outros meios, assim, terão possibilidades de entender melhor sobre o conceito de linguagem que, conforme Dubois (1973, p. 387):



é a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe a existência de uma função simbólica e de centro nervosos geneticamente especializados[...].

Os alunos perceberão que existem vários tipos de linguagens à disposição para os eventos comunicativos, por exemplo, uma placa de trânsito muitas vezes tem somente imagens ou sinais que, diante do contexto em que aparecem, fazem todo sentido. Os gestos são recursos utilizados largamente como linguagem, bem como a dança, entre tantas outras maneiras que os falantes usam como linguagem e que, conseqüentemente, podem expressar suas emoções e sentimentos.

Na pesquisa sobre as abordagens de aquisição da linguagem, os alunos também podem perceber que, ao longo dos anos, muitos estudiosos criaram teorias que explicassem a aquisição da linguagem, como Skinner, que criou a teoria comportamentalista ou behaviorista. Seus estudos trazem luz, em particular, aos assuntos do condicionamento humano e da aprendizagem, por conseqüências recompensadoras. Também podemos citar Piaget, psicólogo que conquistou prestígio mundial por suas pesquisas sobre o pensamento das crianças. Ele descobriu algumas maneiras pelas quais as crianças pensam, registrou muitas de suas habilidades e inabilidades mentais e, partindo de suas observações, formulou uma teoria do desenvolvimento intelectual humano.

Vygotsky (1993), estudioso do sociointeracionismo, considera que os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança e que a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem. Ele conceitua que a linguagem surge, principalmente, das interações sociais da criança com as pessoas que cuidam dela. As interações sociais são os cenários dentro dos quais a criança é parte integrante como usuário maduro da língua para conceber sua função comunicativa. A criança aprende que a língua pode ser usada para expressar suas intenções e para direcionar os comportamentos dos outros.

Avançando na prática

De volta ao passado

Descrição da situação-problema

A professora Célia quer que os alunos do 9º ano dominem novas linguagens e diferentes mídias. Para isso, ela já observou que a maioria deles possui celular e é fascinada por esse aparelho. Diante disso, quer lhes propor que usem o aparelho para montar um filme sobre o assunto aquisição da língua materna. Pretende discutir com eles a possibilidade de criarem personagens a partir dos teóricos das abordagens da aquisição da linguagem que foram pesquisados. Quando Célia falou com eles, logo se animaram com a novidade e resolveram que vão criar três personagens, além do narrador da história. Como Célia poderá organizar mais esse desafio proposto?

Resolução da situação-problema

Primeiramente, Célia quer saber quais alunos representarão os teóricos. Carlos vai se caracterizar de Piaget e explicará sobre a teoria cognitiva da aquisição da linguagem. Mônica representará Vygotsky, com todas as peculiaridades do teórico e falará sobre a abordagem interacionista. Mário quer falar sobre a abordagem comportamentalista e, para tanto, quer caracterizar-se de Skinner. Com tudo definido, Célia os levou para uma sala, que é própria para a apresentação de filmes, onde ocorrerá a filmagem. Primeiramente, ela reservou duas aulas para os ensaios e a criação dos cenários que serão usados; depois desse prazo, os alunos já estavam prontos para filmar a versão definitiva. Célia percebeu que, ao propor esse modo de reforçar o conteúdo “linguagem” já visto por eles, colaborou para que esses conhecimentos ficassem ainda mais solidificados, uma vez que os alunos tiveram participação ativa na construção desses saberes e souberam transferi-los para a linguagem cinematográfica.

Faça valer a pena!

1. Leia os trechos a seguir para responder à questão.

1- Afirma que a aprendizagem por consequências recompensadoras e pelo

condicionamento clássico é um processo que consiste na formação entre um estímulo e uma resposta aprendida pela contiguidade, respectivamente. Limitou-se ao estudo de comportamentos manifestos ou mensuráveis.

2- Para ele, os seres humanos são dotados geneticamente de uma faculdade de linguagem. As crianças não nascem com predisposição para aprender uma determinada língua, e sim com a capacidade para aprender línguas.

3- Reconhece que, partindo de estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, considerando a natureza das experiências sociais a que as crianças são expostas. Para esse autor, os fatores biológicos preponderam sobre os sociais apenas no início da vida da criança.

Com base na leitura desses trechos, você pode perceber que se tratam de informações sobre teorias da aquisição da língua materna.

Assinale a alternativa que apresenta a teoria e seu respectivo representante.

- a) Teoria cognitivista de Piaget; teoria interacionista de Vygotsky; teoria comportamental de Skinner.
- b) Teoria comportamental de Skinner; teoria cognitivista de Piaget; teoria interacionista de Vygotsky.
- c) Teoria comportamental de Skinner; teoria interacionista de Vygotsky; teoria cognitivista de Piaget.
- d) Teoria da comunicação de Piaget; teoria gerativista de Chomsky; teoria da enunciação de Skinner.
- e) Teoria gerativista de Chomsky; teoria da enunciação de Skinner; teoria da comunicação de Piaget.

2. Leia o enunciado a seguir para resolver a questão.

"[...] a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer o uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia este tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação" (KATO, 2002, p. 7).

Após a leitura da afirmação feita por Kato, no trecho anterior, é possível depreender que a responsabilidade do ensino da escrita recai sobre quem?

- a) A prática da linguagem escrita depende da ajuda da secretaria escolar e dos seus funcionários.
- b) A responsabilidade do desenvolvimento da linguagem escrita é dos pais dos alunos.
- c) É função das ONGs colaborarem no desenvolvimento da linguagem

escrita das crianças.

d) É responsabilidade da escola e dos políticos colaborarem no desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos.

e) É função da escola e dos educadores ajudarem no desenvolvimento da linguagem escrita.

3. Leia o seguinte texto para responder à questão:

Conforme Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991, p. 91-92), “Os processos fonológicos são _____ porque derivam das _____ e _____ articulatórias e perceptuais do ser humano; resultam em _____ dos padrões da fala às restrições naturais da _____ humana, tanto em termos de produção como de _____. São _____ porque são limitações com as quais a criança nasce e que ela tem que superar na medida em que não façam parte do _____ de sua língua materna. Por serem inatos ao ser humano, os processos fonológicos são _____, isto é, encontrados em todas as _____. Os processos fonológicos constituem um instrumento válido e confiável de análise; dão conta da descrição da fonologia em desenvolvimento e da fonologia com _____; permitem uma comparação clara e simples entre a fonologia com desvios, por um lado, e a aquisição normal e o alvo da fala adulta, por outro; facilitam o estabelecimento de metas racionais de tratamento”.

Ao ler o texto você percebeu que alguns termos foram retirados. Assinale a alternativa que apresenta os termos que devem ser colocados na ordem do texto original.

a) Capacidade, percepção, inatos, sistema, crianças, universais, desvios, naturais, necessidades, dificuldades, adaptações.

b) Percepção, inatos, sistema, crianças, universais, desvios, naturais, necessidades, dificuldades, adaptações, capacidade.

c) Naturais, necessidades, dificuldades, adaptações, capacidade, percepção, inatos, sistema, universais, crianças, desvios.

d) Dificuldades, adaptações, capacidade, percepção, inatos, sistema, crianças, universais, desvios, naturais, necessidades.

e) Crianças, universais, desvios, naturais, necessidades, dificuldades, adaptações, capacidade, percepção, inatos, sistema.

Seção 2.2

Habilidades de comunicação oral em língua portuguesa

Diálogo aberto

A situação-problema desta seção deriva-se do contexto de aprendizagem sobre a atuação da professora de língua portuguesa do 9º ano da escola municipal. Célia planejou atividades extraclasse para os dois semestres letivos. No primeiro, os alunos assistirão a uma peça de teatro e, no outro, pretendem ir ao cinema ver um filme da escolha dos alunos. Como preparação para essas visitas extraclasse, ela está aplicando atividades que envolvem conhecimentos desses gêneros discursivos, pois o objetivo é que eles tenham conhecimento da linguagem e das funcionalidades comunicativas do teatro e do cinema. Nesta seção, a situação-problema que direciona nossos estudos é a atitude de Célia em relação ao empenho destinado ao primeiro semestre, quando acreditamos que ela teve uma conduta correta ao instigar os alunos a pesquisarem vários gêneros discursivos para decidirem a que peça assistir, o que os levou a descobrir como cada texto trazia uma estrutura e um objetivo comunicacional diferenciado. Entretanto, quando a professora não promoveu um debate, não colhendo as impressões que os alunos tiveram da peça assistida, ela cometeu uma falha, que foi percebida pelo estranhamento demonstrado pelos alunos. Como a professora poderia solucionar essa falha? Embora Célia tenha se empenhado na busca de atividades para que os alunos tivessem um entendimento melhor sobre os gêneros discursivos, peça e filme, ela não priorizou o estudo sobre a oralidade no processo de comunicação e expressão da língua portuguesa. Diante disso, para ajudá-la, vamos estudar conteúdos sobre a modalidade oral no que se refere à compreensão e à produção de textos, além de entender melhor qual é o papel da oralidade no processo de ensino de língua portuguesa, bem como entender que, ao longo do tempo, muitos conhecimentos foram passados de geração a geração por meio da oralidade. Dessa forma, esperamos ajudar a resolver a situação-problema que envolve as atitudes tomadas pela professora Célia, como a de não promover um debate com a sala após terem assistido à peça teatral.

Não pode faltar

O papel da oralidade no ensino de língua portuguesa

É fato que o papel social da escola é promover o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas suas modalidades escrita e oral. Sabemos que nenhum professor ensina o aluno a falar. O aluno já ingressa na escola dominando a fala e comunicando-se nas diversas situações de interações sociais do seu cotidiano, como falar com a família sobre determinado assunto, conversar com o professor, com os colegas de sala, entre outras. Temos a crença de que a oralidade não precisa ser estudada, uma vez que as pessoas já têm competência discursiva e linguística para a comunicação. Porém isso é um engano: a escola tem, sim, de instruir seus alunos para que dominem os diversos gêneros discursivos da esfera da língua oral.



Assimile

É importante que você assimile melhor o conteúdo observando os argumentos de Marcuschi (2001, p. 83) sobre o trabalho com a oralidade na escola:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.



A escola é o palco das aprendizagens, pois é nela que o alunado procura a sistematização de seus conhecimentos para enfrentar situações mais complexas de uso da linguagem dentro e fora dos muros escolares.



Exemplificando

Por exemplo, a apresentação de um seminário, uma entrevista para uma colocação no mercado de trabalho, entre tantas outras situações que exigem o domínio e o conhecimento do uso da oralidade adequadamente nos diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160) afirmam que:



[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isso é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

Dessa forma, há sempre situações em que os falantes serão avaliados (aceitos ou discriminados) no modo como usam a língua oral nas diferentes interações sociais. Isso vai exigir da escola uma postura ativa no que se refere ao ensino da oralidade, preparando, de fato, o aluno para enfrentar situações de fala mais complexas do nosso dia a dia, pois sabemos que é por meio do dinamismo da linguagem que os leitores criam seus universos verbais e colaboram com as transformações sociais da nação. Assim, “ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67).

Conforme Schneuwly (2004, p. 135), há três situações para que a escola ensine a oralidade, partindo da ideia de que é preciso dominar a língua materna para que ocorra a comunicação. A primeira situação é a de que o professor promova atividades que prevejam a inserção dos alunos nos diversos contextos de comunicação, assim, eles poderão ter maior conhecimento e domínio da língua que falam, além de observar que, ao dominar diferentes usos e formas de linguagem, estão prontos para exercitá-la em diferentes situações comunicativas. Na segunda situação de ensino da oralidade, o autor propõe a inserção de atividades que contemplem o uso público da língua, como entender as características de uma palestra. Desse modo, o aluno terá a possibilidade de ampliar as suas habilidades de fala e escrita, passando a entender a linguagem oral como instrumento eficaz de comunicação, e não mais como fala descompromissada. Finalmente, na terceira situação, é prevista a conscientização de que,

para produzir a linguagem, é preciso cada vez mais inserir o aluno em situações orais complexas.

Nesse sentido, o professor deve orientar as situações de aprendizagem, com apoio nos gêneros discursivos, próprios da esfera oral, de forma que o aluno possa perceber essa complexidade e, a partir disso, ter um melhor desempenho linguístico. As práticas didáticas direcionadas ao ensino da oralidade que se fundamentam nos gêneros discursivos orais que circulam socialmente podem atribuir ao processo de ensino-aprendizagem da oralidade em língua portuguesa um caráter significativo ao possibilitar que o aluno faça uso das competências discursivas eficientemente nas diversas situações de comunicação.

A cultura oral no Brasil

Iniciarmos um texto sobre a história e a cultura da oralidade no Brasil por meio do texto escrito já é possível, além de ser também uma necessidade, pois a intencionalidade é a de promover um estudo dessa temática. Por longas décadas, a forma oral foi a única na transmissão de conhecimentos e aspectos culturais de um povo.



Pesquise mais

Leia o artigo a seguir, em que há uma explicação detalhada e exemplificada sobre a oralidade.

ALMEIDA, S. E.; MIRANDA, S. A. C. História oral, comunidade Quilombola e preservação da saúde: narrativas e rememoração. In: **Encontro Regional Nordeste de História Oral: História Oral, Educação e Mídias**. Salvador, n. 10, 10-13 ago. 2015. Disponível em: http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439163055_ARQUIVO_ARTIGO_ENCONTRODEHISTORIAORAL2015.pdf. Acesso em: 30 nov. 2016.

Desse modo, ao considerarmos a história oral e as memórias de um povo, perceberemos que são constructos na formação de um povo, pois elas trazem marcas culturais, valores éticos e morais que são considerados suportes ou bases para que os falantes possam reconstruir suas identidades sociais que se transformam ao longo do tempo (PORTELLI, 1997). Nessa direção, o autor comenta sobre a ligação entre a memória e a história oral, dizendo que:



A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato de a história oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. [...] Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. (PORTELLI, 1997, p. 16)

Com o passar dos anos, a humanidade foi evoluindo e mudando as formas de se comunicar. Com o surgimento da modalidade escrita, o homem passou a usá-la para registrar suas memórias e seus feitos históricos, formalizar documentos, entre outros, e essa modalidade foi, por muito tempo, a mais privilegiada no processo de ensino-aprendizagem na língua materna para os estudos gramaticais, para a prática de leitura e da produção de texto. O estudo do texto oral não foi prioridade por muito tempo nos planejamentos escolares; entretanto, com a chegada dos PCNs (BRASIL, 1998), esse cenário é desenhado de forma diferente da usada no passado.

O professor, ao ensinar a língua materna, precisa ter clareza com relação à sua responsabilidade em desenvolver não apenas a leitura e a escrita, mas também o ouvir e o falar. Em concordância com Magnani (1997, p. 269), "o ensino de português, em todos os níveis, tem um grande objetivo: ensinar a ouvir, ler, falar e escrever". A autora afirma que:



OUVIR/LER é, então, estabelecer um diálogo com o texto, é um processo de reprodução/produção constante de significados. É buscar nas pistas do texto os propósitos e opções (do texto e não do autor) que o constituem, o que caracteriza com este texto, o que constitui sua especificidade e a previsão de sentidos possíveis. [...] **FALAR/ESCREVER** é buscar interlocutores, é produzir significados e não apenas preencher um vazio para agradar ao professor e ser aprovado. É articular (temas e procedimentos), para propor a partilha de conhecimentos linguísticos e de mundo do autor. (MAGNANI, 1997, p. 269-270)

Segundo Riolfi et al. (2008, p. 10), o professor deve partir do repertório linguístico e cultural do aluno, aperfeiçoando "[...] a expressão oral, a leitura,

a escrita e a capacidade de tomar a própria linguagem como objeto". Portanto, é função do professor de língua portuguesa desenvolver a produção e compreensão oral e a produção e compreensão escrita, habilidades que envolvem o domínio de uma língua.

A ênfase dada às quatro habilidades linguísticas é oportuna para se desmitificar a ideia de que o bom orador é um bom escritor ou de que o bom ouvinte é um bom leitor e vice-versa. Na verdade, é possível que o aluno não seja alfabetizado, mas que apresente um bom domínio do discurso. Ou ainda de que um bom leitor seja um péssimo escritor. De fato, cada uma das quatro habilidades linguísticas demanda diferentes competências ao falante que, se não forem devidamente exploradas, podem torná-lo mais ou menos proficiente em uma ou em outra habilidade. Nisso reside a importância de promover o ensino de língua portuguesa privilegiando todas essas modalidades. Dessa forma, ocorrerá o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos educandos, preparando-os para atuarem ativamente na sociedade.

Compreensão oral em língua portuguesa

Nas aulas de língua portuguesa, é preciso que o aluno, em cada ciclo de escolaridade, atinja o desenvolvimento de competências específicas no domínio da modalidade oral (compreensão e expressão oral) e da modalidade escrita (leitura e expressão escrita). Compreensão oral é a capacidade de atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português, envolvendo a recepção e a decifração da mensagem para acesso às informações contidas na memória. Expressão oral é a capacidade de produzir sons dotados de significado, de acordo com a gramática da língua (BRASIL, 1998).

A língua apresenta duas modalidades, falada e escrita, e é uma atividade contextualmente situada, cognitivamente determinada e historicamente constituída, segundo Marcuschi (1998). As duas modalidades da língua têm seu valor social, cada uma com sua importância dentro dos contextos nos quais são utilizadas. Por isso, devemos realizar com os alunos tanto atividades de expressão oral quanto de escrita, mostrando-lhes que existe tanto a fala formal quanto a escrita formal e evitando, assim, atribuir maior valor ao texto escrito em detrimento do oral.

É prerrogativa dos PCNs (BRASIL, 1998) o trabalho com a oralidade, estabelecendo como metas dentro do currículo de língua portuguesa na educação básica o desenvolvimento dos alunos quanto ao conhecimento da língua de modo que lhes permita compreender e produzir discursos orais, formais e públicos e interagir oralmente em situações formais e institucionais de maneira adequada.

Para Castilho (1994), a língua falada deve ser considerada pelos processos discursivos de construção, de reconstrução e de descontinuação que a constituem. Assim, devemos considerar a fala em suas condições de uso, na interlocução, para compreender suas variadas formas de interação verbal. Os alunos devem perceber que trabalhar a oralidade é um ponto altamente positivo para o desempenho discursivo em vários setores da sua vida. Devem perceber também a riqueza desse trabalho na construção da sua própria identidade e na interação com o texto escrito.

Como o texto escrito, o texto oral também tem suas particularidades. Para Brait (1993), a interação entre os interlocutores acontece da sua percepção dos aspectos constituintes do diálogo. Nessa interação, devemos levar em conta quem é o outro com quem se fala, o que o falante pretende com sua fala, quais são as estratégias usadas para que o outro o compreenda e compreender o outro também para o sucesso da conversa. A atividade interacional deriva de certos procedimentos adotados durante a conversação decorrentes de pressupostos cognitivos e culturais.

Para Marcuschi (1998), a fala tem marcas, como os olhares, os movimentos do corpo, os sinais de atenção, os marcadores conversacionais produzidos com certa carga de entonação, entre outras; aspectos esses que não são possíveis de se reproduzir na escrita, pelo menos não em sua totalidade. Assim, faremos uma descrição das características da linguagem oral para que você entenda melhor o processo de comunicação oral.

Segundo Faraco e Moura (2007), o falante aprende a língua oral em casa, na rua, por meio dos veículos de comunicação, com familiares e amigos, sem precisar de escolaridade para isso. Na situação de fala, os interlocutores estão presentes e há um imediatismo na troca das mensagens, garantindo que o interlocutor possa intervir na produção

do outro, interrompendo a fala para pedir esclarecimentos, como “repita”, “não entendi” ou “o que você quer dizer com isso?”.

Na fala, muitas vezes há a junção das palavras na frase e, por materializar-se por meio do som, utilizam-se recursos, como entonação, pausa, ritmo (mais depressa, mais devagar) e volume (mais alto, mais baixo). Um fato interessante sobre a fala é que ela permanece apenas na memória dos falantes, ao contrário da escrita, que permanece eternizada em vários materiais. E ainda podemos perceber que as variações linguísticas são mais comuns na fala. Muitas vezes em uma única cidade encontramos várias formas de falar a mesma coisa, sendo mais comuns também as formas contraídas das palavras – *cê, tá, pra, né*.

Acreditamos que a fala seja uma modalidade que deva ser trabalhada também dentro da escola, que deve proporcionar ao aluno a oportunidade de conviver com a grande variedade de usos da língua, fazendo-o perceber que ela não é homogênea e que tanto a fala quanto a escrita apresentam diferentes níveis – do mais coloquial ao mais formal. Assim, o próprio aluno reconhecerá que a questão não é falar “certo” ou “errado”, mas saber o que utilizar, conforme as características do contexto comunicativo, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Produção oral em língua portuguesa

Vários profissionais da área da educação estão sempre buscando alternativas para vencer o desafio de ensinar às novas gerações. O Ministério da Educação, sensível a esse desafio, também se preocupa em estabelecer diretrizes para que a educação brasileira esteja em sintonia com os novos estudos na área da linguagem, bem como nas demais áreas.

No ensino da língua portuguesa, o texto escrito sempre foi o objeto do estudo, pois apenas a escrita era privilegiada. Com o surgimento dos PCNs (BRASIL, 1998), os professores tomaram conhecimento dos gêneros textuais e começaram a introduzir também o estudo dos gêneros orais nas aulas de português. Hoje, mais do que antes, é preciso fazer o aluno se expressar adequadamente também na linguagem oral.



Assista ao vídeo que apresenta a entrevista com o pesquisador Joaquim Dolz (2015), um dos pioneiros nos estudos dos gêneros textuais e sua aplicação nas escolas:

CANAL FUTURA. **Entrevista com Joaquim Dolz: um estudioso dos gêneros textuais**. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY>>. Acesso em: 8 nov. 2016

Assim, conforme preconizam os PCNs (BRASIL, 1998), o aluno deve, dentro da expressão oral, ser capaz de explicar sua fala de forma confiante, com clareza e com adequação ao contexto comunicativo, devendo ter domínio dos gêneros orais formais e públicos e adequar sua fala em contextos formais. Para tanto, as aulas devem conter atividades de planejamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau de formalidade diverso.

Para entendermos essa proposta, é necessário conceituar discurso e gênero. Discurso, segundo Maingueneau (2001), apresenta certas características que podem ser assim resumidas: é uma organização situada para além da frase; é orientado; é uma forma de ação; é interativo e contextualizado; é assumido por um sujeito; é regido por normas; e é considerado no bojo de um interdiscurso. Gênero, conforme Marcuschi (2003), são fenômenos que servem para ordenar e estabilizar as atividades de comunicação do nosso cotidiano. Não são instrumentos estanques do processo criativo de comunicação, pois apresentam características altamente maleáveis, adaptáveis às inovações tecnológicas. Quanto a essa questão, o autor nos revela que:



Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente,

o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI, 2003, p. 19)

Bakhtin (1997) aponta para a heterogeneidade dos gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, que não devem ser minimizados. Também nos revela a diferença entre gênero de discurso primário e secundário. O romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros gêneros secundários, fazem parte de uma esfera cultural mais complexa e evoluída e se aplicam à escrita. Esses gêneros absorvem e modificam, durante seu processo de formação, os gêneros primários, constituídos por aqueles da vida cotidiana, de todas as espécies, que inicialmente se formaram em circunstâncias de comunicação espontânea.

Sobre o trabalho com gêneros discursivos na escola, Lopes-Rossi (2005) afirma que a orientação discursiva para o ensino de língua portuguesa proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais já é bastante difundida nos meios acadêmicos. Isso nos faz acreditar que o trabalho com gêneros discursivos é, hoje, uma realidade e uma necessidade, cabendo ao professor de língua se apropriar desse referencial teórico para suporte de suas aulas. Assim, é prerrogativa dos PCNs desenvolver atividades com os alunos que propiciem a participação adequada e eficaz em diversas situações de interação dentro da produção oral, como debates, exposições, entrevistas e outras.

Marcuschi (2003) afirma que a oralidade ficou relegada, em matéria de ensino, à condição de caminho para a escrita. Para um bom desempenho linguístico, é importante reconhecermos que a fala e a escrita são práticas igualmente eficazes como objetos de ensino, pois as duas aceitam a construção de textos coerentes e coesos. Desse modo, podemos pensar que trabalhar também com produções orais é uma forma de romper com a soberania da escrita, introduzindo um trabalho sistemático de propostas para a produção de texto a partir da oralidade, usando os gêneros orais como suporte. A ideia é que oralidade e escrita convivam harmoniosamente dentro dos conteúdos propostos. Quando falamos sobre ensino do oral, estamos nos referindo ao oral formal, pois, o da vida cotidiana, nossos alunos já dominam.



A essa altura, você deve estar se perguntando: mas quais gêneros orais devemos trabalhar na escola?

Segundo Ramos (2002), podemos levar o aluno a situações reais de uso da modalidade culta por meio, por exemplo, de jornais, noticiários de TV, etc. Ele deve selecionar uma dessas situações, apresentá-la e comentá-la em sala de aula e, a partir disso, começar uma interlocução em padrão formal. Assim os alunos podem perceber que uma situação desenvolvida dentro do contexto escolar pode servir de referência para uma situação real de suas vidas, pois os gêneros reconhecidos empiricamente fazem sentido. Outros exemplos de gênero oral que podem ser tratados como objeto de ensino são o seminário, a conferência, o debate, a entrevista de emprego, tendo ou não os meios tecnológicos como suporte. É importante o aluno perceber que cada lugar social de comunicação determina o grau de formalidade do gênero e que as atividades que o colocam em contato com a modalidade oral culta, bem como com outras modalidades, só enriquecem a sua diversidade linguística.

Sem medo de errar

Para encontrarmos uma solução para a situação-problema, vamos relembra-la. A professora Célia promoveu duas atividades extraclasse: no primeiro semestre, assistiram a uma peça teatral e, no segundo, vão assistir ao filme *Rei Leão*. Em relação ao primeiro semestre, quando ela instigou os alunos à pesquisa de vários gêneros discursivos para decidirem a que peça assistir, você concorda que essa conduta foi adequada? Será que ela deveria ter explorado mais sobre a oralidade, uma vez que a peça teatral é toda encenada e dramatizada? Como explicar o fato de ela não ter debatido com os alunos sobre a peça assistida? Normalmente, a prática mais coerente é a de que o professor socialize o conhecimento após uma atividade extraclasse, e os alunos esperam um fechamento do assunto que foi iniciado em sala de aula.

Sabemos que a interação social e a mediação entre os interlocutores da sala de aula é primordial no processo de ensino-aprendizagem dos diversos saberes. Além disso, segundo Freire (2005), é necessário o estabelecimento do diálogo, pois é por ele que os

sujeitos se constituem, e o professor precisa acreditar nisso. Somente assim teremos um ensino dialógico, capaz de conduzir os alunos e professores à reflexão das próprias práticas. Nessa perspectiva, Freire (2005) acrescenta que:

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

A interação social e a mediação, segundo Vygotsky (1984), são pontos principais no processo de ensino-aprendizagem, pois eles estão interligados ao processo de desenvolvimento e de constituição das pessoas. O papel do professor é o de mediador nas situações de aprendizagem, pois é dessa forma que são percebidos os avanços e as descobertas de novos saberes dos alunos. Conceber a escola como o local das interações não significa que cada aluno ou professor faz o que bem entende, mas, sim, enxergar a escola como um espaço onde se pensa em construção de conhecimento e os saberes compartilhados, respeitando a individualidade de cada interlocutor.

Avançando na prática

O seminário

Descrição da situação-problema

André é um jovem professor de língua portuguesa e literatura do terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual. Ele quer muito que seus alunos dominem as técnicas de apresentação de seminário e, assim, sintam-se preparados para continuarem seus estudos. Ele está com essa turma desde o segundo ano e percebe que alguns alunos ainda se sentem inseguros no momento de falar para ele e para os colegas. Para tanto, planejou trabalhar o mês inteiro sobre as estratégias de apresentação de seminário. Primeiro ele orientará seus alunos sobre o levantamento de dados para a pesquisa que será feita, inicialmente, por meio de consulta ao material disponível na biblioteca e, depois, concluída com as informações obtidas por meio eletrônico, usando o laboratório de

informática da escola. Após o levantamento de todo o material sobre as estratégias de apresentação de seminário, os alunos, em dupla, viverão na prática a exposição de um tema por eles definido. O objetivo das apresentações é constatar se os conteúdos encontrados na pesquisa foram assimilados. Dessa forma, você acredita que o objetivo de André será alcançado? Não seria interessante que ele fizesse a socialização e sistematização dos resultados das pesquisas com os alunos antes das apresentações?

Resolução da situação-problema

Nas salas de aula, o uso de pesquisas em livros e nos meios eletrônicos, se bem direcionadas, é uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. André está no caminho certo, entretanto, para que o objetivo dele, que é o de fornecer elementos para que os alunos se sintam seguros e que dominem as estratégias de apresentação de seminários, seja alcançado, é importante a socialização e sistematização do que foi pesquisado, pois, como mediador das aprendizagens, ele tem a responsabilidade da organização dos saberes. Desse modo, os alunos, de posse das informações de forma organizada, terão a possibilidade de organizarem melhor seus pensamentos e ações, tendo, então, mais êxito em suas apresentações públicas.

Faça valer a pena

1. Leia os versos da música cantada por Luiz Gonzaga para responder às questões.



[...] Vou mostrar pr'esses cabras
Que eu ainda dô no couro
Isso é um desaforo
Que eu não posso levá
Óia eu aqui de novo, cantando
Óia eu aqui de novo, xaxando
Óia eu aqui de novo, mostrando
Como se deve xaxar [...]
(BARROS, 2016, [s.p.]).

Ao ler esses versos da canção *Óia eu aqui de novo*, cantada por Luiz Gonzaga, são detectados elementos linguísticos e culturais do Brasil.

Assinale a alternativa que apresenta a provável intenção de apresentar algumas formas verbais do verbo "olhar" reduzidas para "Óia":

- a) O autor, ao criar os versos, pretendia representar a oralidade da Região Sudeste.
- b) O autor, ao criar os versos, pretendia representar a oralidade da Região Sul.
- c) O autor, ao criar os versos, pretendia representar a oralidade da Região Centro-Oeste.
- d) O autor, ao criar os versos, pretendia representar a oralidade da Região Central.
- e) O autor, ao criar os versos, pretendia representar a oralidade da Região Nordeste.

2. Leia o texto a seguir para responder à questão.

“Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma de língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não! Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo dos manuais de instrução; o dos juizes do Supremo não é o mesmo dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colunistas”. (adaptado de POSSENTI, 2011, [s.p.]).

Após a leitura desse texto de Sírio Possenti, você pode perceber que há uma tese defendida por ele. Qual é a tese? Assinale a alternativa que apresenta a tese defendida no texto.

- a) A tese defendida por Sírio Possenti é a de que existe um falar correto.
- b) No texto, não existe uma tese defendida. O autor faz apenas uma comparação entre os falares.
- c) No texto, a tese defendida pelo autor é a de que não há um falar correto.
- d) No texto, a tese defendida é a de que, geralmente, os falares são parecidos.
- e) Sírio Possenti não defende nenhuma tese. Ele apenas contrasta pontos de vistas de outros autores.

3. Leia o texto para responder à questão:

O labirinto dos manuais

Há alguns meses troquei meu celular. Um modelo lindo, pequeno, prático. Segundo a vendedora, era capaz de tudo e mais um pouco. Fotografava, fazia vídeos, recebia e-mails e até servia para telefonar. Abri o manual, entusiasmado. “Agora eu aprendo”, decidi, folheando as 49 páginas. Já na primeira, tentei executar as funções. Duas horas depois, eu estava prestes a roer o aparelho. O manual tentava prever todas as possibilidades. Virou um labirinto de instruções!

Na semana seguinte, tentei baixar o som da campainha. Só aumentava. Buscava o vibracall, não achava. Era só alguém me chamar e todo mundo em torno saía correndo, pensando que era o alarme de incêndio! Quem me salvou foi um motorista de táxi.

– Manual só confunde – disse didaticamente. – Dá uma de curioso.

Insisti e finalmente descobri que estava no vibracall há meses! O único problema é que agora não consigo botar a campainha de volta!

Atualmente, estou de computador novo. Fiz o que toda pessoa minuciosa faria. Comprei um livro. Na capa, a promessa: “Rápido e fácil” – um guia prático, simples e colorido! Resolvi: “Vou seguir cada instrução, página por página. Do que adianta ter um supercomputador se não sei usá-lo?”. Quando cheguei à página 20, minha cabeça latejava. O livro tem 342! Cada vez que olho, dá vontade de chorar! Não seria melhor gastar o tempo relendo Guerra e Paz?

Tudo foi criado para simplificar. Mas até o micro-ondas ficou difícil. A não ser que eu queira fazer pipoca, que possui sua tecla própria. Mas não posso me alimentar só de pipoca! Ainda se emagrecesse... E o fax com secretária eletrônica? O anterior era simples. Eu apertava um botão e apagava as mensagens. O atual exige que eu toque em um, depois em outro para confirmar, e de novo no primeiro! Outro dia, a luzinha estava piscando. Tentei ouvir a mensagem. A secretária disparou todas as mensagens, desde o início do ano!

Eu sei que para a garotada que está aí tudo parece muito simples. Mas o mundo é para todos, não é? Talvez alguém dê aulas para entender manuais! Ou o jeito seria aprender só aquilo de que tenho realmente necessidade, e não usar todas as funções. É o que a maioria das pessoas acaba fazendo!

(adaptado de CARRASCO, 2007, [s.p.]).

Ao ler a crônica de Walcyr Carrasco e considerar seus conhecimentos sobre as características desse gênero textual, entre todas as peculiaridades da crônica, assinale a alternativa que confere uma característica à crônica lida.

- a) A narração em 2ª pessoa e o uso irregular da pontuação.
- b) O uso de figuras de linguagem e o predomínio do diálogo indireto.
- c) A utilização de uma linguagem de fácil acesso, além da inserção de fatos do dia a dia.
- d) O uso de uma linguagem recheada de trechos humorísticos e a consideração de fatos do passado dos leitores idosos.
- e) A presença da prosa-poética, que conduz o leitor a reflexões sobre o uso de novos aparelhos celulares.

Seção 2.3

Habilidades de comunicação escrita em língua portuguesa

Diálogo aberto

Para uma melhor compreensão da situação-problema desta seção, vamos retomar o contexto de aprendizagem sobre a atuação da professora de língua portuguesa do 9º ano da escola municipal. Célia planejou atividades extraclasse para os dois semestres. No primeiro, os alunos assistiram a uma peça de teatro, e no outro, foram ao cinema ver um filme que eles mesmos escolheram. Como preparação para essas visitas extraclasse, ela promoveu atividades que envolvessem os conhecimentos desses gêneros discursivos, pois o objetivo é que os alunos tenham conhecimento da linguagem e das funcionalidades comunicativas do teatro e do cinema.

Nesta seção, a situação-problema direciona nossos estudos à atitude de Célia em relação ao empenho destinado ao segundo semestre, em que os alunos assistiram ao filme *Rei Leão*, fizeram vários comentários, ficaram impressionados com várias cenas do filme, entre outros aspectos. A professora, vendo o grande interesse dos alunos, solicitou uma produção escrita, mas não orientou como essa produção deveria ser. Célia apenas propôs que os alunos escolhessem um personagem e o descrevessem, considerando os aspectos físicos e psicológicos. Todos escreveram demonstrando entusiasmo. As produções foram recolhidas e corrigidas pela professora. Na aula seguinte, Célia devolveu os textos aos alunos, e muitos questionaram sobre as marcações em vermelho e os vários pontos de interrogação colocados nas produções. Alguns alunos, revoltados, até jogaram o texto no lixo. Como a professora poderá resolver esse problema?

Na tentativa de fornecer recursos para que a professora Célia possa repensar sua conduta em relação à solicitação da produção escrita, nesta seção, estudaremos a importância do papel da escrita no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e como acontece a compreensão e produção de textos escritos nas salas de aula, adotando para isso o direcionamento dos PCNs (BRASIL, 1998)

quanto ao uso dos gêneros discursivos para essa finalidade. Diante da problemática vivida pela professora, é pertinente repensar o modo da intervenção feita no texto produzido pelo aluno? Será que o uso de gêneros discursivos são recursos eficientes na aprendizagem da produção escrita? Como deve ser feita a correção textual para que, de fato, o aluno compreenda as orientações dadas pelo professor? Será que os alunos conseguem repensar sua aprendizagem?

Não pode faltar

O papel da escrita no ensino de língua portuguesa

Quando pensamos no ensino da escrita, percebemos que grande parte dos problemas se deve à dificuldade em se estabelecer limites entre a língua escrita e a língua oral, reconhecendo-as como modalidades linguísticas distintas, mas não contrárias. O equívoco da oposição provoca a falsa crença de que a oralidade é desorganizada ou desprestigiada, ao passo que a escrita se torna o instrumento de ordem, assumindo o status de prestígio social. Além disso, grande parte das dificuldades encontradas na escrita dos alunos revela influências da oralidade, seja na organização textual, seja nas influências da oralidade, que provocam erros ortográficos, como trocas, omissões, entre outros. Entender todos esses complicadores pode colaborar para que você saiba lidar com o ensino da língua escrita nesse cenário.



Assimile

Segundo Riolfi et al. (2008), historicamente, a escrita é vista como ordem e a fala como a desordem. A escrita teria, nessa concepção, a função de colocar ordem na desordem e estabelecer regras de uso da língua. Conforme esclarecem os autores, “[...] na escola ainda existem vestígios da tradição que considera a presença da oralidade na escrita um erro a ser sanado. Segundo essa concepção, ensinar a língua é ensinar a escrever” (RIOLFI et al., 2008, p. 119).

Assim, primeiramente, é preciso se desvencilhar dessa concepção de escrita como norma. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já admitem que o ensino da língua implica no ensino da produção e da compreensão oral e escrita. Portanto, ensinar a língua escrita deve partir desse reconhecimento e transmiti-lo às crianças.

Vivemos em um mundo de exigências sociais, sendo a própria

alfabetização uma delas. O aluno precisa passar por todos os níveis de aprendizado impostos pela sociedade até a sua maturidade, fase em que o grau de cobrança fica ainda maior, pois as pessoas precisam se preparar para atuar em diversos setores ao escolher uma profissão. Assim, desde muito cedo, o alunado aprende que, para ir além dos muros da escola, é necessário ter o domínio da leitura e da escrita, não apenas para ser alfabetizado, mas, também, para as etapas posteriores de aprendizado. Sem isso, será difícil atender aos anseios de uma sociedade em constante movimento (FERREIRO, 2000).

Nesse sentido, entendemos que o papel social da escola é colaborar no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno, principalmente a competência discursiva, primordial na esfera do conhecimento e que permite a interação e a socialização entre os sujeitos de uma determinada sociedade. O processo de aquisição da escrita é um marco na vida das pessoas. É por meio dela, também, que está registrada toda a trajetória da humanidade. Desde o nascimento de uma criança até a sua formação profissional, há um longo caminho a ser percorrido na aquisição dos saberes. Portanto, pensar em processo de ensino-aprendizagem da escrita é indicar para o aluno o caminho do conhecimento, fundamental na estrutura social de um país. Nessa perspectiva, o professor deve conduzir esse processo da melhor forma possível, uma vez que os alunos sob sua responsabilidade estão em busca da sistematização dos saberes.

Encontramos nos registros sociais da língua duas modalidades: a escrita e a falada. Cada uma tem características próprias quanto à formalidade e informalidade no seu uso. É necessário destacar que a fala não está, exclusivamente, atrelada à linguagem coloquial, da mesma forma como a escrita não é sinônimo de norma padrão. As linguagens formal e informal são variedades de uma mesma língua e podem emergir tanto na escrita como na oralidade.



Exemplificando

Você pode comentar, por exemplo, como a oralidade presente nos telejornais ou em uma palestra reflete uma linguagem formal, própria da norma padrão. Por outro lado, um bate papo virtual representa um espaço híbrido, no qual recursos da oralidade podem ser vislumbrados na produção escrita, tais como os ícones utilizados para demonstrar as expressões faciais dos interlocutores, aspectos esses encontrados no discurso oral.

No processo de alfabetização, segundo Soares (2005, p. 22), “[...] a escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea que se afaste muito dela”, assim, fica evidente o distanciamento entre essas duas modalidades, a escrita e a falada. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e falada deve ser considerado desde as séries iniciais, pois desse modo, os alunos aprendem que, em cada contexto social, podem se apropriar delas, tanto em uma situação formal, quanto informal. Confirmamos isso com as afirmações contidas nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 26):

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido.

Nessa perspectiva, o ensino da fala não deve apresentar um distanciamento em relação ao ensino da escrita, pois há um intercâmbio entre ambos. Os alunos precisam ser orientados pela escola sobre como eles podem utilizar a linguagem escrita e oral nas diferentes situações comunicativas, pois falar com um amigo é diferente de falar com a professora. Para tanto, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, o uso da diversidade textual deve ser priorizado, como bilhete familiar, entrevista, conto, slogan, rótulos, artigo de opinião, editorial, entre outros.

A cultura escrita no Brasil

Desde a era anterior a Cristo, o homem já sinalizava o sistema de escrita por meio de desenhos com o objetivo de representar objetos ou conceitos. Esse tipo de comunicação escrita é conhecido como pictórico. Com o passar dos anos, os sistemas de escrita foram evoluindo, tornando-se mais complexos na medida em que os símbolos representavam os sons. Com a chegada do século XV, época em que foi criada a impressão das letras no papel, a circulação de

textos escritos promoveu o acesso da leitura para muito mais pessoas até então. Houve um maior desenvolvimento da escrita, quando um número maior de pessoas teve a possibilidade de frequentar as escolas brasileiras.

Atualmente, em nossas escolas brasileiras, palco das diversidades de falares e marcas culturais, é preciso uma atenção especial para o processo de ensino-aprendizagem da escrita.



Pesquise mais

Telma Weisz, especialista em alfabetização e supervisora pedagógica do programa Ler e Escrever, fala sobre a relação entre a cultura escrita, as práticas de linguagem e a alfabetização:

NOVA ESCOLA. **Alfabetizar no contexto da cultura escrita**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6aiP7Jdy39Q>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

Sabemos que os modos de falar dos usuários de um mesmo idioma denotam sua origem. As diferentes variações linguísticas que não a padrão devem ser incluídas no ensino de língua, apesar de sabermos que, muitas vezes, elas são desconsideradas nas atividades de análise no processo de aprendizagem dos alunos. Vamos observar o que nos diz Travaglia (2003) sobre isso:



Todos sabem que existe um grande número de variedades linguísticas, mas, ao mesmo tempo que se reconhece a variação linguística como um fato, observa-se que a nossa sociedade tem uma longa tradição em considerar a variação numa escala valorativa, às vezes até moral, que leva a tachar os usos característicos de cada variedade como certos ou errados, aceitáveis ou inaceitáveis, pitorescos, cômicos etc. (TRAVAGLIA, 2003, p. 41)

Para nos comunicarmos por meio da escrita no dia a dia, observado o grau de formalidade às situações comunicativas, o uso da linguagem coloquial é adotado por muitos de nós, falantes da língua portuguesa. Nenhum falante, ao escrever um recado para um amigo no Facebook, vai analisar se está usando as regras gramaticais adequadamente. Nessa modalidade, o indivíduo não precisa se preocupar com as regras da norma culta da língua, pois ela apresenta uma dinamicidade maior em relação a uma escrita mais elaborada,

que exige grau maior de formalidade. Na sala de bate-papo com um amigo, por exemplo, escrevemos sem nos preocupar se estamos usando os modos e tempos verbais de acordo com as regras gramaticais. Usamos abreviações, escrevemos sem preocupação, pois nesse ambiente, a sala virtual, os interlocutores usam o código próprio para essa finalidade comunicativa.

Nesse sentido, há a necessidade de mostrar para os alunos, desde a alfabetização, todas as formas de escrita praticadas pelos falantes para os diferentes contextos sociocomunicativos.

Entre tais certezas que foram desestabilizadas, é possível citar a tradicional concepção de "certo e errado", a mesma que valoriza apenas os discursos veiculados na norma padrão, ou dita norma culta, considerando "erradas" todas as variedades linguísticas que se distanciam dessa norma. É evidente que o ensino da norma padrão deve ser abordado na aula de língua portuguesa. Os linguistas não negam isso. O que se defende é que a noção de "certo e errado" seja desnaturalizada.

Nesse sentido, cabe ao professor demonstrar aos alunos o uso adequado das variedades linguísticas, incluindo a norma padrão, conforme o contexto discursivo. Para o linguista Marcos Bagno (1999, p. 130), pensar no uso da língua é como pensar no uso do vestuário; a ocasião é que determina se você deve ir de traje fino ou casual. Você não veste roupa de praia para ir a uma entrevista de emprego, do mesmo modo não deve trajar paletó e gravata para ir à praia. De forma idêntica deve ser entendido o uso da variedade linguística. O coloquial cabe perfeitamente nos contextos familiares e informais, enquanto a linguagem formal é a mais adequada para uma entrevista de emprego, para uma palestra e, especialmente, para a escrita. De qualquer modo, o trabalho com a língua padrão não se caracteriza como o foco do objeto de estudo da língua portuguesa, assim como o engessamento do ensino da língua portuguesa restrito ao ensino da sua gramática também não é.

Apesar disso, ao falar no ensino de gramática, é preciso estar alerta, pois Riolfi et al. (2008, p. 179-182) destacam que um entendimento equivocado das críticas às intervenções estritamente gramaticais de produções escritas tem feito com que muitos professores abandonem essa tarefa, inegavelmente significativa para que o

aluno aprenda a construir textos coesos e coerentes. Em síntese, os aspectos gramaticais que regulam a estrutura da língua portuguesa devem ser contemplados, mas também não constituem o objeto de estudo principal.

Compreensão escrita em língua portuguesa

É comum, no meio educacional, a queixa dos professores de todas as áreas de que os alunos não sabem ler. De fato, aprender a ler é uma das maiores vivências da vida escolar e da vida particular do indivíduo. Ao dominar o ato de ler, descortina-se para nós um mundo de conhecimentos, pois desenvolvemos raciocínios, participamos da vida cultural e social e, principalmente, ampliamos nossa visão de mundo e de nós mesmos.



Refleta

Mas como essa habilidade pode ser desenvolvida? Como ajudar nossos alunos a terem competência em leitura?

Primeiramente, precisamos entender o que é leitura. Segundo Koch e Elias (2007, p. 12), leitura é uma atividade em que os conhecimentos e as experiências do leitor são levados em consideração e exige dele muito mais do que saber o código da língua (para nós, da língua portuguesa). Para Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se tenta satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69) também apresentam essa noção de leitura:



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 se 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.

A essa altura, você deve estar se perguntando se ensinar leitura é uma competência apenas do professor de língua portuguesa ou também dos professores das demais áreas. Soares (2002) nos mostra que a maioria das pessoas, até dos profissionais da área da educação,

acredita que desenvolver habilidades de leitura é tarefa apenas do professor de português. Voltando à nossa ideia inicial, professores de outras disciplinas afirmam que seus alunos não compreendem um problema de matemática, um texto de história ou de geografia. De fato, essa competência não cabe apenas ao professor de língua portuguesa, pois ele não é totalmente competente para ensinar a leitura de um problema de matemática, por exemplo. Os assuntos têm sempre uma terminologia específica, por isso, não é incumbência do professor de português ensinar um aluno a ler um gráfico, um mapa. Essas são competências específicas dos professores que trabalham com essas formas de escrita, cabendo a eles a tarefa de desenvolver nos alunos essa competência. Cada área do conhecimento tem gêneros específicos, ficando a cargo do professor de determinada área ensinar seu aluno a ler textos das suas especificidades. A autora nos revela que esse é um ponto complexo na formação dos professores das demais áreas, pois não recebem formação na área de leitura para ensiná-la aos alunos (SOARES, 2002).

Ensinar leitura implica no uso de algumas estratégias, acionando, para isso, conhecimentos prévios que Kleiman (1992, p. 13-15) chama de conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, os quais definiremos a seguir. O conhecimento linguístico faz com que falemos português como nativos e abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar as palavras em português, sobre o vocabulário e regras da língua até chegar ao conhecimento sobre o uso da língua, sobre seus aspectos gramaticais, que determinam que o artigo vem antes do substantivo, por exemplo. Porém, apenas o conhecimento linguístico é pouco para o leitor processar o texto.

O conhecimento textual engloba noções e conceitos sobre o texto e desempenha papel importante na sua compreensão. Fazem parte desse tipo de conhecimento a estrutura do texto, que pode ser expositiva, narrativa, descritiva ou argumentativa (e cada uma tem suas particularidades), bem como o conhecimento dos gêneros textuais, o que faz o leitor reconhecer uma receita de bolo, uma bula de remédio, um relatório, entre outros. O conhecimento de mundo ou enciclopédico abrange desde o domínio que um profissional tem sobre sua especialidade até conhecimentos de fatos, como “Fidel Castro morreu aos 90 anos”, “o cachorro é um mamífero” ou “limão contém vitamina C”, e pode ser adquirido formal ou informalmente.

Portanto, para que tenhamos uma compreensão satisfatória, os conhecimentos prévios devem ser ativados no momento da leitura.

Apenas passar os olhos pelas linhas do texto não é leitura, visto que ela é uma atividade de procura em que o leitor retoma suas lembranças e conhecimentos para aquilo que é relevante à compreensão. Por isso, é tão importante utilizar estratégias de leitura para reforçar o papel do leitor que constrói o sentido para o texto. Vamos, a seguir, destacar algumas estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Antes de iniciar uma leitura, fazemos a seleção de determinado material, dependendo do objetivo que queremos atingir com essa leitura, que pode ser ler para estudar para uma prova, para obter uma informação, para prestar um concurso, para distração, entre outros. Assim, ao selecionarmos um material para leitura, nossa atividade de leitores ativos dá início às antecipações e começa a levantar hipóteses elaboradas com base nos conhecimentos que já temos sobre o assunto: autor, fonte do texto, gênero textual, título, público-alvo, prováveis informações do texto, objetivo do autor ao escrever o texto, interação com gráficos, data, ilustrações, referências, cores, etc.

Após essa primeira leitura exploratória, que pode indicar a possibilidade de o leitor atingir o seu objetivo de leitura, ele passa à leitura integral do texto. Nessa etapa, fará inferências, que é tirar conclusões deduzidas pelo raciocínio e que poderão ser confirmadas ou não na verificação. Assim, agindo estrategicamente ao ler, o leitor pode dirigir e autorregular seu próprio processo de leitura.

Produção escrita em língua portuguesa

Quando olhamos para nosso mundo atual, fica impossível imaginar a vida sem a escrita, pois praticamente todas as esferas da atividade humana se relacionam com ela direta ou indiretamente. Desde sua invenção, a escrita foi conquistando espaço em nosso mundo e se tornou o mais importante meio de difusão de ideias e de informações. Em vista dessa importância, a escrita tem sido objeto de vários estudos que procuram entender melhor seu desenvolvimento, sua função, sua estrutura, seu funcionamento, entre outros aspectos.

Iniciando uma nova perspectiva para o ensino da escrita, trocou-se

a antiga forma utilizada por décadas nas escolas, a redação, por uma nova proposta de trabalhar a escrita, chamada de produção textual. A redação era uma atividade de escrita voltada apenas para um exercício em sala de aula, normalmente com um tema proposto pelo professor, e não tinha aplicação para a vida prática do estudante, não tinha um objetivo social, já que escrever era apenas para o professor ler e para cumprir uma tarefa dada por ele, tendo como objetivo final uma nota. A prática da produção de texto, unida a interações e propostas pedagógicas dentro das novas perspectivas linguísticas, é de extrema importância para tornar o aluno leitor e produtor de seus textos.

Colocar o aluno numa interação com diversos textos desenvolve nele a capacidade de produzir textos próprios, fazendo intermediação entre a linguagem oral e a escrita. Uma das formas para desenvolver nos alunos a competência na produção de textos é mostrar a importância de entender que um texto nasce de outros textos, ou seja, de leituras anteriores do aluno, de suas vivências, tanto na escrita quanto na oralidade, fazendo dele autor de seus textos e da escola, participante desse processo.

Visando adequar a prática da escrita às novas propostas pedagógicas e às diretrizes curriculares dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 74), a escola está hoje voltada para o ensino de produção textual com foco em gêneros, sinalizando um ensino no qual a língua é interação, conforme Geraldi (1997, p. 135). Assim, o ensino de produção textual sob essa perspectiva se justifica pelo fato de formar cidadãos que sejam capazes de produzir textos que são realmente voltados para a sociedade em que vivem. A escrita permitirá ao aluno se comunicar, argumentar, criticar e interagir, afinal é por meio de textos que será possível sua participação como cidadão ativo e reflexivo em uma sociedade letrada.

Pesquisadores da área da linguagem, como Geraldi (1997, 2006), Kleiman (1996), Marcuschi (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Koch e Elias (2010, p. 101-122), entre tantos outros, analisam essa temática de trabalho com gêneros nas escolas, e todos apontam a importância de se eleger o texto e os gêneros textuais sob uma perspectiva ampla de ação e circulação como objeto de ensino e de análise. Essa perspectiva de ensino e de aprendizagem faz com que repensemos o objeto de estudo e a metodologia adequada ao ensino de língua para bem instrumentalizar o aluno em nosso mundo atual.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.

Bakhtin (1992, p. 279-283) nos revela que a prática docente consciente e orientada para a desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais permitirá que o aluno os entenda e faça uso deles nas diferentes atividades do domínio humano, interagindo com as pessoas que o cercam, privilegiando o exercício da comunicação, Bakhtin (1992, p. 279-283) nos revela que a prática docente consciente e orientada para a desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais permitirá que o aluno os entenda e faça uso deles nas diferentes atividades do domínio humano, interagindo com as pessoas que o cercam, privilegiando o exercício da comunicação, tanto escrita quanto oral. De fato, é essencial que o aluno tenha o que dizer com determinada intenção e seja orientado sobre o modo socialmente adequado para manifestar o que quer dizer. Assim, os conhecimentos prévios, já mencionados no item anterior, juntamente com os conhecimentos discursivos adquiridos, auxiliam o aluno na escolha do modo como vai dizer aquilo que pretende dizer, orientando-o no uso do gênero textual adequado a cada situação social.

Diante disso, o papel do professor de língua portuguesa passa a ser o de mediador entre o texto e o aluno, um facilitador do processo de aprendizagem, aquele que auxilia a construção de seus conhecimentos e não mais o de único detentor do saber. Portanto, o professor não deve simplesmente trazer um texto para a sala de aula sem objetivos definidos. É preciso que ele tenha percepções claras e objetivas sobre os textos, sobre a sequência didática que usará e o modo como irá trabalhá-los a fim de desenvolver a capacidade comunicativa nos seus alunos.

Conforme orientação dos PCNs (BRASIL, 1998, p. 28-29), o texto é o elemento primordial para o estudo baseado nos gêneros. E para desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos, o professor deve trabalhar com diferentes textos em classe, favorecendo o contato dos alunos com diversos gêneros textuais que circulam entre nós, nas mais

diferentes situações sociais. Aqui precisamos acrescentar que não são apenas os gêneros impressos, ou orais, mas, também, aqueles tão comuns no meio dos jovens, os virtuais. A escola não pode ficar alheia às inovações tecnológicas, por isso é tão importante acompanhar o desenvolvimento e a competência dos alunos nessa área também. A capacidade de se expressar bem, tanto na fala quanto na escrita, deve servir para que eles vivam melhor em sociedade, no âmbito familiar e profissional, e não ser um fator de exclusão do mundo em que vivem.

Sem medo de errar

O ato de planejar faz parte de nosso cotidiano, desde a mais simples ação até a mais complexa. Quando falamos em planejamento da produção escrita, significa o mesmo que prever antecipadamente as ações dessa atividade. Para produzir um texto, é preciso direcionamento, pois o planejamento das etapas é o instrumento que colabora para que a finalidade seja alcançada e as dificuldades superadas durante o processo da escrita. Em qualquer nível de escolaridade, o professor, ao promover o momento para a escrita, deverá levar em consideração o contexto e a organização para essa atividade.

Sabemos que a leitura tem ligação direta com a escrita, assim, a atividade de escrita deve iniciar-se pela leitura feita pelo professor, seguida pela importância das explicações de como, para quê e para quem a produção textual dos alunos será destinada. Você acredita que, se a professora Célia tivesse orientado e planejado a produção escrita juntamente com os alunos, os objetivos esperados por ela seriam atingidos? Será que ela poderia ter adotado a produção escrita coletiva? Para isso, a professora poderia ter utilizado a lousa ou outro recurso para anotar as sugestões dos alunos na montagem textual. Em seguida, ela reservaria um momento para os ajustes finais do texto com a participação ativa dos alunos, pois essa seria a hora em que Célia mostraria a eles o que seria ou não adequado para aquela situação, se o texto estaria estruturado, com começo, meio e fim, entre outras peculiaridades de um texto bem construído.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a finalidade da prática de produção de textos é a de “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1998, p. 51). Assim, para que o trabalho de

produção textual coletivo seja significativo e colabore na formação escritora dos alunos, é preciso o estabelecimento de negociação entres os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A professora Célia precisa permitir a atuação dos alunos em todas as etapas da escrita coletiva, assim, ela está colaborando para que a voz deles apareça como autores do texto. Essa prática é um diferencial na preparação para produções mais elaboradas.

Um dos complicadores no processo de produção da escrita, segundo alguns estudiosos, é a falta do hábito da leitura. Sabemos que é por meio dela que as pessoas ampliam seus conhecimentos sobre diversos assuntos, sendo, assim, capazes de elaborar bons textos. Por isso, há a necessidade da escola de promover projetos que ajudem a desenvolver cada vez mais o hábito pela leitura desde as séries iniciais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1998, p. 23), “a compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”. A partir dessas colocações, é importante considerar que o aluno, atualmente, tem acesso à internet e comunica-se, na sua grande maioria, pela escrita, logo, o meio eletrônico é um instrumento útil a ser considerado nas práticas pedagógicas para atender ao novo perfil do alunado e às novas exigências de uma sociedade em constante mudança.

Avançando na prática

A busca por conhecimentos

Descrição da situação-problema

A professora Célia, depois de ter terminado a graduação em Letras, não teve a oportunidade de dar continuidade em sua vida acadêmica. Neste ano, ela colocou como meta matricular-se em um curso de especialização em produção e correção textual, pois sabe que não está preparada para fazer intervenções significativas nos textos produzidos pelos alunos. Há alguns anos, ela está insatisfeita com a sua prática em sala de aula no que se refere ao ensino-aprendizagem da produção textual e também com

a forma como realiza as correções dos textos. Ela percebe que o modo tradicional adotado por ela não está colaborando no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Será que o curso de especialização poderá ajudá-la a entender melhor a sua prática atual? O curso possibilitará a aquisição de novos conhecimentos para que ela possa rever sua prática?

Resolução da situação-problema

O processo de produção textual no âmbito escolar não é tarefa fácil. Segundo Geraldi (2006, p. 64-65), por um lado, os alunos não têm uma definição clara do processo da escrita, e são, geralmente, solicitados a escrever sobre algum tema imposto ou datas comemorativas de forma descontextualizada. Por outro lado, temos professores desanimados com as produções escritas dos educandos, por serem mal redigidas. Para o autor, o aluno não se sente motivado a escrever, pois sabe que o texto terá um único leitor, o professor. Dessa forma, o ensino da escrita não atende ao principal objetivo, que é de colaborar na formação escritora do aluno. Geraldi (2006, p. 67-69) aponta uma possível solução para sanar a desmotivação dos alunos diante do processo de escrita, que seria promover uma situação em que, depois que o texto estiver pronto, ele seja divulgado entre os alunos da escola, bem como para outros leitores da sociedade. Célia, ao escolher a especialização para aperfeiçoar suas práticas didáticas, certamente ampliará seus conhecimentos, que possibilitarão mudanças de postura em relação à avaliação dos textos.

Em se tratando de avaliar a produção escrita dos alunos, a avaliação formativa, nomeada também de avaliação das aprendizagens, possibilita o acompanhamento do professor durante todo o processo de produção do texto. Ele poderá, por meio do diálogo com o aluno, fazer observações e interferências com o objetivo de promover os ajustes necessários no processo da escrita. Em relação à avaliação formativa, Esteban (2004, p. 19) afirma que:



Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que

percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Nessa perspectiva, avaliar a produção escrita dos alunos tem um ganho qualitativo, pois o aluno é agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e também é monitorado de forma individual pelo professor, o que contribui na superação das dificuldades que cada aluno apresenta ao produzir um texto.

Faça valer a pena

1. Leia o texto e responda à questão:

Gravidez precoce

A gravidez precoce é considerada como um problema de saúde pública no Brasil e em outros países. No Brasil, uma em cada quatro mulheres que dão à luz nas maternidades tem menos de 20 anos de idade. Estas meninas que não são mais crianças, nem tão pouco adultas, estão em processo de transformação e, ao mesmo tempo, prestes a serem mães. O papel de criança que brinca de boneca e de mãe na vida real, confundem-se e na hora do parto é onde tudo acontece. A fantasia deixa de existir para dar lugar à realidade. É um momento muito delicado para essas adolescentes, e que gera medo, angústia, solidão e rejeição.

As adolescentes grávidas vivenciam dois tipos de problemas emocionais: um pela perda de seu corpo infantil, e outro por um corpo adolescente recém-adquirido, que está se modificando novamente pela gravidez. Estas transformações corporais rapidamente ocorridas, de um corpo em formação para o de uma mulher grávida, são vividas muitas vezes com certo espanto pelas adolescentes. Por isso é muito importante a aceitação e o apoio quanto às mudanças que estão ocorrendo, por parte do companheiro, dos familiares, dos amigos e principalmente pelos pais.

A escola muitas vezes não dispõe de estrutura adequada para acolher uma adolescente grávida. O resultado é que a menina acaba abandonando os estudos durante a gestação, ou após o nascimento da criança, trazendo consequências gravíssimas para o seu futuro profissional. Os riscos de complicações para a mãe e a criança são consideráveis quando o atendimento médico pré-natal é insatisfatório. Isto ocorre porque, normalmente, a adolescente costuma esconder a gravidez até a fase mais adiantada, impedindo uma assistência pré-natal desde o início da gestação. É muito comum também o uso de bebidas alcoólicas e cigarros o que aumenta os riscos de surgimento de problemas.

(DE CICCIO, 2016, [s.p.]).

Ao ler o texto, percebe-se a ausência de exemplos para reforçar as práticas discursivas na sustentação das intencionalidades da autora.

Assinale a alternativa que apresenta a justificativa da não citação de exemplo específico:

- a) A autora não examina um caso isolado, mas do problema da gravidez precoce de um modo geral.
- b) Ao produzir o texto com uma exemplificação específica, na visão da autora, o leitor poderá confundir-se.
- c) Na concepção da autora, o texto ficaria muito longo, e o leitor não iria ler.
- d) O assunto abordado não dispõe de muitos exemplos, por isso a decisão de não utilizá-los.
- e) Textos que tratam de assuntos do âmbito do senso comum não necessitam de exemplos.

2. Leia o trecho a seguir para responder à questão.

[...] a língua é uma das formas de manifestação da _____, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e _____ pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas _____ e _____ de interação, recorre ao sistema _____ – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. Cabe assinalar que, sendo, porém, uma atividade de construção de sentidos, a interação – seja aquela que se dá pelas práticas da oralidade ou intermediada por _____ – envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimentos que contribui para sua elaboração [...] (BRASIL, 2006, p. 25).

Ao ler esse trecho, percebe-se que palavras foram retiradas propositalmente. Analise as alternativas a seguir e assinale aquela que traz os termos retirados do texto, em sua respectiva ordem.

- a) Socialmente, orais, escritas, linguístico, textos escritos, linguagem.
- b) Linguagem, socialmente, orais, escritas, linguístico, textos escritos.
- c) Orais, escritas, linguístico, textos escritos, linguagem, socialmente.
- d) Linguístico, textos escritos, linguagem, socialmente, orais, escritas.
- e) Textos escritos, linguagem, socialmente, orais, escritas, linguístico.

3. Leia as afirmações a seguir para responder a questão. Assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso:

- () I- A fala oral se limita a uma linguagem coloquial, ao passo que a escrita representa a linguagem formal.
- () II- Historicamente, é comprovado que a fala é desorganizada e incompleta, sendo a escrita responsável pelas regras e pela ordem linguística.
- () III- O desenvolvimento da produção oral não é responsabilidade da escola, sendo que suas funções se restringem ao ensino da escrita.

() IV- Fala e escrita são modalidades linguísticas com recursos distintos, tais como a entonação e os gestos da fala, a pontuação e a paragrafação da escrita.

() V- Fala e escrita competem entre si, logo, o aluno que não aprende a falar corretamente na norma culta, certamente enfrentará dificuldades para a aquisição da escrita.

Após analisar essas afirmações, é possível perceber que se trata dos aspectos da língua oral e escrita.

Assinale a alternativa correta que apresenta a sequência correta:

a) V-V-V-F-F.

b) F-F-V-V-V.

c) V-V-V-F-V.

d) V-V-V-V-V.

e) F-F-F-V-F.

Referências

- ALMEIDA, S. E.; MIRANDA, S. A. C. História oral, comunidade Quilombola e preservação da saúde: narrativas e rememoração. In: **Encontro Regional Nordeste de História Oral: História Oral, Educação e Mídias**. Salvador, n. 10, 10-13 ago. 2015. Disponível em: <http://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439163055_ARQUIVO_ARTIGOENCONTRODEHISTORIAORAL2015.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Editora Loyola Jesuítas, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, A. **Óia eu aqui de novo**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/842388/>>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- BISOL, L. (Org.). **Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**, v. 1. Brasília: 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 30 de mar. de 2017.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- CANAL FUTURA. **Entrevista com Joaquim Dolz**: um estudioso dos gêneros textuais. Produção: Canal Futura. 9 jul. 2015. Duração: 6:20 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=c2bD4bDnZJY>>. Acesso em: 8 nov. 2016.
- CARRASCO, W. O labirinto dos manuais. **Veja**, São Paulo, 19 set. 2007.
- CASTILHO, A. T. de. Problemas de descrição da língua falada. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 1, 1994.
- CHOMSKY, N. **Linguística cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1972.
- DE CICCIO, L. H. S. Gravidez precoce. **Portal Saúde e Vida On-line**. Disponível em: <<http://www.saudevidaonline.com.br/gravprec.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2016.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004. p. 149-214.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR, J. H. **Gramática**. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERBER, A. **Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1992.

_____. **Oficina de leitura: leitura e prática**. São Paulo: Pontes, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

- MILHOLLAN, F.; FORISHA, B. E. **Skinner x Rogers**: maneiras contrastantes de encarar a educação. São Paulo: Summus, 1978.
- NOVA ESCOLA. **Alfabetizar no contexto da cultura escrita**. 29 mar. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6aiP7Jdy39Q>>. Acesso em: 3 dez. 2016.
- OTHERO, G. de Á. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. In: **ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1962.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo, n. 15, p. 13-49, abr. 1997.
- POSSENTI, S. Gramática na cabeça. **Língua Portuguesa**, ano 5, n. 67, maio 2011.
- RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.
- SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. São Paulo: Contexto, 2011.
- SLOBIN, I. D. **Psicolinguística**. São Paulo: EDUSP, 1980.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Entrevista concedida em 7 out. 2002 para Salto para o futuro. Disponível em: <<http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- UNIVESP TV. **Cientistas do Brasil**: José Luiz Fiorin. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GstVIK-zn9g>>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- _____. **Lev Vygotsky**: desenvolvimento da linguagem. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tvNwrfCy74g>>. Acesso em: 16 nov. 2016.
- _____. **Alfabetização e a psicogênese da língua escrita**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HYD_UYxbF90>. Acesso em: 19 nov. 2016.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Metodologias de ensino de língua materna

Convite ao estudo

Para compreender e interpretar um texto em todas as suas nuances, é necessário que o leitor desenvolva a capacidade de análise e reflexão, assim ele terá acesso às entrelinhas do texto e poderá desvendar as intencionalidades do autor. Para que isso ocorra, é preciso que o leitor atente para os elementos implícitos do texto a fim de entender o que está pressuposto e/ou subentendido nele. Na unidade anterior, você pôde entender sobre os aspectos da comunicação tanto oral como escrita, bem como o papel da oralidade e da escrita como elementos expressivos no ensino de língua materna. Nesta unidade, a abordagem será a de estudar as principais metodologias de ensino de língua portuguesa. Para tanto, você vai saber mais sobre o letramento como princípio distintivo e abordagem de ensino e como ocorrem as atividades de análises linguísticas nas salas de aula, além de entender que o ensino de língua portuguesa atualmente deve partir das práticas interdisciplinares e da adoção dos textos multimodais, uma vez que a sociedade vive na era tecnológica. Conhecer o texto na perspectiva da análise do discurso, que leva em consideração o contexto sócio-histórico em que um determinado texto é produzido, é uma das tarefas de nosso estudo. Sabemos que a linguagem não deve ser compreendida de maneira mecânica ou automática. É importante considerar todas as suas possibilidades e conhecer os valores e a história social dos diferentes grupos. Ao elaborar uma mensagem, nem sempre o autor deixa tudo explícito de modo direto e objetivo. Geralmente, para descobrir o que está por trás de um enunciado, é necessário o acionamento do conhecimento de mundo. Dessa forma, você poderá relacionar sua experiência linguística, entre outras vivências, com o objeto a ser interpretado.

A análise do discurso é uma prática da linguística na área da comunicação. Ela objetiva a análise textual a partir das construções ideológicas veiculadas pelos diversos textos que circulam na sociedade. Estudar o texto sob essa perspectiva constitui uma

importante iniciativa. Todo texto é fruto de um contexto, trazendo em si o discurso, formado por construções linguísticas ligadas ao contexto social em que é produzido. As ideologias que permeiam os diferentes discursos são determinadas pelo contexto histórico e político-social em que o autor está inserido. É nesse cenário de aprendizagens significativas que trazemos à tona o nosso contexto de aprendizagem que norteará nossos estudos nesta unidade.

A história que trataremos na situação-problema é da professora Angélica, que mora em um município não muito distante da capital paulista. Ali, há uma universidade privada que desenvolve um projeto de capacitação docente com os professores da rede municipal e cujo objetivo é aprimorar seus conhecimentos. Por meio dessa capacitação, eles poderão planejar melhor suas aulas, visando a um melhor rendimento escolar dos alunos para que se sintam preparados e incentivados a continuar seus estudos. O projeto de capacitação está dividido por área: humanas, biológicas e exatas. Angélica coordena a área de humanas, ministrando as capacitações para os professores de Língua Portuguesa, da rede municipal. O projeto prevê seis encontros, sendo um por mês. Ela sabe que precisa preparar as capacitações desse semestre levando em consideração as novas tecnologias e como elas poderão ser utilizadas em sala de aula para colaborar na aprendizagem e avaliação da língua materna. A professora também ministra as aulas de estágio supervisionado em língua portuguesa, no curso de Letras, para a turma do último semestre. Portanto, ela aproveita o feedback das estagiárias para elaborar suas palestras para a capacitação docente dos professores da rede municipal. Para ajudar na solução das situações-problema desta unidade, vamos estudar nas três seções os principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa, como fazer uso de tecnologias em sala de aula, além de conhecer sobre a avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa. Será conveniente à professora Angélica instruir os professores do município sobre como promover o conhecimento de modo interdisciplinar? É importante ela esclarecer a utilização dos textos multimodais como recurso para o ensino da leitura, escrita e análises linguísticas, já que vivemos na era digital? É necessário que ela prepare uma capacitação sobre como o professor deve avaliar as produções dos alunos?

Seção 3.1

Principais métodos e abordagens no ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Vamos relembrar o contexto de aprendizagem desta seção para que dele possamos derivar a primeira situação-problema que será o fio condutor de nossos estudos. Angélica, professora universitária, ministra aula de estágio supervisionado em língua portuguesa, no curso de Letras, para a turma do último semestre. Ela também organiza e ministra capacitação na área de humanas para os professores da rede municipal. Angélica aproveita o feedback das estagiárias para elaborar suas palestras para a capacitação docente dos professores da rede municipal. A professora, ao ler o relatório de Marina, percebeu que a aluna é muito observadora e detalhista em seus relatórios de estágio. Marina presenciou várias aulas de língua portuguesa ministradas para o 9º ano e percebeu que os alunos não prestavam atenção nem se importavam com o que o professor falava. Notou que, em quase todas as aulas, o professor adotava o mesmo procedimento: “Pessoal, abram o livro na página 84, leiam o texto, copiem e respondam as perguntas de interpretação em seus cadernos”. O professor sentava em sua cadeira e começava a corrigir as redações de alunos de outra instituição de ensino. No geral, Marina observava que um ou outro aluno fazia o que o professor mandava, e a maioria ficava mexendo em seus celulares. Edna, a melhor aluna da sala, certa vez levantou-se de sua carteira para questionar algo que não estava entendendo. Ela aproximou-se do professor e, sem tempo de terminar de expor a sua dúvida, o professor disse: “Vá terminar o restante dos exercícios, que depois eu passo as respostas no quadro”. A aluna, muito obediente, voltou para seu lugar e deu continuidade aos exercícios. Será essa uma metodologia adequada para o ensino de língua materna? O docente conduz as aulas sem um debate sobre questões tão relevantes no processo de ensino-aprendizagem. De que outro modo o professor poderia desenvolver esse tipo de atividade? Diante dessa situação, Angélica pretende trazer à tona, na próxima capacitação, uma discussão sobre os métodos de ensino desde o tradicional

até os mais contemporâneos, adotados em muitas escolas por exemplo, sugerir o trabalho de modo interdisciplinar envolvendo todos os componentes curriculares do 9º ano. Ela quer destacar também como a postura ativa do professor colabora para que o aluno se espelhe no docente e saia da passividade, assumindo seu papel no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere às atividades de escrita e leitura nas aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, nesta seção estudaremos os conteúdos relacionados ao letramento como abordagem de ensino, esclarecendo elementos da análise linguística, da análise do discurso e o uso de textos multimodais nas atividades nas salas de aulas. Além disso, refletiremos sobre a interdisciplinaridade e como esse modo de trabalho educacional colabora com a ligação dos conhecimentos pertencentes às diferentes disciplinas que compõem a grade curricular.

Não pode faltar

O letramento como princípio distintivo e como abordagem de ensino

A linguagem é um fenômeno social e está relacionada de forma ativa e em conjunto com a vida cultural da sociedade. Nas últimas décadas, emergiram os estudos sobre letramento no meio educacional, o que favoreceu a compreensão de como o aprendizado da língua escrita amplia o aspecto sociocultural do indivíduo.

No meio escolar, durante muito tempo, o termo usado para distinguir aquele que sabia ler daquele que não sabia era “alfabetizado”, ou seja, aquele que adquiria a capacidade de entender a relação entre fonemas (sons) e grafemas (letras).

Com a complexidade da nossa sociedade atual e com o surgimento dos mais variados usos da língua escrita, apenas a condição de alfabetizado tornou-se insuficiente. Saber transitar entre todos os níveis da sociedade letrada, com todas as grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas sobretudo, tornou-se imperioso para a sobrevivência do ser humano. Foi nesse momento de transformações que o termo “letramento” surgiu, demonstrando uma amplitude em comparação com o termo alfabetização (SOARES, 1998, p. 2).

Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 5) nos mostram a transformação da definição do termo analfabetismo nas últimas décadas como representação das transformações citadas acima. Segundo as autoras, a UNESCO, em 1958, definia como pessoa alfabetizada quem soubesse ler e escrever enunciados simples que tivessem relação com sua vida cotidiana. Duas décadas depois, segundo Soares (1995, p. 5), o órgão sugeriu que se adotasse o termo alfabetismo funcional para a pessoa com capacidade suficiente de ler e escrever para continuar aprendendo e satisfazendo as necessidades do seu contexto social.

Não obstante, aparecem dúvidas sobre a capacidade da escola de acompanhar as exigências da sociedade moderna no que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico e à participação do estudante na sua vida social e política, pois o que está em questão agora é o que ele é capaz de fazer com suas habilidades de leitura e escrita. Surgem então, basicamente, duas preocupações no meio educacional brasileiro: o analfabetismo e o analfabetismo funcional, que é a incapacidade para usar efetivamente a leitura e a escrita na vida social.



Refleta

Quantos anos de estudo seriam suficientes para garantir o alfabetismo funcional?

Ribeiro, Vóvio e Moura (2002, p. 4) afirmam que o importante, mais do que o número de anos de estudo, é a existência de certo patamar de instrução para que os indivíduos adquiram autonomia nas suas habilidades de leitura e escrita para empregá-las ao longo da vida e continuar com seu desenvolvimento.

Segundo Kleiman (2001, p. 4-5), no Brasil, o termo letramento é adotado para se referir ao novo enfoque teórico que privilegia as práticas sociais do uso da leitura e da escrita, em contraposição ao enfoque tradicional. Esse é o termo mais adotado, conforme Soares (1998, p. 29), como correspondente ao termo *literacy* do inglês, que nomeia as propostas pedagógicas com ênfase na aprendizagem da escrita em seus contextos de uso.

Embora o termo letramento esteja bastante difundido, principalmente em estudos relacionados ao ensino da escrita e da

leitura para as séries iniciais, o termo alfabetização não foi posto de lado, pois não há ainda um consenso entre os estudiosos sobre o uso das duas palavras:



Para alguns, “letramento” deve substituir, definitivamente, “alfabetização”, ou se deve optar por um ou outro termo; para outros, trata-se de denominações distintas de duas etapas distintas e sequenciais; devendo-se, primeiramente, alfabetizar para, depois, letrar; para outros, ainda, trata-se de alfabetizar, letrando, como dois momentos diferentes, mas complementares e simultâneos, no ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. (MORTATTI, 2007, p. 161)

É possível que haja confusões com os dois termos no que se refere à ação de ensinar a ler e a escrever e também à ação de usar essas habilidades na vida social como práticas efetivas, afinal o indivíduo está e age num mundo organizado em torno da cultura escrita. Ler um bilhete ou escrever um livro são habilidades dentro do letramento, portanto é frequente considerar que há níveis de letramento que vão dos mais incipientes até os mais complexos. Há ainda, conforme a literatura sobre o assunto, tipos de letramento, ou de letramentos, no plural, para designar as várias funções da língua escrita, para se informar ou se distrair, por exemplo, e as formas como as pessoas acessam a língua escrita, com autonomia ou com a ajuda do professor. Portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica não está em escolher entre um ou outro termo, alfabetizar ou letrar; é possível alfabetizar letrando. Também os dois processos não precisam ser entendidos como sequenciais, em que primeiro se alfabetiza para depois letrar, ou o inverso. O desafio é conciliar os dois processos, a alfabetização e o letramento ocorrendo de maneira articulada e simultânea nos anos iniciais do ensino fundamental (BATISTA, 2008, p. 6-18).

A análise linguística

O ensino de língua portuguesa nas escolas tem passado por várias transformações, principalmente a partir da década de 1980, com ênfase em leitura e produção de textos, deixando de priorizar somente a gramática normativa. Muitos autores afirmam que o ensino da gramática deve continuar fazendo parte das aulas de

língua portuguesa. O importante é como ensiná-la e para quê, afinal não há língua sem gramática (GERALDI, 2003, p. 73-79).

Para apresentar uma nova prática pedagógica, contrastando o que era feito anteriormente com uma nova perspectiva de ensino, aparece um termo denominado “análise linguística” (GERALDI, 2003, p. 73). Mendonça (2006, p. 205) afirma que esse termo também “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua”.

Até a década de 1980, o ensino da língua estava centrado apenas nos aspectos descritivo e prescritivo, que significava ensinar regras condizentes à gramática normativa e conceituar os elementos da língua, que englobava o fonema, a palavra e a frase; o texto não era objeto de estudo. Geraldi expôs a necessidade de uma prática de análise linguística que aumentaria essa perspectiva de trabalho, arremetendo para reflexões sobre os diferentes usos da língua:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. [...] Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984, p. 74)

O objetivo da prática de análise linguística é tornar o aluno proficiente em leitura e em produção de textos. Essa prática é uma ferramenta eficaz para fazer o aluno refletir sobre a organização do texto escrito e sobre a escolha temática e estrutural de seus textos, tendo sempre em mente o seu interlocutor.

A prática da análise linguística em sala de aula trata o trabalho com a gramática em decorrência da produção do aluno, diferentemente do ensino da gramática tradicional, que traz frases feitas ou textos criados especificamente para esse fim. No desenvolvimento da formação linguística dos alunos, todas as etapas são importantes, desde a escolha do tema até a revisão final, e não apenas uma única etapa.

Assim, podemos dizer, conforme nos ensina Geraldi (1991, p. 135-137), que a linguagem como forma de ação deve levar em

consideração as variações linguísticas, e a escolha de uma variação está relacionada àquilo que julgamos mais pertinente no processo ensino-aprendizagem da língua em dado momento.

Para tanto, o autor nos apresenta três práticas básicas envolvidas nesse processo que devem ser concretizadas em atividades integradas e nas relações sociais do aluno. São elas: leituras de textos longos (romance) e curtos (contos, crônicas, notícias de jornal); produção de textos (orais e escritos); e a análise linguística. Essas práticas, afirma o autor, estão relacionadas com o uso efetivo da língua.

Tendo em vista essas práticas expostas pelo autor, podemos entender que a produção textual é uma prática dialógica com processos definidos. Um desses processos é a atividade de reescrita textual, que faz "com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis" (FIAD, 2009, p. 2). O professor, nesse processo, deve ser um mediador por meio de estratégias diferentes em sala de aula, dando ao aluno a percepção de que reescrever é interagir com o texto, baseando-se num processo reflexivo. É importante o aluno perceber que toda produção pode ser reescrita, preocupando-se, assim, com a qualidade de seus textos e com a forma como seus leitores os recebem. Bakhtin (2000, p. 23) também aborda o processo de reescrita afirmando que ela é sempre um acontecimento novo na comunicação verbal.

Essa prática também é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998, p. 37). O documento afirma que a refração dos textos produzidos pelos alunos é um dos aspectos basilares da prática de análise linguística. É nesse processo que o professor pode fazer suas intervenções, trabalhando os aspectos estruturais dos diversos tipos de texto e também os aspectos gramaticais, proporcionando ao aluno o domínio da modalidade escrita da língua.

A prática da análise linguística consiste tanto no trabalho com os aspectos tradicionais da gramática quanto nas questões textuais, como coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos almejados, análise de recursos expressivos utilizados, etc. (GERALDI, 1984, p. 74). É um trabalho de reflexão sobre como o texto se organiza (escrito ou oral), levando em consideração a

situação social de produção de interlocução, o gênero escolhido, a escolha do vocabulário, entre outros aspectos. Essa reflexão se aplica tanto a textos já publicados, que circulam na sociedade, quanto a textos que estão sendo produzidos pelos alunos.

A análise do discurso

Você certamente já percebeu a importância de comunicar-se. Antes mesmo de adquirir a fala já ocorre a comunicação; o choro do bebê é um exemplo. Assim, podemos dizer que a análise do discurso é considerada uma prática linguística na esfera da comunicação. Além disso, devemos considerar, principalmente, outros aspectos externos à língua que são parte essencial de uma abordagem discursiva, como os elementos históricos, sociais, culturais, ideológicos que cercam a produção de um discurso e nele se refletem; o espaço que esse discurso ocupa em relação a outros discursos produzidos e que circulam socialmente. Seu objeto de estudo é analisar os discursos, inerentes aos diversos gêneros discursivos, que circulam em nossa sociedade, ressaltando seus aspectos estruturais e, também, analisando as construções ideológicas veiculadas nos diversos textos por meio das práticas discursivas.

Assim, ao analisar a língua como o idioma de um povo, notamos que ela é responsável por estabelecer a comunicação, além de proporcionar a organização do mundo, uma vez que é considerada por muitos estudiosos como código que representa um povo, ou seja, um sistema de signos estabelecido socialmente. A língua, por ser uma expressão que representa o pensamento e a emoção de uma nação, traz em si marcas culturais que são alicerçadas a cada geração. A língua, sob a ótica da análise do discurso, é considerada o lugar onde ocorre o discurso, que, por sua vez, tem sua materialização na própria língua para determinar sua função, pois ela é o palco onde ocorrem as práticas discursivas.

As práticas discursivas acontecem quando os falantes fazem uso da linguagem na elaboração de discursos carregados de sentido, nas mais diferentes práticas comunicativas. É usar ativamente a linguagem para uma determinada finalidade. Nesse sentido, é possível afirmar que as práticas discursivas são

a linguagem em ação, significa o modo em que os indivíduos produzem sentidos e ocupam seus lugares nas relações do dia a dia (BAKTHIN, 2003, p. 268).



Exemplificando

Figura 3.1 | Marcha Contra a Corrupção, em Brasília, pedia o fim do voto secreto parlamentar



Fonte: <<http://jovem.ig.com.br/cultura/mix/qual-o-melhor-modo-do-jovem-se-manifestar-hoje/n1597362955529.html>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Ao analisar o enunciado do cartaz “País rico é país sem corrupção”, entendemos que esse discurso, considerando o contexto em que está inserido, faz todo o sentido. Aliando esse discurso a todos os outros elementos presentes na imagem, temos o claro exemplo da linguagem sendo utilizada para um determinado fim, que, nesse caso, é a reivindicação de um país mais honesto e menos corrupto.

Ao analisar o termo “discurso” podemos encontrar várias acepções dessa palavra, considerando a visão de muitos estudiosos do assunto. Neste estudo, a palavra discurso será tratada no âmbito da fala, ou seja, da interação entre os interlocutores. Assim, discurso é toda situação que envolve a comunicação a partir de um determinado contexto e diz respeito a quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala. Desse modo, discurso é uma construção linguística ligada ao contexto social em que ocorre o desenvolvimento textual. Assim, as ideologias que permeiam um discurso são fatalmente determinadas pelo contexto político, histórico-social e cultural em que o autor esteja inserido. Segundo Fiorin (1990, p. 177):

[...] o discurso deve ser visto como objeto linguístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos. A pesquisa hoje precisa aprofundar o conhecimento dos mecanismos sintáticos e semânticos geradores de sentido; de outro, necessita compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos.

Ao estudar sobre a ideologia, percebemos um assunto bastante fecundo, pois, dependendo da perspectiva sob a qual se estuda a ideologia, o termo ganha uma multiplicidade de significados. De um modo geral, é possível considerar ideologia em um sentido amplo, que significa algo que é ou seria ideal, que carrega em si um conjunto de ideias, pensamentos ou visões de mundo de uma determinada pessoa ou de um grupo específico, direcionado para as ações sociais e políticas. Para fortalecer mais ainda esse conceito, é importante ressaltar o ponto de vista da autora Marilena Chauí:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. (CHAUÍ, 2008, p. 113 e 114)



Assimile

Retomando o exemplo dado anteriormente, é possível observar vários elementos simbolizando o ideal de um país mais limpo, sem corrupção, sendo as vassouras erguidas pelos jovens uma metáfora da limpeza. O Brasil está representado pelas bandeiras e para reafirmar todo o ideal de um país honesto e sem máculas. O cartaz expõe: "País rico é país sem corrupção". Outra situação que representa o caos no país é a imagem da bandeira enrolada nas costas de um jovem colocada com a frase "Ordem e progresso", virada ao contrário, significando o país de cabeça

para baixo, ou seja, sofrendo com a inversão de valores, sem ordem e nem progresso. Assim, a ideologia veiculada é a de que o país está um caos, sem ordem e conseqüentemente sem desenvolvimento. Tudo isso por conta da corrupção que impera no país.

Ao estudar a análise do discurso, é preciso entender sobre as práticas sociais, que são resultantes das ações dos indivíduos, em função de suas intenções, valores, atitudes e crenças, da estrutura social, das relações interpessoais e dos diferentes contextos dos quais participa e dos papéis que desempenha. Ao falar dessas práticas, é possível sintetizar como tudo aquilo que os seres humanos, ou seres sociais, praticam durante as vivências pessoais. A partir do exemplo, a prática social, nesse caso, é a própria passeata organizada pelos jovens em busca de uma pátria sem corrupção e mais justa em todos os segmentos sociais.



Pesquise mais

Assista ao vídeo a seguir, onde há uma explicação sobre a linguagem como elemento da comunicação e o dialogismo de Mikhail Bakhtin:

UNIVESP-TV. **D-17**: linguagem e dialogismo. Publicado em: 22 nov. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Um dos elementos que deve ser analisado na visão da análise do discurso é o enunciado, que é fruto de uma enunciação, ou seja, para compreender o enunciado, oral ou escrito presente em diversas linguagens, é necessário conhecer o contexto enunciativo, onde são produzidas as frases, as orações e os períodos, ditos ou escritos pelos falantes de uma determinada língua, realizados em um dado contexto e que sejam significativos para os interlocutores. A partir disso é que o leitor terá as pistas para atribuir sentido ao que se lê, ou ao que se ouve, além de descobrir quem está enunciando, a quem se dirige e qual é o veículo de divulgação da ideia.

Nesse sentido, é possível afirmar que, embora o enunciado ocorra em uma base linguística, pois dela é dependente, ainda assim não é uma realidade da língua, e sim do discurso. Portanto, é certo afirmar que o sentido de um enunciado depende do contexto em que foi produzido e no fato de apresentar respostas a outros enunciados e

de esperar novas respostas aos enunciados que ainda surgirão. Nas palavras de Bakhtin:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Assim, a enunciação pode ser considerada uma atividade sociointerativa, responsável pelo funcionamento da língua, a partir do momento em que um enunciador (indivíduo que fala e ou escreve) leva em consideração um enunciatário (pessoa para quem se fala ou escreve). Assim, surge o enunciado, que é fruto da enunciação. A enunciação define-se então como o ato de produzir enunciados, que são as realizações concretas. Para Fiorin e Savioli (2003, p. 167): "Certos enunciados não têm por finalidade a designação de um objeto ou um evento do mundo, mas refere-se a si mesmo. Em outras palavras, há certos fatos linguísticos que só são entendidos em função do ato de enunciar."



Pesquise mais

Assista ao vídeo da TV Cultura de uma aula do professor José Luiz Fiorin sobre a explicação das três categorias da enunciação: a pessoa, o tempo e o espaço. Ele também explica o conceito de enunciação, partindo da teoria linguística do francês Émile Benveniste.

TV CULTURA. **Enunciação (1)**: conceito de enunciação. Publicado em: 14 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

Interdisciplinaridade e multimodalidade

A interdisciplinaridade, como o próprio termo sugere, é o ensino estabelecido a partir de uma temática capaz de promover a relação

entre disciplinas do currículo do ensino fundamental ou médio. “Para observância da interdisciplinaridade, é preciso entender que as disciplinas escolares resultam de recortes e seleções arbitrários, historicamente constituídos, expressões de interesses e relações de poder que ressaltam, ocultam ou negam saberes” (BRASIL, 2002, p. 88). O objetivo da interdisciplinaridade no âmbito escolar é o de apoiar-se nos saberes das diferentes disciplinas para o entendimento ou a solução de um problema ou de um fenômeno a partir de diferentes perspectivas. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para resolver às questões e aos problemas sociais contemporâneos.” (BRASIL, 2002, p. 34)

Entender o papel do ensino a partir da ligação entre as disciplinas de uma forma dinâmica é conceber que todo conhecimento está em constante interação com os conhecimentos de diferentes esferas, pois, conforme os PCNs (BRASIL, 2002, p.88-89),



[...] é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

Sabemos que, em muitas instituições de ensino brasileiras, o que predomina, muitas vezes, é o ensino tradicional, aquele em que o professor passa as informações, conteúdos, entre outros, e o aluno apreende. Entretanto o processo de ensino-aprendizagem dos diferentes saberes exige a interação entre todos que compõem o contexto de ensino, professor (mediador), aluno, entre outros. O aluno busca na escola o aprendizado que vai colaborar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, por isso intervenções devem ser feitas visando à eficiência dessa formação, uma vez que é papel da escola e do professor promover tal aquisição.



Você, como futuro professor, acredita que os temas transversais sejam instrumentos valiosos em um trabalho interdisciplinar ao entender que eles podem colaborar na interação entre as diferentes áreas? Observe o que traz os PCNs (BRASIL, 1998, p. 40-41) sobre isso: “Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros [...]. [...] Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos.”

O aprendizado por meio interdisciplinar propicia para o aluno um melhor relacionamento do conhecimento assimilado nas salas de aula com aqueles que permeiam a sociedade em que ele está inserido. Dessa maneira, o professor que busca planejar suas práticas pedagógicas a partir de textos das diferentes esferas colabora no desenvolvimento e desempenho linguístico dos educandos para as diversas situações comunicativas. Nesse sentido, é preciso observar como atualmente as exigências do domínio dos textos multimodais, ou seja, textos que apresentam a parte verbal e a não verbal, são uma necessidade emergente, conforme a pluralidade e usos da linguagem em situações de aprendizagem, bem como no contexto social.

Com a chegada da linguística textual, o estudo da leitura e da escrita deixou de ser meramente denotativo para assumir uma postura interativa entre escritor, texto e leitor na construção de sentidos para o que se lê ou escreve. Assim, o texto é considerado como uma unidade básica de organização e transmissão de ideias, informações e conceitos de uma maneira geral e pode ser denominado também como um evento comunicativo, que tem uma estrutura e que se deve a um contexto social e cultural. É importante lembrar que “[...] é nos textos e pelos textos que o aluno vai adquirir a competência de operar criativamente, com os dados armazenados, um tipo de saber cada vez mais raro na contemporaneidade e que precisa ser recuperado” (FIORIN, 2002, p. 3). O texto, por ser um produto de uma época e

de um lugar específico, traz consigo marcas de tempo e espaço. Por isso, nenhum texto é um objeto inteiramente autônomo; há sempre um diálogo estabelecido com outros textos e com o contexto em que foram criados.

Desse modo, trabalhar o texto multimodal no processo de ensino-aprendizagem é atender às necessidades sociais, visto que vivemos em um mundo cercado por novas tecnologias. Nessa perspectiva, para trabalhar a leitura e a escrita atualmente é preciso abrir espaço para a entrada da diversidade de gêneros discursivos na sala de aula. O termo multimodalidade foi criado a partir da perspectiva da semiótica social, ciência que estuda as imagens, os signos a partir de um determinado contexto social. Na semiótica, o que está em jogo é a explicação daquilo que o texto apresenta, ou seja, "o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz" (BARROS, 2005, p. 11). Colocando de outra forma, a semiótica vai estudar não só o que está dito no texto, mas também tudo aquilo que não está posto, ou seja, quais estratégias foram usadas pelo autor na construção de determinado texto a fim de comunicar algo para o leitor.

Na perspectiva da multimodalidade, o texto é analisado do ponto de vista dos aspectos linguísticos e visuais. Normalmente, a imagem mobiliza mais o leitor por ser mais impactante, dependendo do contexto em que se materializa. Por exemplo, uma notícia dada na forma oral deixa de ser um texto? Ela precisa ser impressa no jornal para ser considerada texto? A notícia na tela de um tablet deixa de ser uma realização textual? Percebemos com isso que os gêneros discursivos se materializam em diferentes suportes por meio das diferentes formas de linguagem (escrita, oral, visual, etc.), mas não deixam de ser textos. Assim, nessa era digital, encontramos mudanças na prática de leitura e escrita, bem como nos interesses do leitor que está em contato com as mídias digitais. Ao realizar uma pesquisa via internet, por exemplo, o leitor se depara com uma multiplicidade de gêneros digitais e com a presença dos hipertextos. Como diz Xavier (2010, p. 174), no "hipertexto [...] forma de leitura self service [...] é o consumidor quem manuseia o cardápio, seleciona o hiperlink desejado para, em seguida, servir-se das iguarias mais apetitosas, na porção desejada, combinada com a velocidade do fluxo do pensamento." Desse modo, ler a partir

da tela do celular, do computador, entre outros meios eletrônicos, tornou-se uma atividade comum. Nas palavras de Koch (2002, p. 72):

[o] leitor da escrita digital faz de seus interesses e objetivos o fio organizador das escolhas e ligações, procedendo por associações de ideias que o impelem a realizar sucessivas opções e produzindo, assim, uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, pois não haverá efetivamente dois textos exatamente iguais na escritura hipertextual.



Desse modo, o professor bem instrumentalizado metodologicamente e teoricamente, com clareza nos objetivos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, certamente estará preparado para fazer bom uso, em suas práticas pedagógicas, de materiais didáticos, ou dos não didáticos, como os textos multimodais que circulam socialmente, buscando textos que contemplem as diferentes manifestações da língua, diferentes modos de expressão, diferentes efeitos de sentido produzidos no texto e diferentes motivações para a leitura e a escrita.

Sem medo de errar

Sabemos que a nossa situação-problema está constituída a partir das observações da estagiária do curso de Letras, Marina, que elaborou o seu relatório de estágio detalhadamente sobre tudo o que presenciou nas salas de aula durante o período destinado ao cumprimento da carga horária estabelecida pelo curso. Todas essas observações ajudarão a compor as capacitações docentes ministradas pela professora Angélica. Uma das preocupações de Angélica é como abordar o comportamento e a passividade de alguns professores no modo em que conduzem a aula. Isso é um ponto delicado, mas que deve ser tratado, pois a professora precisa capacitar todos os professores para que atuem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, motivando-os para mudanças de posturas e incentivando-os para o uso de novos métodos de ensino.

Entre todas as situações que Marina vivenciou no estágio, uma prática dos docentes foi a que mais chamou a sua atenção: eles conduzem as aulas sem debater questões relevantes com os alunos.

Na opinião de Marina, existe uma passividade na forma de se ensinar, e ela espera que, após as capacitações ministradas por Angélica, os docentes possam fazer uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e entender que o ato de ensinar pode ser feito de forma prazerosa e, ao mesmo tempo, provocativa, convidando os alunos a participarem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o docente possibilita não só a assimilação de conteúdos como também a formação pessoal de seus alunos.

Normalmente, solicitar que os alunos copiem o que está no livro didático talvez não seja muito atrativo e nem motivador para alunos que estão rodeados pelas inovações tecnológicas. O aluno, ao acessar uma página da internet, percebe que aprender dessa forma é muito mais atrativo. Uma das soluções para os questionamentos da nossa situação-problema talvez seja a professora Angélica apresentar sugestões de como promover o ensino por meio de projetos interdisciplinares. Ela pode trazer exemplos de outras instituições de ensino que adotaram esse método e tiveram bons resultados e, a partir disso, orientar os docentes a trilharem novos caminhos na educação.

Avançando na prática

Um passo na direção do saber

Descrição da situação-problema

Após a finalização do período de estágio supervisionado do curso de Letras, a professora Angélica percebeu que o comentário entre os alunos que realizaram o estágio era sobre como muitos docentes ainda ensinavam fundamentados nos modelos e métodos tradicionais de ensino, em que o professor é o detentor do saber. Os estudantes e futuros professores de Letras questionavam Angélica sobre o motivo do distanciamento entre o que estavam estudando no curso e o que realmente era praticado nas salas de aula. Por que isso acontecia?

Resolução da situação-problema

A professora Angélica também ficava pensativa sobre tal distanciamento, pois, apesar de todo o empenho na elaboração das capacitações, ela sempre notava que nem todos os docentes

levavam adiante as ideias surgidas nos encontros. Alguns consideravam que era perda de tempo se envolver em projetos da escola, preferiam ensinar os conteúdos de forma tradicional. Ela sabia que boa parte dos alunos já graduados daria prosseguimento em seus estudos, buscando aperfeiçoamento para seguirem na profissão escolhida, e assim fariam matrícula nos cursos de especialização em língua portuguesa. Nessa perspectiva, Angélica sugeriu a eles que, como trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, estudassem sobre a temática que tanto provocava discussões, ou seja, por que o professor, mesmo conhecendo os novos métodos e novas abordagens de ensino, continuavam com as velhas práticas pedagógicas em plena era digital, em que a mudança de perfil do alunado se torna evidente a cada dia.

Faça valer a pena!

1. Analise as assertivas a seguir:

I- Representa o pensamento e a emoção de uma nação e traz em si marcas culturais que são alicerçadas a cada geração.

II- Pode ser considerada uma atividade sociointerativa, responsável pelo funcionamento da língua.

III- É toda situação que envolve a comunicação a partir de um determinado contexto e diz respeito a quem fala, para quem se fala e sobre o que se fala. A partir da análise dessas afirmativas, é possível perceber que se trata, respectivamente, de características pertinentes à conceituação de:

- a) Língua – Enunciação – Discurso.
- b) Enunciação – Discurso – Língua.
- c) Discurso – Língua – Enunciado.
- d) Enunciado – Enunciação – Discurso.
- e) Enunciação – Enunciado – Língua.

2. Considere a seguinte afirmação:

“A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Ao ler a citação apresentada, é possível dizer que, segundo o ponto de vista da análise do discurso, a linguagem é um processo de interação humana. Assinale a alternativa que apresenta a confirmação correta a respeito dessa afirmação:

- a) A linguagem serve apenas para passar as informações entre os interlocutores.
- b) A linguagem não é uma simples transmissão de informações entre os interlocutores que participam de uma situação comunicacional.
- c) A linguagem usada pelos falantes, em uma determinada situação, serve somente para a comunicação.
- d) Nem sempre a linguagem causa uma inter-relação entre o locutor e o interlocutor.
- e) Às vezes, dependendo da situação de comunicação, os interlocutores podem ocupar papéis diferenciados na comunidade linguística.

3. Leia o texto a seguir, para responder à questão adiante:

Na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a leitura é denominada arquivcompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar. No entanto, no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material. (BRASIL, 2012)

Ao ler o trecho apresentado e considerando o processo de avaliação do exame, assinale a alternativa correta em relação ao motivo (ou seja, o porquê) de o aluno não entender o material satisfatoriamente.

- a) São muitos os conhecimentos acumulados de uma única vez da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, e falta tempo para desenvolver habilidades para a aquisição de informação.
- b) Porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas, sim, de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário.
- c) Devido a muitos estímulos e muitos projetos que envolvem a escola inteira durante todo o ano letivo.
- d) A escola ajuda seus alunos a construírem habilidade de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento, mas o aluno não tem motivação nenhuma.
- e) Porque o professor utiliza de muitas estratégias e metodologias diferenciadas, o que confunde o aluno no processo de letramento.

Seção 3.2

Uso de tecnologias em ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Para iniciarmos esta seção, vamos relembrar o contexto de aprendizagem que direciona nossos estudos nesta unidade. A professora Angélica é funcionária de uma universidade privada que mantém convênio com a Secretaria de Educação em um município não muito distante da capital paulista. Ela é responsável por elaborar e aplicar as capacitações docentes da área de humanas para os professores da rede municipal de ensino. Para tanto, ela conta com o feedback de seus alunos, pois ela ministra e orienta a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa do curso de Letras. O projeto de capacitação prevê seis encontros. Angélica já aplicou três capacitações sobre as metodologias e novas abordagens de ensino-aprendizagem para que o professor possa se fundamentar na elaboração de suas aulas. Ela pretende promover dois encontros sobre o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Logo, ela solicitou ajuda ao seu aluno Marcos, que é também professor de informática na rede municipal. A nossa situação-problema desta seção está fundamentada na história dele. Marcos, técnico em informática, também aluno de Angélica, orienta os alunos do 8º ano no que se refere às aulas dessa disciplina. Ele é um amante das novas tecnologias e sempre está refletindo como desenvolver aplicativos que colaborem no ensino, principalmente o de língua portuguesa, uma vez que cursa Letras. Ele notou, durante as conversas na sala dos professores, que a maioria deles relata em adotar as novas tecnologias em suas aulas e comentou com a professora Angélica sobre esse problema. De imediato, ela lhe disse que a próxima capacitação, marcada para a semana seguinte, trataria das novas tecnologias como instrumento de ensino. Ele se ofereceu para ajudá-la na parte técnica da palestra, pois Angélica não domina todos os recursos que um computador pode oferecer. Como eles poderão montar uma apresentação que sane as dúvidas dos docentes em relação ao uso do computador em suas aulas? Diante disso, a professora Angélica pretende inicialmente diagnosticar como

está ocorrendo o uso do computador e de outras tecnologias que o mundo digital pode oferecer. Ela quer saber se os docentes usam adequadamente os recursos tecnológicos como apoio no ensino de língua portuguesa. Em seguida, deseja elaborar capacitações em que os docentes possam participar ativamente no uso da tecnologia na elaboração de suas práticas didáticas. Ela pretende trazer exemplos de aprendizagem fundamentada em problemas e ou em projetos educacionais que se apoiam em tecnologias. A partir dessas medidas, será que Angélica poderá encorajar os docentes a adotarem os recursos tecnológicos a favor do ensino-aprendizagem de língua portuguesa? Será que os professores terão facilidade para encarar todos esses novos desafios que a sala de aula requer atualmente? Em paralelo a isso, vamos estudar nesta seção o uso da internet e das redes sociais no ensino de língua portuguesa e descobrir se os jogos educacionais e os aplicativos poderão respaldar o ensino da matéria, que poderá ser fundamentado em projetos e/ou problemas. Desse modo você, futuro aluno, e a professora Angélica poderão contar com essas informações para esclarecimentos sobre a importância da adoção da internet e seus recursos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Não pode faltar

Uso da internet e das redes sociais no ensino de língua portuguesa

É fato que os indivíduos vivem em uma sociedade inédita, comparada aos formatos de sociedade do passado. Entre os inúmeros e diversos fatores e as várias circunstâncias diferentes, é possível dizer que o que faz com que essa sociedade tenha algumas características distintas das outras são as formas como todos estão se organizando, produzindo bens, comercializando e, ao mesmo tempo, ensinando e aprendendo.

Nesse cenário, a educação (científica e tecnológica) passa a ter notoriedade e é reconhecida como condição fundamental para promoção do desenvolvimento humano. Cabe à escola a função de transformar essa sociedade e fazê-la avançar em todos os aspectos, sejam eles econômicos, políticos, sociais, culturais ou tecnológicos.

Com o avanço da tecnologia, é possível perceber as grandes mudanças nos meios de comunicação bem como na linguagem.

São inúmeras as transformações nos meios comunicacionais. Após a chegada da internet, ela faz parte do dia a dia das pessoas e pode ser um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem nas várias áreas do saber. É uma ferramenta que, se bem utilizada, pode ser uma forte aliada na aquisição e ampliação de novos conhecimentos. Atualmente, todos se conhecem mais e melhor, conectando, juntando, relacionando, acessando por todos os caminhos, integrando o conhecimento da forma mais produtiva possível.



Pesquise mais

Assista ao vídeo do Café Filosófico, da CPFL Cultura, a respeito da quantidade de informação disponível no mundo atual:

CPFL CULTURA. Mundo virtual: relações humanas, demasiado humanas: parte 1. In: **Café Filosófico**. Com Marcelo Tas, Martha Gabriel, Ronaldo Lemos e Jorge Mautner. Publicado em: 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2010/12/10/mundo-virtual-relacoes-humanas-demasiado-humanas-%E2%80%93-parte-1-%E2%80%93-marcelo-tas-martha-gabriel-ronaldo-lemos-e-jorge-mautner/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

A interpretação da inserção das novas tecnologias na educação na sociedade da informação muitas vezes é positiva, pois quanto mais se mergulha na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. Nesse espaço, não se aprecia a demora; são necessários resultados imediatos.

No cenário escolar, a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) criou muitas expectativas, desde a inserção da televisão até o formato atual: o computador, a internet e as redes sociais, entre outras, como propostas metodológicas.

Com a entrada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola, algumas pessoas passaram a acreditar que esses recursos trariam soluções para mudar a educação e isso ocorreu de forma muito rápida. Sabemos que o ensino de língua portuguesa no que se refere à leitura, escrita e elementos gramaticais torna-se mais eficiente a partir do uso dos gêneros discursivos que circulam socialmente, por exemplo, a carta familiar, o editorial, a crônica, entre tantos outros. Com a chegada da internet, houve o surgimento de novos gêneros textuais que se adaptam aos diversos contextos de comunicação. Se há algumas décadas a carta impressa era um dos

principais recursos utilizados pelas pessoas para se comunicarem a distância, hoje temos, além do e-mail, diversas outras possibilidades (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 9-11).

As pessoas utilizam celulares, tablets, computadores, entre outros suportes, e com isso a comunicação tornou-se, em muitos casos, instantânea; o uso das redes sociais para a troca de mensagem é generalizado. Entretanto, é possível notar que, mesmo com a modernização nos meios de comunicação, muitos gêneros discursivos digitais seguem modelos anteriormente estabelecidos, podendo ser observada em um e-mail ou em redes sociais uma adequação nos níveis de fala, conforme a necessidade e o interlocutor.

Nessa perspectiva, a escola não pode ignorar todas essas mudanças que o mundo digital oferece, como o apoio no meio educacional, principalmente, no ensino de língua portuguesa, considerando que nos comunicamos por meio de gêneros discursivos emergentes e multifuncionais que permeiam as diversas esferas sociais. Para tanto, a internet e as redes sociais, são ferramentas importantes no entendimento do mundo multiletrado. Os gêneros discursivos nascidos a partir da virtualidade exigem que o leitor tenha novas habilidades para a leitura e escrita. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 13):



o conceito de multiletramentos [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Uma possibilidade de uso da internet na aula de língua portuguesa pode ser a criação de um blog, que é uma página da web com atualizações, nomeadas de posts, que podem ser diárias, quinzenais ou mensais. Os chamados posts são as publicações sobre temas determinados, conforme o objetivo do dono do blog. Os posts são organizados, respeitando a ordem cronológica, daí a semelhança com um diário. Pode-se dizer que o blog é um espaço no mundo digital, utilizado com liberdade pelo seu proprietário e/ou pessoas que postam comentários sobre assuntos escolhidos para debates. É um tipo específico de site que se caracteriza pelo

formato de diário com registros atualizados frequentemente e exibidos em ordem cronológica inversa (o último lançamento aparecendo sempre em primeiro lugar).



Assimile

Muitos autores consideram o blog como um gênero textual digital e também como suporte textual, pois contempla em seu interior outros e diversificados gêneros textuais digitais, tais como fotos, imagens, comentários, etc. Atualmente, ser blogueiro ou blogueira tornou-se uma atividade profissional, conseqüentemente uma fonte de renda para muitas pessoas, principalmente para os jovens.

Há muitas escolas que já possuem sua página no Facebook ou no YouTube, onde são postados vídeos das práticas escolares, além de grupos de alunos e professores com interesses em comum no WhatsApp. Nesse sentido, podemos entender que as aulas de língua portuguesa podem ser desenvolvidas a partir da diversidade de opções oferecidas pelo mundo digital. Assim, a inserção das tecnologias na educação faz parte da atual realidade de algumas escolas, visto que essa inserção vem atender a uma nova disposição do ensinar e do aprender na chamada sociedade da informação. O computador, a internet e as redes sociais são apenas propostas metodológicas que, se bem empregadas, podem auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Para que isso ocorra de maneira positiva, é necessária a preparação dos professores para a utilização do computador, da internet, das redes sociais, entre outros recursos, na educação, de maneira que se consiga extrair desses meios a sua verdadeira contribuição: a mediação pedagógica.

Uso de aplicativos e de jogos educacionais no ensino de língua portuguesa

Você vem observando que, na sociedade do conhecimento, a evolução das práticas de ensino na educação não deixa de estar relacionada nesse momento histórico com a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas. A entrada desses recursos no campo educacional permitiu oportunidades de interações permanentes, mas nesse universo repleto de informações, é preciso saber fazer escolhas e seleções. É aí que ocorre uma das maiores dificuldades do ambiente virtual: a necessidade de se saber fazer a melhor escolha.

Nesse sentido, a atuação do professor nesse novo cenário é vista como uma nova função e disposição. O professor, nesse momento, será um mediador, um colaborador, um empreendedor e fará uso dos recursos tecnológicos no ensino de forma criativa e consciente. Com a entrada dos recursos tecnológicos na educação, como aplicativos e jogos, é criada uma infinidade de informações.



Refleta

Sendo assim, você acredita que nessa ocasião é experimentada uma ansiedade frente a tantas informações? Ou o que causa ansiedade é a quantidade de informação a que se tem acesso?

Para responder essas indagações é preciso lembrar que, no passado, a única fonte de conhecimento era o professor, o qual era visto como o detentor do saber. Hoje esse conceito foi se modificando frente às infinitas possibilidades de buscar e produzir conhecimento, principalmente o conhecimento colaborativo, e os alunos não ficam mais reféns apenas do conhecimento oferecido pelo professor. Na sociedade do conhecimento, existe mais acesso a outros materiais que servem como complementos e têm a possibilidade de ampliar os horizontes.

Sobre esse assunto, Moran, Massetto e Behrens (2000, p. 103) escrevem que “a relação pedagógica assentada no ‘escute, leia decore e repita’ passa a ser superada por ações que demandam envolvimento e participação para projetar, criar e produzir conhecimentos”. Atualmente, basta buscar qualquer assunto nos diversos navegadores existentes na internet para surgirem inúmeras páginas com informações disponíveis em apenas um clique, fora os aplicativos, os jogos, os e-books, entre outros recursos à disposição para ter acesso a informação. Se multiplicar tudo isso (internet, aplicativos, jogos, redes sociais, e-books) o resultado é um volume gigantesco de informação, e isso é o que causa essa ansiedade (volume versus escolha). Sozinhas as pessoas ficam sem saber qual é a melhor informação entre todos esses recursos. É por isso que diversos autores escrevem que é natural ficar perdido e ansioso frente a tantos conhecimentos disponíveis. Portanto, a figura do professor, nesse momento, é responsável por guiar o aluno até a melhor escolha.

Essa ansiedade pode ser amenizada quando houver o entendimento da real função e da real aplicabilidade do uso das tecnologias na educação. Quando isso acontecer, será tirado mais proveito desses recursos, contudo isso só será possível com o gerenciamento adequado, tanto dos gestores, quanto dos professores. Essa ação superará o antigo conceito de reprodução do conhecimento, e será iniciada a produção de conhecimento crítico e criativo. Para isso, é possível utilizar os conceitos da aprendizagem colaborativa. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 101) escrevem que a “necessidade entre ajuda e a maneira colaborativa podem desenvolver autonomia, espírito crítico e atitude de trabalho coletivo”.

A partir dessas colocações, podemos perceber que o ensino, principalmente o da língua materna, torna-se mais atraente com a inserção de jogos e ou aplicativos desenvolvidos para essa finalidade. Normalmente, podemos observar crianças, jovens e até mesmo adultos envolvidos e concentrados em jogos digitais por longas horas e que dificilmente perdem a concentração, pois são atores da própria ação, tomando as decisões necessárias para vencer os adversários. Isso tem conduzido pesquisadores do assunto no desenvolvimento de jogos educativos, pois acreditam ser possível que o jovem possa transferir a atenção dada, por exemplo, aos videogames em prol dos estudos, além do que os jogos educativos podem auxiliar na promoção de um ensino em que o aluno tenha uma postura ativa e seja motivado e desafiado a buscar mais e mais conhecimentos nas diversas áreas do saber. Há atualmente vários aplicativos e jogos educacionais voltados para as crianças inseridas na educação básica. Para jovens em níveis mais avançados, inseridos nos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio, não há muitos aplicativos e/ou jogos educativos, principalmente para a disciplina língua portuguesa. Um jogo educativo que ajuda a desvendar a grafia correta das palavras da língua portuguesa é o *SoletrandoMob*, que segundo Mesquita Filho e Santos ([s.d.], p. 4):

trata-se de um jogo de soletração, desenvolvido para plataformas móveis, que busca auxiliar o usuário na aprendizagem da ortografia da língua portuguesa, baseado nas teorias construtivistas do teórico suíço Jean-Piaget, onde o jogador aprende ativamente através das interações com o meio ao seu redor. Constituído de



48 palavras divididas em três módulos (Fácil, Médio e Difícil), esse jogo consiste em soletrar a maior quantidade de palavras possíveis sem errar, podendo fazer o uso de dicas para auxiliar na soletração.



Exemplificando

O aplicativo Manual de redação, desenvolvido pela Mosaic Web, está disponível no Google Play e sua finalidade é colaborar na compreensão de alguns gêneros discursivos para que se incentive a produção escrita e conhecimentos dos tipos textuais, como a descrição, narração e dissertação. O aplicativo fornece também informações sobre as características estruturais e comunicativas, por exemplo, da crônica, da fábula, entre outros.

Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 144) afirmam que



é importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificarão por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão o da aprendizagem.

O valor relativo surge quando ocorre a inserção das tecnologias enquanto recursos para mediação pedagógica. Elas terão muito a oferecer quando forem interpretadas como meio, e não fim.

Para existirem resultados positivos de mediação pedagógica com o uso de novas tecnologias, é necessário ter clara a definição dos seus objetivos de uso (Por que utilizar? Para que utilizar? Quando utilizar? De que forma utilizar?). Tais definições devem ser claras, bem como o aproveitamento criativo e crítico desses recursos, caso contrário, podem ser perdidas as infinitas possibilidades que seu uso proporciona.

É necessário lembrar que a utilização das novas tecnologias enquanto recurso didático promove conhecimento, aproximação, cooperação, diálogo e troca de experiência, pois dinamiza as aulas. É importante ressaltar, como escrevem os autores, que “como tecnologias, porém, sempre se apresentará com a

característica de instrumentos, e, como tais, exigem eficiência e adequação aos objetivos aos quais se destinam” (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 153).

Aprendizagem baseada em problemas

São muitos os problemas que a educação de modo geral enfrenta nos dias atuais, relacionados desde a infraestrutura até métodos de ensino. Com a crescente globalização e com a rapidez das novas tecnologias, a escola se vê diante do desafio de educar as novas gerações com novas metodologias que despertem interesse e motivação nos alunos. O ensino tradicional, em que o professor era o detentor do saber e aquele que tinha a solução dos problemas, não atende mais às necessidades da sociedade atual, que muda com enorme velocidade. Por isso, a aprendizagem baseada em problemas (ABP) surge como uma estratégia inovadora, uma nova forma de trabalhar com o conhecimento, em que os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar um problema a partir de um contexto.

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning), ou ABP, é uma metodologia bastante aceita no meio acadêmico e, atualmente, é o que existe de mais moderno no ensino superior. Sua estratégia pedagógica está centrada no aluno, fazendo com que ele seja o autor da sua própria aprendizagem, e consiste na solução de problemas reais ou simulados dentro de uma dinâmica de grupo. Assim, os docentes apresentam um caso aos alunos que, em seguida e organizados em grupos de trabalho, identificam o problema, pesquisam, debatem e chegam a possíveis soluções para o caso.

Vários estudiosos do assunto conceituam a ABP, como Barrows (1986), Barell (2007), Leite e Esteves (2005), Lambros (2004) e Delisle (2000, p. 5), para quem a ABP é “uma técnica de ensino que educa apresentando aos alunos uma situação que leva a um problema que tem de ser resolvido”. Na ampla literatura produzida sobre ABP, existe um consenso acerca de suas características básicas. De modo geral, todos os autores admitem que a ABP promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes durante o processo de aprendizagem, além de promover a aplicação de seus princípios em outros contextos da

vida do aluno. Assim, a ABP se caracteriza como um modelo didático que promove uma aprendizagem integrada e contextualizada.



Pesquise mais

PEREIRA, B. M. G. **Formação do leitor crítico através da aprendizagem baseada em problemas.** Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/glaucepereira.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

A ABP, segundo Souza e Dourado (2015, p. 4), foi inspirada na teoria pedagógica de John Dewey, a pedagogia ativa ou pedagogia da ação, que propõe que a aprendizagem deve acontecer por meio de problemas ou situações que suscitem a dúvida ou o descontentamento, estimulando assim a percepção para mobilizar práticas de investigação e solução de problemas. Assim, no final dos anos de 1960, com a iniciativa de um grupo de professores da Universidade de McMaster, mais especificamente na faculdade de Medicina, no Canadá, o modelo da ABP se expandiu para muitas escolas de Medicina em todo o mundo e hoje é aplicado em muitas áreas do conhecimento.

Três são as características principais da ABP: o aluno como centro da aprendizagem, o trabalho em grupo e o professor como tutor. Na prática tradicional, o aluno deve ouvir, ler, decorar e repetir aquilo que o professor faz em suas aulas expositivas. A prática da ABP é muito mais estimulante e agradável do que os métodos tradicionais de ensino porque oferece aos alunos mais possibilidades de ampliar seus estudos de maneira independente por sentirem-se motivados a desenvolver seu potencial para novas aprendizagens. O trabalho em grupo propicia a aprendizagem colaborativa, o que contribui para a formação pessoal e social do indivíduo. Dentro do grupo, o conhecimento da situação problemática, a análise e a interpretação de dados, a comparação de pontos de vista divergentes e a explicação de conceitos e ideias cedem espaço para a construção de novo conhecimento. Nessa dinâmica, o professor tutor é definido basicamente por assumir a responsabilidade pela criação e apresentação do cenário problemático, colaborar com o processo de aprendizagem, ajudar na aprendizagem dos conhecimentos conceituais da disciplina, entre outras etapas do método (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 9).

A ABP tem como estrutura básica quatro etapas, de acordo com Leite e Afonso (2001, p. 253-260): a primeira é a escolha do contexto para a identificação do problema; a segunda é a elaboração das questões sobre o problema, nas quais os alunos vão se aprofundar; a terceira é a fase da investigação por meio de recursos disponibilizados pelo tutor (leituras, discussões, coleta de materiais, levantamento de hipóteses); a última etapa é a sistematização das soluções encontradas para o problema, preparação da apresentação para a turma e o tutor, incluindo uma autoavaliação para o processo de aprendizagem (SOUZA; DOURADO, 2015, p. 10).

Aprendizagem baseada em projetos

Em nosso mundo moderno, a necessidade de planejar está em quase tudo o que fazemos. A maioria das pessoas vive em função de realizar projetos: decorar uma casa, planejar uma festa, estruturar um negócio, agendar uma viagem. Em qualquer situação, realizar um projeto envolve várias etapas que, caso não sejam respeitadas, corre-se o risco de não haver o desejo concretizado. Dessa forma, quando falamos em aprendizagem baseada em projetos dentro da escola, estamos nos referindo a uma metodologia que busca desenvolver competências e habilidades que serão usadas no decorrer da vida dos estudantes, e não apenas para estudar determinada matéria e alcançar uma nota.

A aprendizagem baseada em projetos tem como princípio a construção do conhecimento por meio de um trabalho extenso de investigação para que os alunos possam responder a uma pergunta formulada para a resolução de um problema. A partir dessa primeira questão, os alunos iniciam um procedimento de pesquisa, com elaboração de hipóteses, levantamento de dados, utilização de recursos diversos, aplicação da teoria em situações práticas para, enfim, chegarem a uma solução para o problema proposto.



Pesquise mais

Assista ao vídeo:

NOVA ESCOLA. **Maura visita**: trabalhos em grupo: episódio 3: envolvimento dos docentes nos projetos. Publicado em: 18 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e4lwsqKK15M>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

A questão que se apresenta é como trabalhar com projetos e ajudar o aluno a desenvolver uma nova forma de aprender, integrando seus conhecimentos com as diferentes mídias dentro das atividades escolares numa perspectiva de aprendizagem construcionista, ou seja, “a construção de conhecimento baseada na realização concreta de uma ação que produz um produto palpável (um artigo, um projeto, um objeto) de interesse pessoal de quem produz.” (VALENTE, 1999, p. 141)

O trabalho com projetos exige uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. Ao aluno, cabe ser agente do seu próprio processo de produzir, de suscitar dúvidas, de ter a iniciativa da pesquisa, de criar meios para descobrir e compreender a construção do seu conhecimento, não dependendo apenas da transmissão de informação pelo professor. Por sua vez, o professor, nessa pedagogia de projetos, deixa a função de ser apenas aquele que transmite as informações, aquele em que a informação está centrada, para ser o agente que cria situações de aprendizagem para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e competências a partir das relações criadas no decorrer do projeto.

A pedagogia de projetos, portanto, surge como uma mudança na postura pedagógica do professor e da escola, pois dá a oportunidade ao aluno de conhecer uma nova proposta para aprender conteúdos e resolver problemas que certamente aparecerão em sua vida, o que colabora para mudar significativamente a sua visão da aprendizagem, fazendo dele um ser autônomo, consciente, reflexivo e capaz de atuar na sociedade, modificando sua realidade para melhor. Essas características estão em conformidade com o que os PCNs (BRASIL, 1998, p. 44) esperam da formação dos alunos.

Uma característica do trabalho com projetos é a capacidade de potencializar a interdisciplinaridade. De fato, isso acontece, favorecendo o vínculo entre as disciplinas em uma situação contextualizada de aprendizagem sem que as disciplinas percam sua identidade, conforme nos mostra Almeida (2002, p. 58):



[...] o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação

de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

A avaliação também tem características próprias nesse processo de aprender com projetos. Ela deve ser um processo contínuo, ser formativa, materializando-se nos contextos vividos pelo professor e pelos alunos, tendo a função de regular a aprendizagem, embora em algum momento também deva ser somativa para que o aluno receba um retorno do seu progresso. Além dessas avaliações, a autoavaliação será importante para o aluno, fazendo com que ele tenha o hábito de registrar seu desempenho de alguma forma, em diário físico ou virtual, para que possa ele mesmo acompanhar o seu processo de aprendizagem.

Sem medo de errar

Para preparar a capacitação docente dos professores da rede municipal, a professora Angélica contou com o apoio de seu aluno Marcos que atua como professor de informática em uma das escolas do município. Angélica consultou vários autores sobre a temática e elaborou uma apostila com a parte teórica da capacitação. Como serão dois encontros, em um, ela explorou pontos da teoria e, juntamente com Marcos, fez uma aula prática usando os computadores da escola. O objetivo deste primeiro encontro foi o de aproximar os professores dos computadores, para que conhecessem os vários recursos que são oferecidos e como podem tornar as aulas mais ativas e dinâmicas. Angélica e Marcos puderam perceber que muitos dos professores nunca haviam entrado no laboratório de informática que a escola mantém. No segundo encontro, os professores organizaram um blog, como teste, para a introdução de material complementar ao estudado em sala, além de promover o debate sobre pontos principais dos conteúdos trabalhados nas aulas.

A professora Angélica entende que, para que os docentes usem adequadamente os recursos tecnológicos, eles devem ser curiosos e estar dispostos a mudarem suas práticas didáticas. Para tanto, não basta

somente conhecer o computador e seus recursos, é preciso saber utilizá-lo em suas aulas, pois, como afirma Valente (1999, p. 39):



A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

Sabemos que muitos alunos chegam às salas de aula com um bom domínio das tecnologias, como celulares, videogame, tablets, entre outros, e nem sempre os professores acompanham as mudanças tecnológicas, pois muitos deles ainda não dominam os recursos oferecidos e continuam ministrando a aula tradicional, usando giz e lousa. Diante disso, o aluno pode não ficar motivado e mostrar desinteresse pela aprendizagem, pois ele está acostumado com o dinamismo e a interatividade proporcionados pelas máquinas e/ou aparelhos. Nesse sentido, entendemos que o uso das tecnologias precisa trazer inovação para o processo de ensino-aprendizagem, modernizar e renovar a educação. Conforme Gates:



[a] educação não é a resposta total para todos os desafios criados pela Era da informação, mas é parte da resposta, da mesma maneira que a educação é parte da resposta para uma gama dos problemas da sociedade. [...] A educação é o grande nivelador da sociedade, e toda melhoria na educação é uma grande contribuição para equalizar as oportunidades. (GATES, 1995, p. 316)

Avançando na prática

Lutando por novos recursos na sala de aula

Descrição da situação-problema

Marcos, aluno de Angélica e professor de informática na escola municipal, enfrenta um grande problema juntamente com um grupo de professores de diferentes disciplinas na mesma escola municipal, pois os alunos estão descumprindo as regras estabelecidas pela escola, usando os aparelhos celulares e tablets durante a explicação das aulas, causando muita indisciplina. Diante desse fato e considerando que, muitas vezes, é muito mais interessante e dinâmico o uso de aparelhos e os recursos oferecidos por eles em comparação a ficarem sentados prestando atenção na fala do professor, Marcos e os demais professores resolveram apresentar o problema para a coordenadora da escola. Ela sugeriu que elaborassem um projeto que seria encaminhado para a direção. Será que a indisciplina será amenizada e o interesse nas aulas será restabelecido?

Resolução da situação-problema

Marcos reuniu-se com o grupo de professores para as definições do projeto que previa o uso de celulares na sala de aula, já que os alunos estavam usando os aparelhos, desobedecendo às regras impostas. Inicialmente, nomearam o projeto de “Os conectados”, que previa que cada professor de cada disciplina elaborasse as aulas priorizando um aplicativo, uma rede social ou outras situações em que os alunos pudessem pesquisar, em duplas, utilizando os celulares ou tablets, pois após uma rápida pesquisa os professores puderam constatar que a grande maioria portava tais aparelhos. Em poucos dias o projeto ficou pronto e foi aprovado pela direção. Os alunos estavam contentes com a notícia, pois poderiam usar os aparelhos para os fins escolares. Cada professor esclareceu para as suas turmas a responsabilidade do uso do recurso para complementar os conteúdos trabalhados. A partir dos contratos (combinados) entre alunos e professores, foi possível perceber o aumento do interesse nos estudos e em buscar diferentes fontes que tratavam de um mesmo assunto, dessa forma ampliavam seus conhecimentos sobre todas as disciplinas da grade curricular. Muitos alunos construíram jogos e/ou aplicativos específicos para alguns conteúdos da língua portuguesa, como entender a relação entre as palavras de um enunciado, o que é um adjetivo, um

substantivo, um verbo e compreender a relação entre a oração principal e suas subordinadas, tudo isso e muito mais na tela dos aparelhos. Após o primeiro mês do projeto, os professores perceberam que a indisciplina havia diminuído e que o rendimento escolar da grande maioria estava bem melhor. Isso foi também um incentivo aos professores, juntamente com a coordenação e a direção, a irem em busca de novas metodologias e novas maneiras de conduzir o processo de ensino-aprendizagem apoiado nas tecnologias e seus recursos.

Faça valer a pena!

1. Leia o texto a seguir para responder à questão:

O chat e sua linguagem virtual

O significado da palavra chat vem do inglês e quer dizer “conversa”. Essa conversa acontece em tempo real e, para isso, é necessário que duas ou mais pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo, o que chamamos de comunicação síncrona. São muitos os sites que oferecem a opção de bate-papo na internet, basta escolher a sala que deseja “entrar”, identificar-se e iniciar a conversa. Geralmente, as salas são divididas por assuntos, como educação, cinema, esporte, música, sexo, entre outros. Para entrar, é necessário escolher um nick, uma espécie de apelido que identificará o participante durante a conversa. Algumas salas restringem a idade, mas não existe nenhum controle para verificar se a idade informada é realmente a idade de quem está acessando, facilitando que crianças e adolescentes acessem salas com conteúdos inadequados para sua faixa etária. (adaptado de AMARAL, 2003, p. 67)

Esse texto permite ao leitor o esclarecimento sobre o uso da ferramenta chat, muito usada para a comunicação no meio digital, quando duas ou mais pessoas estão conectadas ao mesmo tempo. A isso se chama comunicação síncrona. Já quando se fala de comunicação assíncrona, fala-se das interações comunicacionais que acontecem sem data e horário estabelecidos. Essas duas formas de comunicação, geralmente, são utilizadas nos cursos à distância. Nesse sentido, o usuário precisa identificar-se? Por quê?

Assinale a alternativa que responde corretamente a esses questionamentos:

- a) Sim, pois a sua identificação é primordial nesse tipo de interação.
- b) Não, pois, para que ocorra o diálogo, a identidade real do indivíduo não precisa aparecer.
- c) Sim, a disponibilização das salas de bate-papo sobre diferentes assuntos com pessoas pré-selecionadas não necessitam de um sistema de busca.

d) Não, a identificação não é relevante, sendo a seleção prévia de conteúdos o suficiente.

e) Não, a garantia da gravação das conversas de cada aluno já possibilita a identificação.

2. Leia o texto, a seguir, para responder à questão:

De acordo com os escritos de Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 95) sobre a 2ª fase (problematização do tema), o professor deverá ter a habilidade e a competência de levar os alunos a levantar um conjunto de problemas ou perguntas de pesquisa relacionado à temática proposta e que se aproxime da realidade que eles enfrentarão na sua vida cotidiana e na sua vida _____.

Assinale a alternativa correta que contém a palavra que completa a lacuna do texto apresentado:

a) Pessoal.

d) Social.

b) Profissional.

e) Pública.

c) Acadêmica.

3. Analise as afirmações a seguir para responder à questão:

I - A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning) ou ABP é uma metodologia bastante aceita no meio acadêmico e, atualmente, é o que existe de mais moderno no ensino superior.

II - Dentro do grupo, o conhecimento da situação problemática, a análise e interpretação de dados, a comparação de pontos de vista divergentes e a explicação de conceitos e ideias cedem espaço para a construção de novo conhecimento.

III - O trabalho com projetos não exige uma nova postura tanto do aluno quanto do professor. Ao aluno, não cabe ser agente de seu próprio processo de produzir, de suscitar dúvidas, de ter a iniciativa da pesquisa, de criar meios para descobrir e compreender a construção do seu conhecimento, não dependendo apenas da transmissão de informação pelo professor.

(LEITE; AFONSO, 2001)

Em relação à aprendizagem baseada em problemas e ou em projetos e após analisar as afirmativas apresentadas em relação a essa temática, assinale a alternativa correta:

a) As afirmativas I, II e III estão corretas.

b) Somente a afirmativa I está correta.

c) As afirmativas I e II estão corretas.

d) Somente a afirmativa III está correta.

e) Somente a afirmativa II está correta.

Seção 3.3

Avaliação de aprendizagem em ensino de língua portuguesa

Diálogo aberto

Vamos retomar o contexto de aprendizagem que norteou esta unidade e, conseqüentemente, as três seções. O tema desta unidade esteve pautado nas metodologias do ensino da língua materna. O contexto apresentado foi o da história da professora Angélica, que ministra aulas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa para o curso de Letras na universidade do município. Ela também promove capacitação dos professores da rede municipal de ensino pertencentes à área de humanas. As capacitações são elaboradas a partir dos feedbacks dos seus alunos, que fazem estágio nas escolas da rede municipal. Deste contexto de aprendizagem derivaram três situações-problema, e duas já foram resolvidas nas Seções 3.1 e 3.2. Nesta seção, vamos analisar a seguinte situação: a professora Angélica, ao analisar os relatórios de estágio da aluna Mirtes, observou que ela apresentou indignação ao escrever sobre a avaliação aplicada aos alunos do 8º ano, no que se referia à parte de redação. A professora da disciplina que solicitara a redação, sem se preocupar em apresentar um direcionamento para a produção escrita, simplesmente colocou: “Escrevam um texto de 20 linhas, tema livre”. Nesse sentido, é justificável a indignação da estagiária? Como os especialistas em avaliação redacional reagiriam diante dessa proposta? Será que é possível avaliar o aluno na sua individualidade durante o processo de aprendizagem ou a melhor saída ainda é a atribuição de notas e conceitos? Para colaborar na reflexão para a solução desses questionamentos, nesta seção, serão estudados conteúdos sobre a avaliação por competências e habilidades através dos quais vamos entender os objetivos da avaliação diagnóstica, somativa e formativa. Desse modo, a professora Angélica poderá elaborar capacitações direcionadas para essa temática, e você, futuro docente, poderá compreender melhor a importância de avaliar adequadamente uma produção textual quando estiver no comando de uma turma de alunos ou mesmo na avaliação de um processo de ensino-aprendizagem de final de um conteúdo, bimestre ou semestre.

Não pode faltar

Avaliação diagnóstica

É tarefa costumeira dos professores avaliar os seus alunos para ter uma noção do conhecimento que eles já têm ou que estão alcançando. É também característico dos alunos não gostarem de avaliações, menos ainda se elas não resultarem em nota ou pontos para compor sua média final. No entanto, uma avaliação analítica é necessária para se descobrir em que estágio do conhecimento o aluno se encontra, avaliação chamada de diagnóstica.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação normalmente aplicada no início do ano letivo, pois não só dará ao professor uma ideia do conhecimento de seus alunos, como também norteará o processo de ensino-aprendizagem a partir daquele momento. Nessa avaliação, o professor verificará o conhecimento prévio de cada aluno para saber se ele domina os pré-requisitos de conhecimentos e/ou habilidades necessários para o início de um novo estágio de aprendizagem.



Exemplificando

Digamos que o professor tem como conteúdo programático ensinar acentuação gráfica aos alunos do 6º ano do ensino fundamental. Um pré-requisito para atingir esse conteúdo é o domínio do que seja uma sílaba tônica. Assim, o professor aplica uma avaliação para saber se todos os seus alunos, ou a maioria deles, têm habilidades para reconhecer a sílaba tônica das palavras, para só depois começar com o conteúdo sobre acentuação gráfica.

A avaliação diagnóstica é uma avaliação pedagógica e não deve ser usada para classificar ou separar os alunos. Seu objetivo é orientar o professor em sua prática pedagógica com seus alunos a partir daquele momento, sinalizando se ele pode avançar nos conteúdos ou retroceder para resgatar ou reforçar conhecimentos que, teoricamente, já deveriam ter sido assimilados pelos alunos em cada ano de sua vida escolar.

Devido a vários fatores de ordem educacional e de desenvolvimento das crianças, é muito comum a existência de classes heterogêneas na maioria das escolas, por isso alguns alunos aprendem e retêm os conteúdos mais facilmente que outros. Por isso, é importante que

o professor sempre verifique se seus alunos têm os pré-requisitos necessários para os novos conteúdos que serão estudados, sem os quais não conseguirão sucesso nas próximas etapas da aprendizagem. Quanto a essa questão, Haydt (2000, p. 20) nos esclarece que:



Não é apenas no início do período letivo que se realiza a avaliação diagnóstica. No início de cada unidade de ensino, é recomendável que o professor verifique quais as informações que seus alunos já têm sobre o assunto, e que habilidades apresentam para dominar o conteúdo. Isso facilita o desenvolvimento da unidade e ajuda a garantir a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Muitos profissionais da área da educação questionam a importância da avaliação e se ela realmente contribui para uma mudança na prática escolar diária. É importante o professor ter um novo olhar sobre esse assunto, um olhar capaz de apontar para um enfoque diferente e desafiador para instigar a construção de uma nova maneira de se avaliar os alunos.

O que normalmente vemos como avaliação no cotidiano escolar, de um modo geral, é a prática que privilegia as provas e os exames tão somente para verificar se o aluno aprendeu o assunto de cada unidade do conteúdo programático e para atribuir-lhe uma nota ou conceito. Segundo Luckesi (1997, p. 171), “enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação as questionam, por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade de seu conceito, no exercício de atividades educacionais”.

Com base nas recomendações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a chamada progressão continuada, que abolia a repetência no ensino fundamental nas escolas públicas, fez surgir a ideia da avaliação diagnóstica. A LDB nº 9.394/96 preconiza que a avaliação deve ser contínua e deve priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, ou seja, os aspectos qualitativos devem ser mais relevantes que os quantitativos. É para que todos os alunos alcancem os objetivos almejados, é primordial que o professor conheça seus alunos e suas necessidades educacionais.

Assim como na avaliação diagnóstica médica, o profissional da educação deverá se fundamentar teoricamente, identificando os pontos que precisam de maior ou menor atenção. Com base nesse diagnóstico, o professor conseguirá desenvolver um plano de ação no qual contemplará as verdadeiras necessidades de cada aluno, entendendo que todos os alunos podem e devem avançar naquilo que lhes falta aprender. Logo o:

[...] propósito é que o professor perceba, por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário. Não se trata, entretanto, de abandonar a programação curricular, mas, antes, de adequar a metodologia de trabalho dos diversos assuntos com base na singularidade de cada aluno. O diagnóstico configura-se em ações do professor, antes, durante e após o contato direto com as produções dos alunos. É preciso, inicialmente, esclarecer ao aluno que a avaliação não será um juízo de valor. Elaborar um plano de trabalho é diferente de rotular alguém como "fraco", "médio" ou "forte", pois todos podem evoluir. (RIOLFI et al., 2008, p.15-16)

Portanto, diferente dos antigos instrumentos de avaliação, tal como o Q.I. (quociente de inteligência), que engessava o aluno em determinado rótulo ou condição, a concepção de avaliação diagnóstica tratada aqui se concentra em uma verificação do atual quadro de conhecimento do aluno. Tal quadro fornecerá subsídios para que um trabalho especificamente voltado para cada aluno permita seu avanço.

Contudo, Riolfi et al. (2008, p. 16) alertam que essa avaliação diagnóstica, feita logo no início do semestre, não deve ser feita sob os tradicionais instrumentos avaliativos (em formato de provas e questionários), que reconhecidamente inibem os alunos. Para isso, os autores recomendam atividades criativas e criadoras, a partir das quais os alunos quase não consigam suspeitar que estão sendo avaliados.

É importante que as atividades programadas nesse âmbito sejam conduzidas a partir de propostas contextualizadas em que a produção textual tenha uma motivação, um objetivo e um interlocutor. Afinal, a

escrita sem uma motivação, um objetivo e um interlocutor se torna novamente um ato mecânico de reprodução da escrita escolar, elaborada exclusivamente para fins avaliativos.

Avaliação por competências e habilidades em língua portuguesa

É muito comum ouvirmos dizer que alguém tem ou não tem competência para executar determinada tarefa ou função. Competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam realizar determinada tarefa ou função objetivando resultados concretos.

O conhecimento está relacionado ao saber e pode ser adquirido por meio do trabalho, da educação formal, do convívio social e familiar, entre outras situações. A habilidade é a capacidade de saber fazer uso do conhecimento para alcançar os objetivos. E a atitude diz respeito ao saber ser, conviver, ter disposição para fazer uso do conhecimento e da habilidade.



Refleta

Você sabe o que significa competência em educação?

No âmbito escolar, competência tem a ver com a utilização dos conhecimentos ou saberes vivenciados e se manifesta na forma como se age em situações imprevisíveis e particulares de cada pessoa (PERRENOUD, 2000, p. 25-27). Uma abordagem por competências tem como princípio valorizar o que o aluno aprende por si, o que ele aprende a aprender e a interação que ele tem com o saber. Segundo Cruz (2001, p. 31), "a competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas".

Assim, uma abordagem por competências remete a situações em que o aluno precisa tomar decisões e resolver problemas, sempre analisando uma situação e mobilizando o que já sabe para agir ou reagir de modo adequado.

Segundo Alves (2005, p. 38), "[...] o conhecimento se constrói pela interação do indivíduo com o seu meio". Portanto, a escola que sustenta sua prática numa abordagem baseada em competências defende a integração dos saberes (teóricos e práticos) pelo indivíduo. A escola deve incentivar os alunos a tomar decisões e iniciativas para que eles desenvolvam sua autoconfiança.

As competências e habilidades esperadas dos alunos em língua portuguesa estão relacionadas nas Matrizes de Referência, criadas em 1996 e contidas nos pressupostos teóricos que orientam os instrumentos de avaliação do Saeb, um sistema de avaliação nacional em larga escala, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e destinado a fornecer informações sobre a qualidade da educação básica brasileira a gestores de sistemas de avaliação (BRASIL, 2000, p. 18-21). Essas matrizes se referem ao conteúdo curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, juntamente com suas competências e habilidades, e também estão em conformidade com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

“A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos das 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio” (BRASIL, 2000, p. 21) e tem seis tópicos. Por exemplo, no tópico I, procedimentos de leitura, temos seis descritores, que indicarão as competências e habilidades que os alunos devem demonstrar. São eles: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Essas competências e habilidades são aferidas em todas as séries/anos objeto de avaliação, variando o grau de aprofundamento em cada nível.

Para compreendermos um pouco mais sobre a matriz de referência, vejamos como ela é estruturada:

A Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (EF), são contemplados 15 descritores; para a 8ª série/9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio (EM) são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas. (BRASIL, 2000, p. 21)

O documento traz dados de provas já aplicadas para os seis tópicos e para cada descritor relacionado ao tópico, mostrando o percentual de marcação em cada alternativa da prova e fazendo a análise da resposta correta. Para cada descritor analisado, há três questionamentos: que habilidades pretendemos avaliar? O que o resultado do item indica? Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

Após um minucioso exame dos dados das provas aplicadas, o documento espera que as observações feitas sobre o desempenho dos alunos, bem como a indicação de quais competências devem ser trabalhadas, permitam aos professores fazer uso desses dados para incentivar cada vez mais a prática da leitura nas escolas.

Avaliação somativa. Avaliação formativa: sua importância no processo de ensino e aprendizagem

A avaliação compõe o processo formativo dos alunos, porém, é comumente reduzida ao uso de instrumentos que visam a quantificação ou a classificação de tais alunos através de notas e/ou conceitos, o que ocorre quando é aplicada somente a avaliação somativa. Esse tipo de avaliação visa ao resultado final e não aos progressos e às conquistas individuais dos alunos. Segundo Sordi (2001, p. 173), a avaliação somativa:



[...] se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.

Assim, faz-se necessário repensar a avaliação do ensino de língua portuguesa, considerando-a parte do processo formativo, ou seja, cujo papel é nortear o planejamento pedagógico e as próprias ações do cotidiano escolar. Avaliar, portanto, torna-se um processo contínuo importante desde o início (enquanto atividade diagnóstica para orientar a ação pedagógica) até o final do período letivo (como verificação do sucesso de metas e estratégias estabelecidas).

Tradicionalmente, a avaliação tem sido representada no cotidiano escolar como instrumento de quantificação e classificação, especialmente através de conceitos e notas.



Reflita

Será que essa é realmente a função da avaliação?

De acordo com Peripolli, Santos e Freitas (2010, p. 5), "medir, testar, julgar, avaliar são terminologias distintas, mas que, muitas vezes, são tomadas inadequadamente como sinônimas através de uma lógica quantitativa". Segundo os autores, vale explicitar que medir tem por intuito definir extensões ou dimensões, cujo efeito é atribuído a partir de números. Essa prática pode ser observada nas avaliações tradicionais, quando, diante de uma quantidade de acertos e erros, é deliberado um número de pontos ao aluno, que representa sua nota. Os testes, por sua vez, também estão relacionados ao conceito de mensuração ou investigação de coisas existentes. O julgar está relacionado ao ato de aferir e legitimar alguma coisa. Em contraposição, a palavra avaliar, cuja origem no latim é "a+valere", significa conferir importância e mérito ao objeto de estudo. Avaliar é, assim, "um juízo de valor sobre um procedimento para a aferição de qualidade do seu resultado." (PERIPOLLI; SANTOS; FREITAS, 2010, p. 6)

Dessa forma, podemos entender que a avaliação é uma tarefa muito mais ampla e complexa, portanto, não pode ser resumida a atribuições de notas. Isso implica que a avaliação no ensino da língua portuguesa deve ser concebida como processual, ou seja, o avanço do aluno deve ser considerado durante todo o processo de aprendizagem e não, exclusivamente, em situações pontuais (RIOLFI et al., 2008).

Riolfi et al. (2008, p. 201) são defensores de uma avaliação formativa cujo objetivo é ensinar efetivamente. Dessa forma, assumem nessa concepção que:

O docente passa a ser, no lugar de juiz, co-autor no processo de aprendizagem, implicando-se em um trabalho constante e planejado que envolve diagnosticar, propor atividades de intervenção, voltar a diagnosticar. A ação do professor forma o aluno, e não o classifica. Os resultados do aluno, sejam eles pequenos, sejam grandes, não são mais importantes do que



o avanço do aluno durante o processo, portanto, esse tipo de avaliação é processual e não pontual [...]

A avaliação formativa se distingue da avaliação estática e tradicional, uma vez que se norteia por um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Nessa direção, a avaliação pode ser concebida como um diagnóstico, que revela características do sujeito e possibilita a tomada de decisões e intervenções diferenciadas a partir das necessidades de cada indivíduo. (CASEIRO; GEBRAN, 2008, p. 3-5)



Pesquise mais

Confira o texto a seguir, sobre a avaliação formativa:

CASEIRO, Cintia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano 14, v. 16, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

Essa concepção de avaliação como diagnóstico vai de encontro à crítica de Riolfi et al. (2008) sobre o trabalho de ensino de língua portuguesa a partir de um perfil idealizado de alunos, determinado pelos profissionais responsáveis pela elaboração de currículos e materiais didáticos. Cabe compreender que o aluno pré-concebido pertence, desde sua origem, a um modelo excludente que ignora os alunos com mais ou menos dificuldades, trabalhando com base no construto de um "aluno médio" (RIOLFI et al., 2008, p. 15). Porém, o ensino de língua portuguesa baseado nesse aluno imaginário muito provavelmente não atenderá à realidade linguística de sala alguma, pois parte do princípio de que todos os alunos dominam o mesmo conteúdo e aprendem da mesma forma, ou seja, trata-se de uma falsa realidade. Assim, para que se saiba efetivamente os conhecimentos de cada aluno, considerando e respeitando as individualidades de cada sujeito, uma avaliação diagnóstica logo no início do semestre seria extremamente pertinente.

Aplicações da avaliação formativa no cotidiano: exemplos

A avaliação formativa exige que o aluno seja avaliado e observado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele deve ser visto sempre de forma contínua, uma vez que os alunos possuem ritmos diferentes de aprendizagens de um mesmo conteúdo trabalhado em uma sala de aula. Normalmente, para que esse processo ocorra de forma organizada, é preciso que o professor, por exemplo, tenha um portfólio de cada aluno, através do qual ele poderá acompanhar os avanços individuais dos estudantes, além de detectar as necessidades deles. Entretanto, na prática de muitas escolas brasileiras, o que ainda acontece é que a avaliação praticada, muitas vezes, é a avaliação somativa, que prevê a atribuição de uma nota ou conceito, um sistema classificatório que diz se o aluno pode prosseguir seus estudos ou não, ou seja, aprovação e reprovação.

Essa prática, a da avaliação somativa, é condenada pelos PCNs, pois o documento enfatiza que:

A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos - o que sabe -, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu - como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora. (BRASIL, 1998, p. 93)

No processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, por exemplo, a forma mais viável de avaliação é a formativa, pois o texto é visto como algo em construção e não como produto finalizado. Pensando dessa forma, temos que considerar o estudo da língua portuguesa em uma abordagem sociointeracionista, em que alunos e professores interagem na construção dos saberes. Essa abordagem considera a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sócio-interativa. Marcuschi (2008, p. 61) afirma que “a língua é um

sistema de práticas, com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância”. Isso é o mesmo que considerar a língua como um meio das interações verbais, considerando seu uso nos diferentes contextos sociais. Neste sentido, Antunes reafirma esse posicionamento considerando que:



[...] a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado); deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural, que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. (ANTUNES, 2009, p. 21)

Nesse sentido, avaliar a produção escrita dos alunos apoiando-se na avaliação formativa, nomeada também de avaliação das aprendizagens, certamente possibilitará o acompanhamento feito pelo professor durante todo o processo de produção do texto. Ele poderá, por meio do diálogo com o aluno, fazer observações e interferências com objetivo de promover os ajustes necessários no processo da escrita.



Assimile

Reforçando ainda sobre a adoção da avaliação formativa, Esteban (2004, p. 19) afirma que:



Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer.

Nessa perspectiva, avaliar a produção escrita dos alunos tem um ganho qualitativo, pois o aluno é agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e também é monitorado de forma individual pelo professor, isso ajuda na superação das dificuldades que cada aluno apresenta ao produzir um texto. Sabemos que os alunos precisam de conhecimentos específicos sobre a língua que usam para as interações sociais. É por meio dela que nos comunicamos para as mais diversas finalidades. Para tanto, é prioridade nas instituições de ensino a promoção de saberes para a formação de leitores e produtores de textos proficientes, fundamentados em um ensino voltado para a formação do aluno como pessoa e cidadão atuante no meio em que vive. Nesse sentido, o papel da escola e o da disciplina de língua portuguesa é o de propiciar condições para que os alunos dos mais diferentes níveis escolares possam adquirir saberes que colaborem no desenvolvimento das habilidades e competências para que possam se expressar e se comunicar tanto oralmente quanto por escrito nas mais diferentes situações comunicativas.

Sem medo de errar

Para que possamos entender se é justificável a indignação da estagiária Mirtes diante do que ela presenciou na sala do oitavo ano, em relação ao modo como foi solicitada a avaliação de escrita, é preciso buscar apoio no que apregoam alguns estudiosos sobre o trabalho de produção de texto. Dessa forma, é preciso compreender que, ao longo das décadas, o ensino de língua portuguesa estava voltado somente para o ensino das regras gramaticais. Acreditava-se, nessa época (1950), que para escrever era preciso ter o “dom”. Bonini (2002, p. 28) nomeou essa prática de método retórico-lógico, pois o ensino da escrita estava pautado no conhecimento das regras gramaticais e nos modelos de textos da literatura clássica, o que reforçava o conceito de que para escrever, antes de mais nada, era preciso ter “o dom”. Assim, a escrita acontecia por meio das composições de textos que eram feitas a partir de uma figura, paisagem ou um título fornecido pelo professor, e então os alunos escreviam sem muita criatividade. O que o professor priorizava na correção eram os erros ortográficos e gramaticais, sem a preocupação em analisar o processo de aprendizagem, mas, sim, o texto como produto final e acabado (BUNZEN, 2005, p. 142).

Nas décadas subsequentes (1960, 1970), houve a inclusão de redações em provas e exames vestibulares. Segundo Clare (2002, s/p):



[o] que se cobrava nas redações era a obediência ao padrão culto da língua, nessa época já dissociado da realidade culta corrente. Assim corrigia-se o emprego passivo do verbo assistir, o emprego do pronome reto “entre eu e você”, o emprego do pronome obliquo em “para mim e você” e se esquecia de que o grande problema da produção textual é a interlocução.

Conforme Reinaldo (2005, p. 89), “é na década de 70 que há uma tendência em separar as regras gramaticais dos processos mentais envolvidos na compreensão e produção de texto.” Para Bunzen (2006, p. 144), é nesse período que surgem a sistematização da escrita e indícios de uma maior incentivação para a criatividade dos alunos na elaboração de seus textos. As redações são feitas a partir de uma temática, ou seja, as propostas de escrita são fundamentadas em um determinado tema, não havendo, portanto, maiores explicações sobre o contexto sociocomunicativo.

Na década de 1980, há novamente necessidade de mudanças no ensino brasileiro, principalmente de rever o ensino da escrita, pois, como afirma Clare (2002, s/p):



A partir de 1985, os exames vestibulares constataam a permanência do despreparo dos vestibulandos, que, apesar de todos os esforços, ainda redigem mal e não entendem o que leem. Matérias jornalísticas apresentam os erros ortográficos dos candidatos a uma vaga nas universidades. Percebe-se que a preocupação maior é com a ortografia, esquecendo-se da expressão como ponto nevrálgico da produção escrita. Em busca de uma solução, leitura e redação passam a ser exigidas em provas nas escolas de 1º e 2º graus. Os alunos leem livros impostos pelos professores e, na maioria das vezes, inadequados à sua faixa etária.

Diante de tais constatações de que os estudos de regras gramaticais e textuais não atendiam adequadamente à escrita de texto, surge a proposta de priorizar o estudo do texto nas aulas. Para isso, o professor

precisa priorizar a leitura e a escrita a partir dos diferentes textos. Isso ficou mais acentuado com a publicação do livro *O texto na sala de aula* (2006), do linguista João Wanderley Geraldi. A partir disso, surge uma perspectiva diferente em relação à aprendizagem da escrita, a começar pela troca da nomenclatura de redação para produção textual, pois, conforme Geraldi (1997, p. 137), a redação é entendida como escrever para a escola, e produção textual está voltada para a produção de textos na escola. Nessa proposta, há a consideração dos interlocutores, e a linguagem é vista como fator de interação entre eles. Assim, podemos perceber indícios do trabalho de produção de texto a partir dos gêneros discursivos, embora o autor Geraldi (1997, p. 137), em seus estudos, não faça menção a eles.

O trabalho a partir dos gêneros discursivos surge a partir da chegada dos PCNs (BRASIL, 1997) que, conforme Machado e Guimarães (2009, p. 26), foi por meio da proposta dos PCNs (1997) que houve o aumento de publicações acadêmicas sobre o ponto de vista teórico e didático dos gêneros discursivos e seu uso em sala de aula. Em vista disso, a indignação da estagiária Mirtes faz sentido, na medida em que solicitar uma produção textual a partir de um “tema livre”, sem um direcionamento e sem uma contextualização, torna o trabalho mecânico e vazio, pois o aluno vai produzir um texto qualquer, sem refletir sobre a produção textual. Dessa forma, o professor poderá fazer uma avaliação superficial e pontual de alguns aspectos ortográficos, gramaticais e textuais, desconsiderando, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, se o trabalho de escrita for planejado e bem direcionado, o aluno compreenderá a proposta e conseguirá entender melhor sobre a produção textual e sua finalidade comunicativa.

Avançando na prática

Mudanças necessárias

Descrição da situação-problema

A professora Dirce assumiu a coordenação pedagógica de uma escola estadual de ensino médio localizada na região central do município que atende alunos de diversos bairros, com distintos perfis socioeconômicos. No primeiro conselho de classe que participou como coordenadora da escola, pôde constatar as

principais necessidades de orientação pedagógica em relação aos tipos de avaliação aplicados na escola por alguns professores. Ela percebeu que Adriana, professora de língua portuguesa do terceiro ano, era a que mais precisava de apoio, pois estava enfrentando sérios problemas de comportamento e dificuldade de aprendizagem dos seus alunos. Diante disso, Dirce analisou o prontuário escolar dos alunos e em seguida ouviu atentamente o relato de Adriana sobre a sua turma composta de 25 alunos. Depois pediu licença à professora para acompanhar suas aulas por uma semana. Será que, após análise e sondagem de como Adriana procede, Dirce conseguirá promover mudanças, principalmente, na forma de avaliar os alunos?

Resolução da situação-problema

Na semana de observação das aulas de Adriana, Dirce verificou que os principais problemas enfrentados por Adriana eram causados por uma falha no modo em que ela conduzia as aulas. Adriana iniciava sua aula, fundamentada apenas no livro didático. Nas aulas destinadas à leitura, o que predominava era somente a leitura feita por ela. Os alunos eram meros espectadores, ouviam a lição lida e depois eram orientados a copiar o texto e as questões no caderno para, em seguida, serem respondidas. Enquanto isso, Adriana sentada em sua cadeira corrigia as redações da aula anterior. Não acompanhava o andamento da aula. De vez em quando, levantava a cabeça para chamar a atenção dos “baderneiros”, principalmente dos que sentavam no fundo da sala. Após o prazo estipulado por Dirce para a observação das aulas, marcou uma reunião com a professora para uma conversa. Adriana esperava mesmo por uma mudança, pois amava o magistério, lecionava há mais de quinze anos naquela escola. Sempre os alunos a obedeciam, e ela acreditava que estava ajudando no desenvolvimento geral dos jovens, mas nos últimos anos ela estava angustiada, o rendimento deles havia despencado, juntamente com o comportamento. Estavam desmotivados, como ela.

A coordenadora já havia pensado em uma alternativa para que o rendimento escolar dos alunos melhorasse, bem como na mudança de comportamento, além de despertá-los para o prazer de ler. Depois de uma longa conversa, coordenadora e professora

estavam animadas com as mudanças que viriam. A proposta de Dirce foi a implantação do projeto, “Ler para aprender”. Ele será aplicado da seguinte forma: todas as sextas-feiras a turma do 3º ano da Adriana fará uma leitura dramatizada de um texto para a turma do 2º ano.

Para isso os alunos devem ensaiar a leitura do texto escolhido durante a semana, com as intervenções de Adriana, que está bastante motivada com essa nova maneira de trabalhar e avaliar o que o aluno está aprendendo, pois desse modo ela pode acompanhar o progresso de cada um, tanto na leitura como na escrita. Para a primeira apresentação, foi escolhido o conto do autor Mario de Andrade, intitulado *Peru de Natal*. Ensaíram a leitura dramatizada com muita vontade e alegria, afinal a apresentação merecia — era o que a turma falava a semana toda. Chegado o grande dia, os jovens estavam ansiosos, ninguém queria errar a fala. Tudo transcorreu conforme o planejado: a leitura foi um sucesso, todos gostaram e se divertiram muito com a apresentação. A turma de Adriana voltou muito animada para a sala e já pensava em usar fantasias de personagens nas próximas apresentações. Adriana pôde perceber que uma pequena mudança em sua prática pedagógica foi capaz trazer a motivação e o prazer da turma em aprender e realizar atividades com interesse e motivação. Consequentemente o comportamento da turma está bem diferente, não havendo tanta indisciplina como antes.

Faça valer a pena!

1. Considere as afirmações a seguir:

- () Está relacionado ao diagnóstico do processo de conhecimento do aluno e orienta o planejamento pedagógico.
- () A nota representa um número, aferida com base na quantidade de pontos gerada a partir de erros e acertos do aluno.
- () Processo de adequação da escrita do aluno às normas, em que o professor indica os erros e solicita que o aluno passe a produção escrita a limpo.
- () Ocorre, em geral, no fim do período letivo por meio de um instrumento estático de avaliação, sob fins de aprovação ou reprovação.

Atente para cada um dos seguintes conceitos:

Ranquear

Corrigir

Medir

Avaliar

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta de conceitos que se relacionam com cada uma das afirmativas:

- a) Ranquear – Corrigir – Medir – Avaliar.
- b) Avaliar – Medir – Corrigir – Ranquear.
- c) Medir – Avaliar – Ranquear – Corrigir.
- d) Avaliar – Ranquear – Corrigir – Medir.
- e) Medir – Ranquear – Avaliar – Corrigir.

2. “[...] O propósito é que o professor perceba, por meio do diagnóstico, as dificuldades de cada aluno e que o cotidiano escolar seja organizado com base na análise da produção do aluno na prática oral, leitura, escrita, reflexão sobre a língua e fruição do texto literário. Não se trata, entretanto, de abandonar a programação curricular, mas, antes, de adequar a metodologia de trabalho dos diversos assuntos com base na singularidade de cada aluno. O diagnóstico configura-se em ações do professor, antes, durante e após o contato direto com as produções dos alunos. É preciso, inicialmente, esclarecer ao aluno que a avaliação não será um juízo de valor. Elaborar um plano de trabalho é diferente de rotular alguém como “fraco”, “médio” ou “forte”, pois todos podem evoluir.” (RIOLFI et al., 2008, p. 15-16)

Considerando a proposta mencionada, que se refere à orientação e à organização do cotidiano escolar desenvolvidas pelo professor no ensino de língua portuguesa, analise as afirmações a seguir:

- () O professor deve considerar o currículo de língua portuguesa da série ou turma.
- () O professor deve aplicar um questionário ou uma prova individual com os alunos no primeiro dia de aula, sob fins de diagnóstico.
- () O professor deve ter clareza das metas que espera que o aluno e/ou turma alcance ao final do período letivo com relação às habilidades de falar, ler, escrever e analisar a língua portuguesa.
- () O professor deve realizar uma avaliação diagnóstica processual, identificando pontos fortes e fracos de cada sala ou turma.

() O professor deve preparar estratégias didáticas que despertem o interesse e a atenção dos alunos, independentemente da afinidade do professor com tais estratégias de ensino.

Assinale a alternativa que apresenta a ordem correta em relação às afirmações, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

- a) V - F - V - V - F.
- b) F - F - V - V - V.
- c) V - F - V - F - V.
- d) F - V - V - F - F.
- e) V - V - F - F - V.

3. Leia o texto a seguir para responder à questão:

O contexto, as competências e habilidades

[...] O conceito de competência está intimamente relacionado à ideia de _____ e aumenta a _____ das instituições de ensino na organização dos _____ e das _____ que propiciam a ampliação de _____ como resolver problemas novos, comunicar ideias, tomar decisões. A competência é um conjunto de _____ e habilidade é um saber-fazer relacionado à _____ do trabalho, mais do que mera _____ motora. As habilidades são essenciais da ação, mas demandam domínio de _____. Ao educar para competências será através da contextualização e da _____, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno. [...] (HAMZE, [s.d., s.p.]

Ao ler esse trecho, você percebeu que alguns termos foram ocultados proposadamente. Assinale a alternativa que apresenta os termos na ordem exata do texto original:

- a) capacidades, saberes, prática, ação, conhecimentos, interdisciplinaridade, laboralidade, responsabilidade, currículos, metodologias.
- b) laboralidade – responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade.
- c) responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade.
- d) metodologias – capacidades – saberes – prática – ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade – responsabilidade - currículos.
- e) ação – conhecimentos – interdisciplinaridade – laboralidade – responsabilidade – currículos – metodologias – capacidades – saberes – prática.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. **Como se trabalha com projetos (Entrevista)**. Revista TV ESCOLA. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, n. 22, mar.-abr. 2002.

ALVES, P. Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares... e os educadores/professores?** Actas do Colóquio sobre Formação de professores (pp. 29-42). Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005.

AMARAL, S. F. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: SILVA, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BARELL, J. **Problem-based learning**: an inquiry approach. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481-486, 1986.

BATISTA, A. A. G. et al. **Capacidades linguísticas**: alfabetização e letramento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. fascículo 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&Itemid=30192>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de**: língua portuguesa: ensino fundamental 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Matrizes curriculares de referência para o Saeb - 1997**. Brasília: Inep, 2000.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência ENEM, 2012**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2017.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: _____; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 139-161.

_____. **O livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente/SP, ano 14, v. 16, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/25>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

CLARE, N. A. V. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 6., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CPFL CULTURA. Mundo virtual: relações humanas, demasiado humanas: parte 1. In: **Café Filosófico**. Com Marcelo Tas, Martha Gabriel, Ronaldo Lemos e Jorge Mautner. Publicado em: 10 dez. 2010. Disponível em: <<http://www.institutocpfl.org.br/cultura/2010/12/10/mundo-virtual-relacoes-humanas-demasiado-humanas-%E2%80%93-parte-1-%E2%80%93-marcelo-tas-martha-gabriel-ronaldo-lemos-e-jorge-mautner/>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

CRUZ, C. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

DELISLE, R. **Como realizar a aprendizagem baseada em problemas**. Porto: ASA, 2000.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.

FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. In: SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2., 2009, Évora. **Anais...** Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009. ISBN 978-972-99292-4-3.

FIORIN, J. L. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 173-9, 1990.

_____. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____; SAVIOLI, P. F. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

GATES, B. **A estrada do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HAMZE, A. **O contexto, as competências e habilidades**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/contexto-competencias-habilidades.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, A. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267–281, jul./dez. 2001.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAMBROS, A. **Problem-based learning in middle and high school classrooms: a teacher's guide to implementation**. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc. 2004.

LEITE, L.; ESTEVES, E. **Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino da Física e Química**. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Eds.). Comunicação apresentada no VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: CIED - Universidade do Minho, 2005. p. 1751-1768.

_____.; AFONSO, A. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. **Boletim das Ciências**, n. 48, p. 253-260, 2001.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MESQUITA FILHO, A. F. G.; SANTOS, A. S. R. **SoletRANDoMob: um jogo educacional voltado para o ensino da ortografia na língua portuguesa**. Instituto Federal Alagoas. Disponível em: <<http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/747/442>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília/DF: INEP/UPF, 2007.

NOVA ESCOLA. **Maura visita: trabalhos em grupo: episódio 3: envolvimento dos**

docentes nos projetos. Publicado em: 18 jul. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e4lwsgKK15M>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

PEREIRA, B. M. G. **Formação do leitor crítico através da aprendizagem baseada em problemas**. [s.d.] Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIIcILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/glaucepereira.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

PERIPOLLI, A.; SANTOS, S. C. dos; FREITAS, S. N. Avaliação escolar: (re) significando limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, Centro de Ensino Superior de São Gotardo, n. 2, p. 1-12, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/39>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para a produção do texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 89-101.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>>. Acesso em: 18/12/2016.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

SORDI, M. R. L. de. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, ano 31, v. 5, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/2880/1143>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TV CULTURA. **Enunciação (1): conceito de enunciação**. Publicado em: 14 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

UNIVESP-TV. **D-17: linguagem e dialogismo**. Publicado em: 22 nov. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0>. Acesso em: 13 dez. 2016.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

XAVIER, A. C. S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

Metodologias de ensino de literatura

Convite ao estudo

Para entendermos o lugar da literatura nas aulas de língua portuguesa é preciso compreender que, se por um lado as aulas de literatura são vistas por alguns professores como o espaço para o trabalho com os clássicos da literatura nacional e estrangeira e também a análise da biografia de seus autores, por outro, há professores que admitem como legítimos todos os livros, sejam obras de referência ou não. Para a compreensão de como estudar a literatura nas aulas de língua portuguesa é oportuno desvelar os motivos que movem os alunos a preferirem as publicações mais atuais em vez dos clássicos literários. Nesse sentido, será possível observar a importância de se investir na promoção de textos literários, obras menos palatáveis ao gosto dos jovens dos dias de hoje, mas que, justamente por isso, representam o desafio do professor de língua portuguesa.

Nesta unidade, vamos estudar a relevância da literatura para transcender a lógica do real, ou seja, o uso da palavra como recurso criador de universos paralelos e fictícios, de enredos inesperados, de mistérios e dúvidas. Assim, o entendimento e a constituição da literatura como espaço do aprender a gostar de ler, como possibilidade de se transportar para outras realidades, de despertar diferentes sentimentos, de se emocionar, criticar ou rechaçar o que foi lido, sem o compromisso direto com o esperado utilitarismo textual. Nessa perspectiva, vamos conhecer um pouco mais sobre os métodos de ensino de literatura e como ela colabora na formação de leitores. Vamos perceber também que há atualmente políticas públicas de incentivo à leitura e que a utilização da música, do teatro e das artes visuais no ensino de literatura serve de auxílio para o professor elaborar as aulas, colaborando assim para a formação de leitores e cidadãos atuantes, ou seja, alunos interessados em conhecer

a literatura de modo mais motivador e, conseqüentemente, a sociedade em que vivem, pois a história de um povo está intimamente ligada à sua produção literária e cultural.

Nesse cenário, surge o nosso contexto de aprendizagem, cujo foco é o trabalho com a leitura. A partir do problema vivido por Joana, que já estava cansada de ver seus três filhos, Ana, de 8 anos, Giovana, de 14, e Guilherme, de 17, sem interesse pelos livros e pela leitura em geral. Eles passam o dia com o celular na mão ou no videogame. O mais velho é o que mais a preocupa, pois, no final do ano letivo, terá de prestar o Enem, e ela sabe que, despreparado desse jeito, ele não irá bem nas provas. Joana conversou com sua amiga, também com filhos na escola, e viu que o problema do interesse pela leitura não era só com seus filhos. Ela pensou então em como ajudar seus filhos e os demais alunos da escola a se interessarem mais pela leitura e decidiu falar com o professor deles para juntos, escola e família, acharem um caminho para o incentivo à leitura nos diferentes anos de ensino. É com essa situação que nossos estudos, nesta unidade, serão direcionados. Para tanto, é pertinente tecermos alguns questionamentos: qual é o melhor método para se ensinar a literatura? Como encontrar um meio de incentivar jovens a conhecer os clássicos da literatura? Solicitar a leitura de um livro e depois aplicar uma prova escrita ajuda a despertar o hábito de ler e na formação de leitores? Qual é a melhor maneira de se ensinar e avaliar as produções de conhecimento dos alunos sobre a literatura?

Seção 4.1

Principais métodos no ensino de literatura

Diálogo aberto

Vamos relembrar o contexto de aprendizagem desta unidade para que dela possamos derivar a primeira situação-problema, a qual será o fio condutor de nossos estudos nesta seção. A história acontece a partir da problemática vivida por Joana, que é mãe de três filhos em fase escolar que não destinam muito tempo para as leituras e para os estudos de um modo geral. Eles preferem ficar conectados às tecnologias, jogando ou interagindo com os amigos nas redes sociais. A preocupação maior de Joana é com o filho mais velho, Guilherme, de 17 anos, que está em época de prestar o Enem. Diante disso, Joana foi conversar com o professor para que juntos, escola e família, encontrem um meio para reverter esse quadro.

Carlos, que é professor de literatura e dá aula para um dos filhos de Joana, o Guilherme, pensa numa estratégia para iniciar o estudo do período do Modernismo com seus alunos. Ele sabe que a maioria deles não tem conhecimento sobre as obras literárias desse período. Nesse sentido, escolhe primeiro apresentar um filme, uma música e um quadro que seja baseado em obras modernistas. Ele apresenta essa ideia a seus alunos, e um deles questiona se não seria melhor o professor passar a matéria no quadro ou indicar um livro para que eles pesquisem sobre a época, pois estão acostumados a assimilar o conteúdo de uma forma bastante tradicional. Como Carlos poderia vencer essa resistência dos alunos com novas metodologias de ensino de literatura? Nesse sentido, para colaborar com o professor Carlos e com você, futuro professor, vamos estudar a historiografia literária, perceber a importância de ter conhecimentos sobre os gêneros literários, bem como a importância do letramento literário na busca de conhecimentos por meio das obras clássicas. Será que conhecer os movimentos literários e entender as obras por meio dos acontecimentos históricos são recursos favoráveis para despertar o interesse pela leitura?

O ensino de literatura pela historiografia literária

A literatura brasileira gozava de um prestígio social e cultural no século XIX, pois a sociedade daquela época lia e comentava as obras em vários lugares: nas ruas, nos bares, nos cafés, nas casas, entre outros. A literatura era uma forma de protesto, de crítica à sociedade ou ao modelo vigente, de manifestar a opinião dos autores sobre os mais variados assuntos. Mas do século XX em diante, de acordo com Leal (2012, p. 2), a literatura passou a fazer parte do conteúdo programático das aulas de língua portuguesa, sendo base para o ensino e a formação dos alunos.

O ensino da literatura brasileira é feito basicamente seguindo as divisões dos períodos literários, que servem como conteúdo de literatura a ser ensinado aos alunos, fato que alguns autores criticam. Gens (2002, p. 5) argumenta que “o ensino de literatura nas faculdades de Letras segue um conteúdo programático organizado com a preocupação de apresentar listas de autores e obras aos alunos, sem o cuidado de uma reflexão sobre os aspectos relativos às obras propriamente ditas”.



Autores e obras desfilam uma a uma através de uma organização linear do tempo na qual se omitem imbricações e relações presentes no traço intertextual inerente à produção literária de um país. Sublinha-se o isolamento de autores e obras e, quando se permitem diálogos, inevitavelmente ocorrem, apenas para demonstrar a prevalência de temas, jamais para um exame relativo à literariedade. A apresentação dos escritores fica condicionada às informações rotuladas que se fazem acompanhar de posologia e vide-bula. O resultado traduz-se em cursos sem vias de comunicação, ou porque se reproduz a organização das histórias das literaturas ou porque se apresentam problemas específicos já discutidos em obras de crítica literária sem entradas para que o aluno possa participar como sujeito na produção de saber (GENS, 2002, p. 5).

Segundo Gens (2002, p. 11), o ideal seria desenvolver um trabalho a partir de diferentes linguagens, formas e gêneros, seguindo uma temática comum, na qual existe espaço para articulações, diálogos,

debates e convivências entre o popular e o culto e entre a literatura e as demais modalidades da arte.



Pesquise mais

Ensino de literatura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O9dPiiQjw20&t=47s>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

De acordo com Cereja e Magalhães (1994, p. 155), a historiografia da literatura brasileira com objetivos didáticos se organiza por meio de períodos literários. Apresentamos aqui um breve resumo desses períodos com a obra que inicia cada período e seus principais representantes.

- **Quinhentismo (1500)** - Essa expressão é a denominação genérica de todas as manifestações literárias ocorridas no Brasil durante o século XVI. **A carta**, documento que representa esse período, foi escrita por Pero Vaz de Caminha. Outro representante desse período é José de Anchieta.

- **Barroco (ou Seiscentismo) (1601)** – Publicação de **Prosopopeia**, de Bento Teixeira. Outros representantes do movimento são Gregório de Matos e Pe. Antônio Vieira.

- **Arcadismo (ou Setecentismo) (1768)** - Publicação de **Obras**, de Cláudio Manuel da Costa. Outros representantes do movimento são Tomás Antônio Gonzaga, Silva Alvarenga, Alvarenga Peixoto, Santa Rita Durão e Basílio da Gama.

- **Romantismo (1836)** - Publicação de **Suspiros poéticos e saudades**, de Gonçalves de Magalhães. Outros representantes do movimento são Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Casimiro de Abreu, Junqueira Freire, Fagundes Varela, Castro Alves, José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida, Joaquim Manuel de Macedo, Visconde de Taunay, Bernardo Guimarães e Franklin Távora.

- **Realismo, Naturalismo, Parnasianismo (1881)** – Publicação de **Memórias póstumas de Brás Cubas**, de Machado de Assis, e de *O mulato*, de Aluísio Azevedo. Outros representantes do movimento são Raul Pompéia, Olavo Bilac, Raimundo Correia e Alberto de Oliveira.

- **Simbolismo (1893)** – Publicação de *Missal e Broquéis*, de Cruz e Sousa. Outros representantes do movimento são Alphonsus de Guimaraens e Pedro Kilkerry.

- **Pré-Modernismo (1902)** – Publicação de *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Outros representantes do movimento são Graça Aranha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos.

- **Modernismo (1922)** – Semana de Arte Moderna. Alguns representantes do movimento são Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Alcântara Machado, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Vinícius de Moraes e Cecília Meireles.

- **Geração de 1945 (1944)** - Publicação de *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector. Outros representantes do movimento são Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto.

- **Concretismo e poesia práxis (1956)** - Lançamento da revista *Noigandres*. Alguns representantes do movimento são Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Ferreira Gullar.

Muitos estudiosos criticam o ensino da literatura baseado numa abordagem meramente historiográfica. Toda essa vasta produção literária brasileira contribui para a formação dos estudantes. Ela traz, por meio de seus romances, contos, narrativas e poemas, os anseios e as lutas do homem e da sociedade de cada época. Estudar literatura é muito mais que decorar nomes e datas, é entrar num mundo de personagens e de pessoas reais e descobrir muito da nossa própria história. Por isso é tão importante o professor de literatura valorizar a visão crítica e participativa dos alunos para que eles produzam suas próprias histórias.

A literatura por meio dos gêneros literários

Ao iniciar os estudos de literatura, o aluno entra em contato com vários gêneros literários. Segundo Soares (2007, p. 7), desde as manifestações poéticas mais antigas, existe a tendência para agrupar as obras semelhantes em uma classificação. Assim, a partir da antiguidade greco-romana, podemos encontrar a teoria dos gêneros literários, definidos inicialmente por Aristóteles em

sua *Arte poética*, que agrupa cada obra literária dentro de um grupo ou espécie.

Dessa forma, vemos como prática necessária ao estudo da literatura a utilização dos gêneros literários para um melhor entendimento das obras e das escolas literárias. Quando o aluno não entra em contato com os gêneros de cada período literário e vê somente os aspectos teóricos desse período, deixa de vivenciar a obra e tudo que ela traz de importante para a compreensão do período, dos aspectos sociais, dos fatores emocionais, de como se organiza determinado gênero literário e de muitos outros.

Os gêneros literários agrupam obras que apresentam características semelhantes de forma e conteúdo. São vários os critérios para esse agrupamento, entre eles os semânticos, fonológicos, sintáticos e formais.



Assimile

Basicamente, os gêneros literários se dividem em três categorias: gêneros épico, lírico e dramático, que são organizados, atualmente, em gênero narrativo, lírico e dramático.

No gênero épico ou narrativo, encontramos a figura de um narrador, encarregado de contar uma história com personagens envolvidos em um determinado tempo e espaço. A seguir, veremos as modalidades pertencentes a esse gênero:

- **Épica ou epepeia:** são poemas narrativos, normalmente longos, que retratam quase sempre ações heroicas. De acordo com Soares (2007, p. 38), pode-se apresentar em prosa, como as canções de gesta medievais, ou em verso, como *Os Lusíadas*, de Luiz Vaz de Camões.

- **Fábula:** narrativa comprometida com o imaginário, com o fantástico. Seus personagens normalmente são animais ou objetos com a intenção de difundir, por meio da história, mensagens que trazem um fundo moral. Muito utilizadas na educação moral das crianças são *As fábulas de Esopo*, adaptadas por Joseph Shafan.

- **Novela:** a novela apresenta vários enredos que, ao longo da narrativa, estabelecem conexões entre si. É mais breve que o romance e mais extensa que o conto. No Brasil, associamos esse

gênero às telenovelas, que são muito populares, o que não deixa de estar correto. Confira: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

- **Conto**: narrativa de ficção intensa em conteúdo e breve na forma. Normalmente é produzida a partir de eventos e figuras imaginárias. Exemplo: *A Galinha*, de Clarice Lispector.

- **Crônica**: narrativa que traduz acontecimentos do cotidiano com uma linguagem informal, sucinta. São características da crônica o humor e a crítica, aproximando-se bastante do jornalismo. O nosso grande exemplo é *A semana*, de Machado de Assis.

- **Ensaio**: nesse gênero, o autor apresenta seus conceitos, críticas e julgamentos morais e filosóficos sobre um determinado tópico. Um exemplo é *Dos Canibais*, de Michel de Montaigne, criador do gênero.

- **Romance**: narrativa nascida na Era Medieval, caracterizada por marcas temporais, cenários e personagens. Há vários tipos de romance: romance urbano ou de costume, sertanejo ou regionalista, histórico, indianista, psicológico, gótico, de cavalaria, policial, entre outros. No Brasil, nosso grande exemplo é *Iracema*, de José de Alencar. Os textos do gênero lírico, que expressam sentimentos e emoções, são permeados pela função poética da linguagem. É predominante nesse gênero o uso de pronomes e verbos na primeira pessoa com exploração da musicalidade das palavras. São representantes desse gênero:

- **Elegia**: poema composto de versos hexâmetros e pentâmetros alternados, de tom triste. Confira *Elegia do ciúme*, de David Mourão-Ferreira.

- **Ode**: poema lírico composto de estrofes de versos com medida igual, de tom alegre e entusiástico. Exemplo: *Ode à cebola*, de Pablo Neruda.

- **Écloga**: poesia bucólica que consiste num diálogo de pastores. Leia: *Écloga de Jano e Franco*, de Bernardim Ribeiro.

- **Soneto**: poema com 14 versos: dois quartetos e dois tercetos. No Brasil, *Língua Portuguesa*, de Olavo Bilac, é um bom representante.

Os textos dramáticos, segundo a definição de Aristóteles em sua *Arte poética* (1991), são próprios para a representação, e tanto a obra

literária em verso quanto a em prosa são passíveis de encenação teatral. A voz narrativa está entregue às personagens, atores que contam uma história por meio de diálogos ou monólogos. Pertencem a esse gênero os seguintes textos:

- **Auto:** é uma peça curta, geralmente de conteúdo religioso ou profano e simbólico, pois seus personagens não são humanos, e sim entidades abstratas, caracterizadas por hipocrisia, bondade, luxúria, virtude, entre outras. Eram encenadas por ocasião das grandes festas religiosas, nos pátios ou no interior das igrejas e muitas vezes nas praças. Confira *O auto da compadecida*, de Ariano Suassuna.

- **Comédia:** de caráter cômico, tem o cotidiano como tema. Satiriza os defeitos humanos e a sociedade em geral. Nela, os personagens são estereótipos das debilidades humanas: o rabugento, o avaro, o apaixonado, o mesquinho, etc. Sua estrutura consiste em uma situação inicial complicada, mas no final tudo acaba bem. Observe a *Comédia dos erros*, de William Shakespeare.

- **Tragédia:** reproduz um evento trágico e tem por finalidade provocar piedade e horror. Uma das mais conhecidas é *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare.

- **Tragicomédia:** texto no qual o drama aparece com elementos trágicos e cômicos ao mesmo tempo. Confira *O Rei Lear*, de William Shakespeare.

- **Farsa:** aproxima-se do cômico, e sua ação é corriqueira e se baseia na rotina diária e no ambiente familiar. Leia a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

O letramento literário: o conhecimento por meio das obras literárias

O fato de saber ler não indica fazer parte do mundo da escrita. Ler e escrever são processos diferentes, que requerem aprendizagens distintas. A noção de letramento ultrapassa o conhecimento alfabético e da representação da língua nesse sistema: ela corresponde à inserção naquele universo, no léxico e nas duas modalidades discursivas. Ao considerarmos que a escrita e a leitura permeiam nossa vida em toda a nossa existência e que, ao fazer uso delas nos diferentes contextos, nas práticas sociais do nosso dia a dia, podemos entender isso como

forma de letramento, ou seja, adotamos o termo letramento para indicar o uso que fazemos da leitura e da escrita em nossa sociedade. Compreender letramento desse modo é ver que ser letrado é ir além do saber ler e escrever, e o letramento é responsável também pela forma como interagimos e nos relacionamos nas diversas situações sociais comunicativas, que às vezes exigem uma forma de ler ou escrever específicas para que ocorra de fato a comunicação.



Assimile

"Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 2004, p. 19).

Ao falarmos de letramento literário, temos que entender que ele se diferencia um pouco dessa designação explicitada anteriormente, visto que a literatura tem lugar distinto em virtude da linguagem. Em outras palavras, cabe a ela "[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2006, p. 17). O estudo de textos literários e/ou letramento literário são produzidos mais concretamente na escola em razão de requererem um entendimento mais específico do que simplesmente efetuar a leitura de um texto literário, visto que fatores culturais, espaciais, temporais, além dos comportamentos de personagens, precisam ser analisados e compreendidos para que seja atribuído sentido ao que está sendo estudado. É por isso que letramento literário pode ser entendido como "[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos." (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)



Pesquise mais

MORAES, P. J. **O letramento literário**: o incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio da sequência básica. 2014. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

O estudo da literatura nas salas de aula segue dois rumos, sendo um o de direcionar o estudo para o entendimento da leitura da literatura e o outro o do ensino de literatura. Segundo Beach e Marshall (1991, p. 37), compreender isso é primordial para perceber

que ensinar literatura não é tarefa fácil, visto que para se compreender essas duas vertentes de estudos da literatura é preciso perceber o quanto a escolha de um caminho ou outro vai influenciar no modo de interação entre leitor, texto e autor, pois, ainda segundo Beach e Marshall (1991, p. 38):

a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, na medida em que ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ensino da literatura).

As orientações dos PCNs (BRASIL, 2002b, p. 53) que enfatizam a necessidade do ensino acontecer de modo integrado, ou seja, de forma interdisciplinar, propicia assim um maior envolvimento das áreas do saber. Essas orientações são relevantes para que o ensino de língua portuguesa e literatura ajude na preparação e qualificação do aluno para a vida e para a cidadania. Nesse sentido, percebemos que o ensino de literatura no ensino médio, segundo o documento, deve ser feito a partir de uma contextualização para que o aluno esteja de fato assimilando os diversos conhecimentos vistos na escola e relacionando-os com aqueles vivenciados além dos muros escolares, por exemplo, ao assistir a um filme e relacioná-lo com os movimentos literários e obras literárias estudados na escola, além de compreender o momento sócio-histórico em que ocorreram, essa aprendizagem torna-se significativa para o aluno, pois ele consegue estabelecer relações de sentido entre os contextos. Ratificamos isso ao observar o que apregoam os PCNs (BRASIL, 2002, p. 68): “Em vez de um conjunto de informações pouco significativas e descontextualizadas, o conhecimento é um patrimônio dinâmico, que se renova diante do amadurecimento intelectual do aprendiz, de novos pontos de vista, das descobertas científicas.”

Exemplos e aplicações dos métodos de ensino

Ao falarmos de metodologias de ensino, é pertinente entender sua conceituação. Para isso, observamos que, como afirma Libâneo (1994, p. 150), “[o] professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos métodos de ensino”. Assim, podemos entender que a aplicação de um método de ensino é o modo em que serão apresentados, por exemplo, conteúdos de literatura. A escolha do método implicará diretamente nos resultados a que se pretende alcançar.



Pesquise mais

UNIVESP-TV. **Didática, língua portuguesa e literatura:** João Luís Ceccatini - entrevista de encerramento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4N71381fQsE>. Acesso em: 9 mar. 2017.

Apesar das diversas atualizações no modo de transmissão dos conhecimentos, em muitas escolas espalhadas em nosso país o ensino, em alguns casos, ainda é conduzido de forma tradicional, ou seja, os conteúdos são apresentados de modo descontextualizado e sem promover a interação entre os envolvidos. Dessa forma, a palavra fica restrita a um só interlocutor e, em muitos casos, o objetivo é a memorização para a realização de provas, ao que Libâneo (1994, p. 61) explica que:



Neste método, os conhecimentos, habilidades e tarefas são apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva [...] entre as formas de exposição, mencionamos a exposição verbal, a demonstração, a ilustração e a exemplificação. Essas formas, em geral, podem ser conjugadas, possibilitando o enriquecimento da aula expositiva.



Assimile

O professor, ao escolher o método tradicional ou expositivo para a sua atuação, não está permitindo a interação entre as pessoas

envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, ele está impondo suas ideias e convicções. O foco desse método é o de ensinar, como esclarecem Pimenta e Anastasiou (2005, p. 26): “a importância do ensinar predominou sobre o aprender”. Como a sociedade está em constantes mudanças, a escola precisa adequar-se às novas tendências educacionais e fazer uso das tecnologias para atender aos anseios dos educandos.

É nessa direção que os PCNs (BRASIL, 1998a, p. 37-38) apontam para a prática de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e apoiado nos recursos tecnológicos, já que cada vez mais os alunos vivenciam essa tecnologia. Isso exige a mudança de postura do docente, que precisa ser mediador nas situações de aprendizagens e não o detentor do saber.

O professor tem que se adaptar ao meio e tentar transmitir sua didática, partindo de um princípio onde o meio em que o aluno vive deve ser levado em conta, assim buscando sua cultura e sua realidade. Daí então o professor começa a apresentar para o aluno o mundo que ele não conhece (CANDAU, 1999, p. 52).



Exemplificando

Uma possibilidade de deixar o ensino de literatura mais interessante e melhor contextualizado é adotar o uso da televisão e do cinema como recurso pedagógico, visto que diversos clássicos da literatura estão adaptados para essas linguagens. Assim, o professor, ao elaborar uma atividade para a aula de literatura, pode apresentar uma obra literária e mostrar as formas como ela pode ser estudada. Como afirmam Citelli e Chiapinni (2004, p. 84) “[...] dizemos que a adaptação de uma obra literária para o cinema [...] é a expressão da mesma obra em outra linguagem e em outro tempo”. Desse modo, os alunos terão a chance de maior interatividade a partir da proposta de um debate ou pesquisa sobre determinada obra, visto que a maioria das pessoas gostam de cinema.

A obra literária e o texto literário estão fundamentados em pilares que mantêm constante inter-relação, como o linguístico, o estilístico, o temático, o ideológico, entre outros. É fundamental que o aluno

entenda essa ligação entre as diversas áreas do saber a partir das leituras literárias, por isso a importância de um ensino literário voltado para a reflexão sobre aspectos socioculturais, ou seja, a literatura vista sob a ótica interdisciplinar. O aluno precisa conhecer as características estéticas e o momento histórico em que determinada obra ou texto literário foram criados, assim, o ensino será significativo e, conseqüentemente, o aluno destinará mais atenção aos estudos. Essa forma de ver a literatura é bem diferente da que é praticada em muitas escolas, pois normalmente a preocupação é de preparar o aluno do ensino médio para os vestibulares e exames do Enem. Para tanto, o ensino, em muitos casos, é feito de forma fragmentada, e o aluno prefere estudar as obras literárias por meio dos resumos obtidos via internet ou outras fontes. Podemos confirmar isso nas palavras de Rouxel (1996, p. 81):



Se o método de se ensinar a literatura já está previamente desenhado nas práticas e no material didático, como pode ser cobrado que o aluno consiga desvendar as entrelinhas de um texto literário? Como ele pode entender um texto e seus multissignificados, se ele está constantemente respondendo questões estritamente objetivas?

É possível verificar que o ensino de literatura ainda continua a ser uma questão complexa para os estudiosos do assunto e um grande desafio para os docentes. Nesse sentido, é cada vez mais urgente repensar o ensino da literatura e a adoção de métodos significativos e eficientes no trabalho com obras e textos literários, uma vez que o papel social da escola é a formação de leitores e produtores de textos e o de preparar cidadãos críticos e reflexivos para atuarem socialmente.

Sem medo de errar

Sabemos que a nossa situação-problema fundamenta-se a partir do momento em que o professor Carlos apresentou um novo modo de estudar o período modernista para seus alunos. Ele iniciou os estudos literários sobre esse período a partir de um filme, uma música e uma obra de arte retratando a época. Os alunos estranharam essa nova abordagem, pois estavam acostumados, até o momento, a entender a literatura a partir de uma perspectiva bastante tradicional de ensino, em que o docente

expõe o assunto e os alunos fazem anotações e não questionam o que estão estudando, limitando-se somente a ouvir o professor. Considerando que os alunos estão constantemente antenados nas tecnologias, o professor estranhou a atitude negativa dos alunos em relação a essa inovação nos estudos literários. Isso confirma o quanto o aluno espera a maneira tradicional de se estudar, principalmente no que se refere aos conteúdos da literatura, que normalmente são vistos a partir do ponto de vista da historiografia, ou seja, o estudo dos movimentos literários e as obras e autores relacionados aos determinados períodos da literatura, não priorizando uma análise mais detalhada dos aspectos que envolvem a produção literária, bem como o momento sócio-histórico de sua criação.

O professor Carlos explicou para seus alunos que o objetivo de iniciar a aula de literatura sobre o movimento modernista apoiando-se em materiais diferentes do livro didático era para que compreendessem que literatura pode e deve ser vista a partir de outros modos e não somente da leitura e análise de textos consagrados. O filme, a música, o quadro de uma obra de arte, tudo isso está interligado à literatura, já que são formas de arte. O professor falou para os alunos também sobre a importância de estudar fatos históricos, geralmente vistos na aula de história, do ponto de vista da literatura, pois as disciplinas de história e literatura são interligadas e é importante estabelecer relações entre elas, ou seja, a interdisciplinaridade é um meio eficiente de assimilar conteúdos sobre fatos históricos e entender o surgimento das obras literárias. Assim, estudar os movimentos literários brasileiros, por exemplo, é o mesmo que observar o comportamento da sociedade diante dos acontecimentos históricos de cada época.

Sabemos que tudo que ocorre ao longo do tempo vai se somando e formando a história de um povo de uma nação, conseqüentemente, o homem, que está em constante interação com o meio em que vive, possui a necessidade de expressar suas opiniões, suas emoções e sentimentos no decorrer de sua existência, além de imaginar e criar situações fictícias. Tudo isso é demonstrado por meio das obras literárias. Nesse sentido, vamos observar uma afirmação de Trouche (2006, p. 41) sobre isso:



[...] entende serem a escrita da história assim como da literatura, antes de mais nada, discursos. Ficção e história constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado. São a partir de tais discursos que o homem reconstrói seu futuro.

É por isso que vamos entender um determinado fato histórico por meio da literatura, e esta, por sua vez, fundamenta-se na história para criar e recriar a palavra de forma artística, já que é uma manifestação cultural e o homem pode ser visto no percurso da historicidade, também, por meio de suas produções literárias.

Avançando na prática

O abraço dos saberes

Descrição da situação-problema

Ao iniciar o segundo bimestre daquele ano, Lucy, professora de língua portuguesa, colega de trabalho da mesma escola de Carlos, professor de literatura, também estava preocupada com o despreparo dos alunos do terceiro ano do ensino médio em relação à leitura e produção de textos. Desse modo, certamente não conseguiriam realizar uma boa avaliação no Enem para dar prosseguimento em suas vidas acadêmicas. A professora entendia que a escola tinha que preparar melhor os alunos e, para isso, combinou com o professor Carlos e com Fernanda, professora de história, que juntos criassem um projeto interdisciplinar, assim os alunos poderiam concluir o ensino médio e sentirem-se mais bem preparados para as provas, os exames e para a vida. Diante disso, é possível que o projeto interdisciplinar seja um aliado no processo ensino-aprendizagem, ou não?

Resolução da situação-problema

Após o entendimento entre os professores responsáveis pelas disciplinas de língua portuguesa, história e literatura, ficou combinado que, a partir dos romances históricos, seriam estudados aspectos desses saberes. A escolha dos romances foi feita juntamente com os alunos. Para entender melhor a importância do estudo por meio do romance histórico, observe o que nos diz Chaves (1991, p. 26):

O romance ofereceu, pois, à literatura a dimensão de sua historicidade. Trata-se de momentos privilegiados em que a ficção assume a consciência política da sociedade. Tanto mais importante se registrarmos que, instaurando a metáfora da tirania ou sugerindo a fronteira da liberdade, do Romantismo até aqui, História e Literatura reuniram-se no mesmo processo de sondagem e revelação da realidade brasileira.



O projeto interdisciplinar criado pelos professores e alunos do terceiro ano do ensino médio recebeu o nome de “O abraço dos saberes”. Ele foi tão bem aceito pelos alunos e professores, que foram lidos, estudados e analisados muitos romances históricos no decorrer do ano. Para isso, foram estabelecidos conteúdos e procedimentos com objetividade e clareza. Desse modo, os resultados foram significativos, os alunos passaram a entender melhor os conteúdos das três disciplinas envolvidas, bem como houve o desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita a partir das atividades realizadas durante as etapas do projeto. Os professores perceberam que medidas simples podem provocar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Faça valer a pena!

1. Leia o trecho a seguir para responder à questão.

“[...] A compreensão de que a _____ é, além de um fenômeno _____, uma manifestação _____, portanto uma possibilidade de registro do movimento que realiza o homem na sua _____, seus anseios e sua visão de mundo, tem permitido ao historiador assumi-la como espaço de pesquisa. Nesse sentido, _____ e literatura tem se _____ de tal forma que somente por meio dos _____ criados por elas para explicar um dado fato _____ em determinado tempo é que seja possível caracterizar cada uma delas [...]” (PIMENTEL, 2009, p. 2)

A partir da leitura desse trecho, é possível perceber que vocábulos foram retirados propositadamente. Assinale a alternativa que traz esses vocábulos na respectiva ordem de preenchimento das lacunas:

- a) Estético – cultural – historicidade – história – misturado – sentidos – histórico – literatura.
- b) Literatura – estético – cultural – historicidade – história – misturado – sentidos – histórico.
- c) Historicidade – história – misturado – sentidos – histórico – literatura – estético – cultural.
- d) Misturado – sentidos – histórico – literatura – estético – cultural –

historicidade – história.

e) Sentidos – histórico – literatura – estético – cultural – historicidade – história – misturado.

2. Leia as considerações a seguir para responder à questão.

“Sabemos que falar sobre ensino de literatura nem sempre representa um consenso, pois sua própria definição é complexa. Existem professores que acreditam na aula de literatura como um espaço de leitura autônoma, na qual o aluno lê o que desejar, seja um texto consagrado ou não, já outros percebem a aula de literatura como direcionada para o trabalho com textos literários de valor social e cultural já consolidados.” (RIOLFI et al., 2008, p. 77) Considerando como deve ser a postura do professor de língua portuguesa no planejamento de suas aulas de literatura e diante das bibliotecas escolares, assinale a alternativa correta:

- a) O professor deve recorrer à biblioteca escolar, pois ela está repleta de livros paradidáticos distribuídos pelo governo.
- b) O professor deve utilizar, exclusivamente, os livros da biblioteca escolar, pois são estes que compõem o acervo ao qual os alunos têm acesso.
- c) O professor deve solicitar à gestão da escola que providencie a compra de livros best sellers para o acervo da biblioteca.
- d) O professor deve selecionar na biblioteca os livros com linguagem fácil e também os livros que ele tem certeza que os alunos irão gostar.
- e) O professor deve ser bastante criterioso na escolha de textos literários consagrados, não se limitando ao acervo de sua biblioteca.

3. Siga as orientações para responder à questão.

Considerando as razões pelas quais o ensino da literatura é importante, atente-se para as afirmações a seguir:

- () A literatura ensina aspectos de moralidade, higiene e outros temas transversais.
- () A literatura permite ampliar os conhecimentos do leitor, tornando-o mais apto para transitar por outros textos.
- () A literatura é importante para o leitor aprender a compor a estrutura narrativa.
- () A literatura oferece respostas para problemas e conflitos existenciais do leitor.
- () A literatura permite o acesso ao legado cultural da humanidade.

Após ter analisado essas afirmações, assinale a alternativa correta, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

- a) V - V - V - F - F. d) F - V - V - F - V.
- b) F - V - F - V - F. e) V - V - F - F - V.
- c) F - F - V - V - V.

Seção 4.2

O ensino de literatura e a formação de leitores no Brasil

Diálogo aberto

O contexto de aprendizagem que norteia esta unidade está vinculado à preocupação de Joana, mãe de três filhos, que percebe o desinteresse deles em relação à leitura de um modo geral. Ana (8), Giovana (14) e Guilherme (17) preferem se entreter com celulares, videogames, e os estudos e leituras ficam sempre em segundo plano. Diante disso, Joana teme que eles não desenvolvam o hábito da leitura e o gosto pelos textos clássicos de nossa literatura. A preocupação maior é com o filho mais velho, que está em vias de prestar o Enem, e com esse despreparo em relação às leituras, principalmente dos clássicos que permeiam os exames, certamente ele terá um baixo rendimento nas avaliações, tanto nas do colégio em que estuda, quanto nas externas, que terá que realizar para dar prosseguimento em sua vida acadêmica.

Na seção anterior, analisamos o ensino de literatura sob a perspectiva do método tradicional, a que os alunos estavam acostumados. Entretanto, o professor Carlos mostrou-lhes ser possível usar diferentes recursos, como a comparação de filmes e as obras literárias, além de outras formas de artes: música, pintura, entre outros. A diversificação de abordagens tornou o ensino de literatura mais divertido e interessante para os alunos dele. Nesta seção, vamos analisar a situação-problema da professora Márcia. Ela pensa numa forma de iniciar sua aula de literatura, cujo conteúdo é soneto, usando o próprio soneto. Ela escolhe o soneto 11 de Camões. Durante a leitura dele, uma de suas alunas, Giovana, filha de Joana, questiona se Camões havia copiado trechos da letra da música Monte Castelo, de Renato Russo. A professora vê um ponto positivo na pergunta de sua aluna, pois essa música e esse cantor não fazem parte do repertório musical dos jovens de hoje e mesmo assim ela reconheceu aqueles versos.

Diante desse quadro, como Márcia pode incentivar a leitura e despertar o gosto pela literatura em jovens que valorizam mais o

mundo digital em detrimento dos livros? Será viável a introdução de músicas e outras formas de artes no ensino de literatura? O teatro e as obras de artes, em geral, podem ser recursos para despertar o gosto pela leitura de textos clássicos da literatura brasileira? Para encontrar respostas para esses questionamentos, vamos estudar a importância da adoção de outras formas de arte no processo de ensino-aprendizagem de literatura e também conhecer as políticas públicas destinadas ao incentivo da leitura em nossa sociedade.

Não pode faltar

A formação do leitor

É uma queixa comum dos professores e até dos pais de que os alunos, de modo geral, não gostam de ler, muito menos se interessam pela literatura clássica brasileira. Também é verdade que muitos alunos leem nossos clássicos apenas por imposição do conteúdo de literatura apresentado a eles, sendo apenas uma tarefa a cumprir para a obtenção da nota no final do bimestre. No entanto, fora da escola, nossos estudantes fazem suas leituras de forma espontânea, seja por vontade própria, por indicação de amigos e familiares ou até mesmo por influência das diversas mídias a que têm acesso.

Mesmo o aluno tendo acesso à leitura fora do ambiente escolar, não podemos negar que a escola tem papel importantíssimo na formação de leitores proficientes e críticos dentro da nossa sociedade. Modernamente, vemos que o objetivo das instituições de ensino é ensinar a ler e a escrever letrando, haja vista os estudos sobre letramento literário na formação de leitores, que acontece por meio da interação entre as diversas leituras que o aluno faz, até mesmo da literatura clássica.

A princípio, a literatura proporciona a reflexão, não importando se é real ou fictícia, e essa reflexão contribui para a formação e o desenvolvimento do indivíduo (COELHO, 1997, p. 28-29). Além desse aspecto tão importante, ela também desenvolve a sensibilidade, o espírito crítico, a compreensão, as possibilidades de visão a partir de um aspecto e o conhecimento da nossa própria condição humana (CÂNDIDO, 1995, p. 177-178).

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2011, p. 17).

Que a literatura traz muitas contribuições para a formação geral do estudante é inquestionável. A principal questão que fica é como a escola trabalha com a literatura nas salas de aulas. O ensino da literatura clássica nas escolas tem início no ensino médio como conteúdo obrigatório e até mesmo como preparação para os vestibulares, pois é muito cobrado por eles. Gostando ou não de literatura, o aluno terá de se preparar para esses concursos se quiser mesmo conseguir uma vaga. É nesse ponto que podemos enxergar um fim equivocado para o ensino da literatura.



Pesquise mais

KRUG, Flávia. A importância da leitura na formação do leitor. **REI** - Revista de Educação do IDEAU, v. 10, n. 22, jul.-dez. 2015. Semestral. ISSN: 1809-6220. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

O Ministério da Educação e Cultura, a fim de nortear o ensino da literatura nas escolas brasileiras, publicou os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) (BRASIL, 2000a), as orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (PCN +) (BRASIL, 2000b) e as orientações curriculares nacionais para o ensino médio (OCNEM) (BRASIL, 2006). Essas diretrizes foram criadas após o baixo desempenho dos estudantes em avaliações oficiais do governo, comprovando a falta de proficiência em leitura, até mesmo a literária.

Analisando as práticas de ensino de literatura nas escolas, vários autores, como Martins (1994), Kleiman (2002), Cosson (2011), entre

outros, refletem sobre elas como algo na contramão do que se pensa sobre o ensino de literatura.



No Ensino Médio, o ensino da Literatura limita-se à Literatura Brasileira, ou melhor, à história da Literatura Brasileira usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórico em uma perspectiva para lá de tradicional (COSSON, 2011, p. 21).

Nos dias de hoje, o desafio para os professores que lecionam literatura e, conseqüentemente, que contribuem para a formação de leitores é conseguir despertar o interesse dos alunos pelo nosso extenso material literário e também pela literatura universal de uma forma que não privilegie apenas a historiografia e a cronologia literária, com sua imensa lista de obras e autores.

Para auxiliar os professores nessa missão, as propostas curriculares dos últimos anos, embora ainda não apresentem solução para todos os problemas relacionados à leitura nos diversos níveis de ensino, dão à escola maior liberdade na escolha de textos, de livros e de organização no planejamento das aulas para conseguir conquistar o interesse dos alunos pelas obras literárias, e a inclusão da literatura nos estudos de linguagem é um avanço positivo para tal objetivo.

Leitura e sociedade brasileira

Já é senso comum dizer que o brasileiro não lê, queixa propalada por estudiosos da área, professores, pais e até de ministro da cultura, afirmando que o Brasil não dá importância merecida à leitura. De fato, essa questão volta e meia aparece em noticiários e em revistas, divulgando em números o quanto o hábito da leitura é menosprezado entre nós. Muitos buscam descobrir as causas ou os culpados por esse fenômeno. Culpados ou não à parte, é bem verdade que os responsáveis por desenvolver o gosto pela leitura desde os primeiros anos da criança são a família, a escola e a sociedade em geral.

Todos reconhecem a extrema importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e essa importância não está ligada apenas, e tão somente, às aulas de língua portuguesa. Ser um

leitor proficiente é requisito para toda e qualquer disciplina, pois é por meio da leitura que compreendemos a matemática, a história, as ciências, a biologia, as artes em geral e tudo o que nos cerca, ou seja, a leitura abre a nossa visão para o mundo.



Assimile

Os PCNs (BRASIL, 1998, p.32) de língua portuguesa apontam, como um dos objetivos dessa disciplina, a capacidade de o aluno utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Fica claro nesse objetivo que a leitura, entre outras atividades da disciplina, é uma forma de o aluno ascender dentro da sociedade, isto é, é um instrumento valioso para ele se desenvolver dentro da sua profissão, para saber atuar em seu meio de forma transformadora. É por meio da leitura que o indivíduo conhece a sua história, a de seu país e do mundo, tendo, então, condições para desenvolver seu senso crítico sobre diversos assuntos, e é nesse ponto que ele é um indivíduo transformador dentro da sua sociedade.

É no desenvolvimento da competência em leitura que a escola tem grande responsabilidade. As práticas de leitura dentro da sala de aula devem ter a finalidade de formar leitores capazes de compreender os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e, dessa forma, desenvolver neles a capacidade para, de maneira autônoma, escolher aquelas leituras, entre as muitas que circulam em seu meio, capazes de atender às suas necessidades em diferentes estágios do conhecimento, pois a proficiência em leitura não é voltada apenas para o ambiente escolar e sim para todos os momentos da vida.

Dessa prática, podemos entender que os textos selecionados para leitura devam ser aqueles que aparecem com maior frequência nos universos social e escolar do aluno, "tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros" (BRASIL, 1998, p. 26).

Para o exercício da cidadania, o indivíduo precisa ser capaz de compreender os diversos discursos e as diversas vozes presentes no debate social, ouvindo ou lendo, e também de fazer ouvir a sua própria

voz. É por meio dela que ele tomará conhecimento de seus direitos e será capaz de lutar por eles. Uma pessoa que desconhece as leis deixa de reivindicar seus direitos, e conseqüentemente muitos perdem com isso.

Muitos ainda têm a noção errônea de que o aprendizado da leitura é um aprendizado voltado para a escola – talvez aqueles que não têm ou não tiveram o incentivo à leitura dentro do ambiente familiar, por falta de hábito dos pais ou por falta de condições financeiras para a aquisição de livros. Esses indivíduos deixam de conquistar sua autonomia, de ampliar seus horizontes, de descobrir novas possibilidades para modificar a sua própria realidade. Martins (1994, p. 23) nos mostra que esse espírito libertador da leitura não é um privilégio dos nossos dias:



Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Dessa forma, podemos inferir que a sociedade como um todo pode se beneficiar com leitores proficientes. Ela terá sua cidadania preservada, a integração social de seus indivíduos e profissionais mais capacitados e dispostos a transformar o local em que vivem. O indivíduo com formação leitora, por sua vez, terá maior liberdade de decisão, senso crítico mais apurado e sensibilidade mais refinada para perceber o outro e a si mesmo.

Políticas públicas de incentivo à leitura

Pensar na leitura como um assunto de políticas públicas é o mesmo que entender que elas “não têm um valor neutro, mas que estão ligadas a processos sociais que as convertem em poderosas ferramentas para o aprofundamento da democracia e da participação social” (CERLAL, 2004, p. 12). Sabemos que é papel da escola formar leitores, entretanto, as escolas públicas dependem, muitas vezes, das políticas implantadas pelo poder público que as mantêm. Nesse sentido, elas terão condições para que de fato possa ocorrer a formação de leitores.

Podemos entender que políticas públicas de incentivo à leitura são maneiras encontradas pelo poder público para beneficiar a sociedade. Nesse caso, o objetivo é promover o bem social por meio de projetos de leitura e valorização do livro como recurso importante no processo de ensino-aprendizagem.



Assimile

De acordo com Teixeira (2002, p. 2), políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

O incentivo à leitura e a inclusão do livro na vida das pessoas, principalmente dos alunos que buscam, na escola, uma formação, vêm sendo discutidos ao longo das décadas. Nesse percurso, muitas políticas públicas foram instituídas pelos diferentes governantes em prol de uma sociedade letrada. Em seguida, você poderá observar as principais políticas públicas de incentivo à leitura que foram implementadas ao longo dos anos pelo poder público.

Quadro 4.1 | Principais instituições, políticas e ações do governo federal na área do livro e da leitura

Órgãos	Período	Vínculo institucional	Principais objetivos
Instituto Nacional do Livro	1937 a 1990	Respondeu ao Ministério da Educação e Saúde de 1937 a 1953; ao MEC de 1953 a 1981; à Fundação Pró-Memória (MinC) de 1981 a 1988; e à Fundação Pró-Leitura (MinC) de 1988 a 1990.	- Editar, publicar e distribuir livros; - implantar bibliotecas; - formar recursos humanos qualificados para atuar nas bibliotecas; - coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
Serviço Nacional de Bibliotecas	1961 a 1969	Respondeu ao MEC e foi incorporado pelo Instituto Nacional do Livro (INL).	Coordenar e promover a integração das bibliotecas públicas.
Fundação Pró-Leitura	1988 a 1990	Respondeu ao Ministério da Cultura (MinC).	Coordenar as atividades do INL e da Biblioteca Nacional.

Fundação Biblioteca Nacional	1990 até o momento	Respondeu Ministério da Educação e Saúde, ao MEC, à Fundação Pró-Leitura (MinC); Secretaria da Cultura da Presidência da República e atualmente está na estrutura do MinC.	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar o depósito legal do patrimônio bibliográfico e documental do Brasil; - promover o acesso a toda a memória cultural que integra seu acervo; - coordenar o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER); - coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
Iniciativas	Período	Vínculo institucional	Principais objetivos
Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER	1992 até o momento	Fundação Biblioteca Nacional (MinC)	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita; - promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura; - articular ações de incentivo à leitura entre diversos setores da sociedade; - viabilizar pesquisas sobre livro, leitura e escrita.
Projeto Uma Biblioteca em cada Município	1995 a 2002	Secretaria do Livro e Leitura (MinC)	Ampliar a rede de bibliotecas públicas municipais, através da distribuição de recursos para aquisição de livros, equipamentos e mobiliários.
Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)	1997 até o momento	Secretaria de Educação Básica (MEC)	Promover a distribuição de livros de literatura para escolas públicas de todo o país.
Programa Arca das Letras	2003 até o momento	Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)	Implantar bibliotecas rurais e formar agentes de leitura.
Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)	2006 até o momento	Responde a um Conselho Diretivo com membros do MEC e MinC, da comunidade acadêmica, da Academia Brasileira de Letras e da Câmara Brasileira do Livro	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade; - criar condições e apontar diretrizes para a execução de políticas, programas, projetos e ações por parte do Estado (3 esferas) e da sociedade civil; - formar leitores, buscando o aumento do índice nacional de leitura; - implantar bibliotecas em todos os municípios do país.

Fonte: Oliveira (2011, p. 29-30).

A aquisição da leitura é um fator primordial na formação das pessoas para que possam atuar ativamente na sociedade. Espera-se que cada vez mais sejam instituídas políticas públicas para o incentivo e a disseminação da leitura, visando o bem social dos indivíduos pertencentes a todas as classes sociais. As políticas públicas, privadas e a atuação da população devem unir forças em prol de uma sociedade letrada. Desse modo, é preciso gerar condições para que sejam melhorados os acervos das bibliotecas escolares e públicas, assim os professores poderão criar maneiras para incentivar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura.

O uso da música, do teatro e das artes visuais no ensino de literatura

Ao entendermos a literatura como a arte da palavra e que por meio dela podemos expressar nossos sentimentos, experiências e vivências, torna-se necessário associarmos ao ensino de literatura as diversas outras formas de artes que encontramos em nossa sociedade, como a música, o teatro e as artes visuais em geral. Desse modo, o ensino ganha nova roupagem e passa a despertar a atenção do aluno, que por vezes não se interessa em compreender a literatura devido ao modo com que é apresentada em muitas salas de aula, principalmente para o ensino médio. Ela é geralmente estudada pela perspectiva historiográfica, ou seja, o foco do estudo é voltado para as principais características das obras literárias, das personagens, da vida dos autores, datas, aspectos dos movimentos literários, entre tantos outros. Diante desse cenário, é aconselhável que o docente crie formas alternativas que despertem o hábito da leitura e o interesse pelas obras literárias.

A música é um recurso que pode ser usado no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no que se refere aos estudos literários, já que

[o]s poderes da música estão calcados, sem dúvida, na sua abrangência. Ela é acessível a todos independentemente da idade, religião, raça, sexo ou nível econômico. Está disponível a qualquer momento, sendo inclusive grátis [...] É uma fonte de entretenimento e também um recurso de crescimento e desenvolvimento humano (BRÉSCIA, 2003, p. 38).



Exemplificando

Segundo Barbosa (2012, p. 7), a utilização da música em sala de aula aponta também para a necessidade de preservação do patrimônio cultural da humanidade. O debate sobre a memória compreende questões muito pertinentes, como as formas estabelecidas ao longo do tempo pelas sociedades humanas para a preservação do acervo cultural.

No momento em que o professor consegue relacionar uma determinada música com alguma obra clássica, o aluno passa a ter

maior motivação para compreender o significado de muitos textos literários, poemas, poesias que, por muitas vezes, apresentam uma linguagem subjetiva. Já que entendemos que a literatura é uma manifestação artística, não podemos usá-la tão somente para estudos relacionados aos aspectos da língua portuguesa, por exemplo, estudar a gramática por meio de textos literários sem considerar a sua forma artística. Assim,



[...] sendo a literatura a arte da palavra e a palavra a unidade básica da língua, podemos dizer que a Literatura, assim como a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e interação social e, por isso, cumpre o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, p. 31).

Desse modo, usar a linguagem musical como apoio pedagógico é promover para o aluno uma forma melhor de assimilar os conteúdos literários, além de despertar o gosto pela leitura.



Refleta

Educar por meio da arte é uma proposta antiga, já mencionada na Antiguidade Clássica por Platão. Mas apenas muito recentemente deu-se, de fato, atenção a essa ideia. Mais exatamente, o grande marco nas discussões sobre o assunto foi o lançamento, em 1943, do livro *A educação pela arte*, do pedagogo inglês Herbert Read. Nesse trabalho, ele se inspirava nas ideias platônicas para propor a substituição de uma pedagogia voltada para a lógica do intelecto por uma educação por meio de sentimentos e emoções, canalizados por meio da arte (BRÉSCIA, 2003, p. 75).

Outra linguagem que ocupa cada vez mais os espaços escolares é a teatral. Ela propicia ao aluno a possibilidade de desenvolver suas potencialidades físicas, emocionais e sociais entre tantas outras. Segundo Japiassu (2012), desde o começo do século XX eram usados jogos teatrais para colaborar no desenvolvimento da criança:



A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva

improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (JAPIASSU, 2012, p. 26)

O aluno, principalmente o do ensino médio, tem sua atenção voltada à realidade tecnológica. Ela colabora para que ele desenvolva o hábito de ler textos curtos e obras literárias resumidas, uma vez que não quer perder tempo com leituras que, aos seus olhos, pareçam distantes de seu mundo real. Desse modo, é necessária a entrada de outras linguagens para mudar esse quadro educacional. Ao inserir a dramatização teatral como recurso pedagógico, o docente está colaborando para que o aluno desenvolva habilidades comunicacionais cada vez mais elaboradas e aprenda a representar e a exteriorizar suas emoções, pois ao fazer parte de uma encenação ele estará vivenciando realidades e comportamentos diferentes, o que pode desencadear o interesse e o gosto pela leitura de textos literários. Por isso é importante, não só levá-los ao teatro para assistirem a uma peça teatral, mas, também, permitir que vivenciem as histórias e as vidas de personagens e autores presentes nas obras literárias.

Nessa direção, é importante ressaltar ainda que a escola pode desenvolver projetos interdisciplinares ou aulas elaboradas pelos docentes visando ao conhecimento das artes visuais, como escultura, imagens, pinturas, arquitetura, produção cinematográfica, entre outras, como recurso pedagógico no ensino da literatura, pois elas estão ligadas à beleza e à criatividade das pessoas que são capazes de manifestar suas emoções por meio da produção de um desenho, uma pintura de um quadro, na montagem de uma escultura, etc. A escola, ao promover o ensino de literatura de modo interdisciplinar, adotando as diversas formas de artes para isso, está possibilitando a formação de alunos reflexivos e críticos, prontos para atuarem socialmente.

Sem medo de errar

Para entendermos melhor sobre a situação-problema, vamos observar os textos:

<p>Amor é um fogo que arde sem se ver Amor é um fogo que arde sem se ver; É ferida que dói, e não se sente; É um contentamento descontente; É dor que desatina sem doer.</p> <p>É um não querer mais que bem querer; É um andar solitário entre a gente; É nunca contentar-se e contente; É um cuidar que ganha em se perder;</p> <p>É querer estar preso por vontade; É servir a quem vence, o vencedor; É ter com quem nos mata, lealdade.</p> <p>Mas como causar pode seu favor Nos corações humanos amizade, Se tão contrário a si é o mesmo amor?</p> <p>Fonte: SONETOS, de Luis de Camões. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.</p> <p>1 Coríntios 13:1-13</p> <p>“Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine. E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria. E ainda que distribuisse toda a minha fortuna para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.</p> <p>O amor é sofredor, é benigno; o amor não é invejoso; o amor não trata com leviandade, não se ensoberbece. Não se porta com indecência, não busca os seus interesses, não se irrita, não suspeita mal; Não folga com a injustiça, mas folga com a verdade; Tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta. O amor nunca falha; mas havendo profecias, serão aniquiladas; havendo línguas, cessarão;</p>	<p>Monte Castelo Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.</p> <p>É só o amor, é só o amor; Que conhece o que é verdade; O amor é bom, não quer o mal; Não sente inveja ou se enviaidece.</p> <p>O amor é o fogo que arde sem se ver; É ferida que dói e não se sente; É um contentamento descontente; É dor que desatina sem doer.</p> <p>Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.</p> <p>É um não querer mais que bem querer; É solitário andar por entre a gente; É um não contentar-se de contente; É cuidar que se ganha em se perder;</p> <p>É um estar-se preso por vontade; É servir a quem vence, o vencedor; É um ter com quem nos mata a lealdade; Tão contrário a si é o mesmo amor.</p> <p>Estou acordado e todos dormem, todos dormem, todos dormem; Agora vejo em parte, mas então veremos face a face.</p> <p>É só o amor, é só o amor; Que conhece o que é verdade.</p> <p>Ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.</p>
<p>havendo ciência, desaparecerá; Porque, em parte, conhecemos, e em parte profetizamos; Mas, quando vier o que é perfeito, então o que o é em parte será aniquilado.</p> <p>Quando eu era menino, falava como menino, sentia como menino, discorria como menino, mas, logo que cheguei a ser homem, acabei com as coisas de menino. Porque agora vemos por espelho em enigma, mas então veremos face a face; agora conheço em parte, mas então conhecerei como também sou conhecido. Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor.”</p> <p>Fonte: PRIMEIRA epístola de S. Paulo apóstolo aos Coríntios. Capítulo 13. Paulo fala da excelência da caridade — A caridade, um amor puro, excede e supera quase todas as outras coisas. Disponível em: <https://www.lds.org/scriptures/nt/1-cor/13.1-13?lang=por>. Acesso em: 3 jan. 2017.</p>	<p>Fonte: Grupo musical: Legião Urbana Compositor: Renato Russo Disponível em: <https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>. Acesso em: 3 jan. 2017.</p>

A professora Márcia, inicialmente, poderia comentar com os alunos sobre a existência de três textos que se entrelaçam: o texto bíblico, os versos de Camões e a retomada de ambos por Renato Russo na composição da música Monte Castelo. Com isso, os alunos

teriam várias informações textuais e históricas, derivando assim uma aprendizagem mais significativa, pois ao tomar essas três situações, a professora trabalharia a intertextualidade, que é a retomada da voz de um texto, servindo de base para a criação de outro texto. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007, p. 14): “[...] qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto”. Além disso há a possibilidade de relacionar os fatos históricos ocorridos em épocas distintas da sociedade brasileira com a literatura. Possivelmente, a adoção de várias formas de artes vai colaborar para o ensino-aprendizagem de literatura e na formação de leitores críticos e reflexivos, pois ao entrarem em contato com as diversas formas de arte, os alunos podem ampliar seus conhecimentos e aprendizados, ficando assim mais bem preparados para darem prosseguimento em seus estudos, além de atuarem com eficiência na sociedade em que vivem.

Avançando na prática

Os estagiários e a literatura

Descrição da situação-problema

Os alunos Fernando e Alice estão no último semestre do curso de Letras. Eles estão estagiando em uma escola pública, na sala do terceiro ano de ensino médio, e acompanham as aulas de língua portuguesa. Eles perceberam que a professora destina pouco tempo para as aulas de literatura, preferindo dar maior ênfase para a leitura e para a produção escrita. Normalmente, é usado o livro didático para os estudos diários. Nele estão presentes muitos textos literários, consagrados pela literatura, que mereciam uma análise maior em relação aos estudos literários, entretanto eles são destinados para estudos dos aspectos gramaticais e estruturais da língua portuguesa. Os estagiários estão percebendo que os alunos, que pretendem cursar uma faculdade, não estão sendo preparados adequadamente para os vestibulares e o Enem. Como eles podem colaborar para a mudança desse cenário?

Resolução da situação-problema

Os estagiários, Fernando e Alice, são amantes da literatura e das artes de um modo geral. Diante do problema presenciado nas

aulas de língua portuguesa do ensino médio, resolveram falar com a professora e com a coordenação da escola a respeito de um projeto de literatura que eles desenvolviam na faculdade. O projeto consistia em estudar as obras literárias de forma lúdica, e para isso usavam a linguagem teatral. Após as reuniões dos estagiários com a coordenadora, a diretora e a professora, ficou combinado que Fernando e Alice desenvolveriam o projeto de literatura com os alunos do terceiro ano em horário contrário ao das aulas, ou seja, as aulas eram na parte da manhã e o projeto seria desenvolvido à tarde, para os alunos que tivessem interesse em aprender mais sobre as obras literárias.

Faça valer a pena

1. Leia o texto a seguir para responder à questão.

“Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A formação do leitor inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo, tendo como mediador o professor, em quem encontramos a possibilidade de diversificarmos o conhecimento. Esse leitor deve ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e as significações. Pois os que apenas se relacionam de modo mecânico com o texto, não se constituirão leitores sem um trabalho efetivo. O comportamento do ato de ler não pode ser delegado somente à escola, deve ser uma parceria entre escola e família [...]” (SANTOS, [s.d., s.p.]

Nesse texto, a autora faz uma afirmação sobre o ato de ler. Assinale a alternativa correta em relação a isso:

- a) A autora afirma que o ato de ler deve ser desenvolvido em parceria entre o aluno e a família.
- b) O ato de ler é um processo que deve acontecer efetivamente somente com alunos motivados.
- c) A autora afirma que o ato de ler deve ser desenvolvido em parceria entre a escola e a família.
- d) O ato de ler é uma ação que deve acontecer com todos os alunos que têm interesse na leitura.
- e) A autora afirma que o ato de ler deve ser desenvolvido primeiramente em família e depois sistematizada pela escola.

2. Leia o texto a seguir para responder à questão:

“A leitura é algo muito amplo, não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto. Produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito

está inserido. Tal aprendizagem está ligada ao processo de formação geral de um indivíduo e sua capacitação dentro da sociedade, como por exemplo: a atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro da família ou no trabalho. Para os gregos, a leitura é a ideia simples, baseada na decifração dos códigos linguísticos, sendo o bastante para modificar a estrutura de uma sociedade, o que não corresponde com a realidade. O indivíduo modifica sua visão de mundo através da leitura, não pela sua forma” forma.” (BRITO, 2010, p. 9)

A partir da leitura do texto, é possível perceber que há várias considerações sobre a leitura. Analise as afirmações a seguir:

- () A aprendizagem da leitura colabora na formação geral da pessoa.
- () Ser um leitor proficiente é um fator nem sempre essencial para atuar socialmente.
- () A visão de mundo de um indivíduo é modificada por meio da leitura.

Considere o texto lido e as afirmações e assinale a alternativa correta, atribuindo V para verdadeiro e F para falso:

- a) V, V, V.
- b) F, F, V.
- c) V, F, F.
- d) V, F, V
- e) F, F, F.

3. Leia o trecho a seguir para responder à questão.

“No início do século XX, aparecem os métodos ativos de Decroly, Montessori, Dalton e Pakhurst, formando a nova escola. Esses pensadores trataram a música como um dos principais recursos didáticos para o sistema educacional, reconhecendo o ritmo como um elemento ativo da música, favorecendo as atividades de expressão e criação. Quando falamos na natureza do conhecimento de música, estamos, antes de tudo, pressupondo a existência de um conhecimento proveniente da experiência musical. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total.” (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 6)

Ao ler esse texto, é possível perceber que o uso da música como recurso pedagógico nasceu dos métodos criados por estudiosos. Assinale a alternativa que apresenta um benefício importante ao aluno quando se trabalha com a música nas salas de aula:

- a) Segundo os estudiosos, usar a música como recurso didático nem sempre promove a criatividade dos alunos.
- b) A criatividade dos alunos deve ser buscada em outros recursos didáticos, pois a música não ajuda muito.
- c) A música como recurso didático é muito empregada nas práticas didáticas e prevê a formação total dos alunos.
- d) O uso da música como recurso didático raramente colabora em despertar a criatividade dos alunos.
- e) Segundo os estudiosos, usar a música como recurso didático é também promover a criatividade dos alunos.

Seção 4.3

Avaliação de aprendizagem em ensino de literatura

Diálogo aberto

Ao iniciarmos esse tópico, precisamos lembrar o contexto de aprendizagem que está conduzindo nossos estudos nesta unidade. Trata-se da história de Joana, mãe de três filhos – Ana de 8 anos, Giovana de 14 e Guilherme de 17 –, que se preocupa com a falta de comprometimento deles com os estudos e o gosto pela leitura, pois eles preferem gastar o tempo em videogames e celulares. Ela, juntamente com outras mães de amigos de Guilherme, foi falar com o professor de Literatura a fim de encontrarem uma solução.

Na primeira seção desta unidade, vimos que o professor Carlos combinou de trabalhar a fase do Modernismo por meio de música e filme associados às obras literárias desse período, entretanto, os alunos inicialmente estranharam a nova forma de ver a literatura, pois estavam acostumados ao modo tradicional em que o professor passa a matéria no quadro e os alunos fazem as anotações, não havendo, nesse processo, sinais de interação entre os interlocutores presentes na sala de aula.

Na segunda seção, analisamos a aula de literatura apresentada por Márcia, que, ao estudar o Soneto 11 de Camões, é interpelada por uma aluna que a questiona sobre a letra da música Monte Castelo, de Renato Russo. Ela considerou relevante o questionamento e passou a incentivar e a despertar o gosto dos alunos pela leitura ao ensiná-los a comparar a literatura com outras formas de arte, como a música, a pintura, o cinema, o teatro, entre outras.

Nesta terceira seção, vamos analisar a situação-problema a partir da história do professor Jeferson, que é um professor que planeja suas aulas minuciosamente no início do ano letivo. Dedicado, ele está preocupado com a formação de alunos leitores, e por isso faz parte de seu planejamento a leitura integral de quatro livros clássicos que se referem aos conteúdos programáticos. Assim, durante um bimestre, ele reforça a necessidade de os alunos lerem o livro indicado, pois terão que fazer uma prova sobre ele. Nessa

avaliação, ele elabora perguntas sobre o livro para se certificar de que seus alunos realmente fizeram a leitura. Será que essa é a melhor maneira de avaliar o conhecimento que um aluno tem de uma obra literária? Será que os alunos de Jeferson farão a leitura integral dos quatro livros da literatura clássica? Deve-se solicitar a leitura de clássicos sem uma contextualização prévia das obras colabora no processo de ensino de literatura?

Para entender qual é a melhor maneira de se trabalhar a avaliação como recurso de aprendizagem, vamos estudar os principais tipos de avaliação em que o docente poderá apoiar-se. Por exemplo, qual é o melhor momento de fazer um diagnóstico dos conteúdos que o aluno domina ou não. Você, como futuro professor e o professor, Jeferson, de nossa situação-problema, poderão compreender que, ao avaliar o aluno aplicando somente a avaliação somativa, estarão apenas visando a uma classificação, ao passo que, com a adoção da avaliação formativa, vocês estarão privilegiando o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno, ou seja, aplicar a avaliação formativa é buscar entendimento das necessidades individuais do aluno. É uma maneira de avaliar o aluno visando à aprendizagem.

Não pode faltar

Avaliação diagnóstica

Os docentes de literatura normalmente encontram dificuldades para pautar sua prática de sala de aula numa orientação metodológica mais consistente. O que ocorre nesse sentido é uma prática alicerçada na própria experiência docente do professor, um saber experimental ou prático, conforme a nomenclatura de Tardif (2002, p. 234). É bem verdade que não se pode desprezar toda a vivência que o professor adquiriu em sua vida profissional, mas é preciso conhecer uma metodologia que dê suporte às suas aulas.

Se encontrar uma metodologia consistente para o ensino de literatura já não é tarefa fácil, encontrar critérios de avaliação para o ensino literário parece ser um pouco mais difícil. Inicialmente, o professor precisa ter bem claro para ele mesmo o que espera avaliar em seus alunos, ou seja, ele precisa saber o que seus alunos já conhecem para poder dirigir suas próprias ações em sala de aula. A avaliação acaba sendo também um norteador para o professor

e não apenas um instrumento para a composição de uma nota no final do bimestre.

Como sabemos, a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e, como um processo, tem começo, meio e fim. A avaliação diagnóstica, em todos esses momentos, direcionará o docente na tomada de decisões quanto aos conteúdos a serem administrados. A avaliação diagnóstica, que é uma avaliação normalmente aplicada no início do ano letivo, pode ser usada pelo professor de literatura como um instrumento de conhecimento de seus alunos e também para nortear o processo de ensino-aprendizagem a partir daquele momento. Nessa avaliação, o professor verificará o conhecimento prévio de cada aluno para saber se dominam os pré-requisitos de conhecimentos e/ou habilidades necessárias para o início de um novo estágio de aprendizagem.

Normalmente, o início dos estudos literários nas escolas brasileiras acontece no primeiro ano do ensino médio. Nessa etapa, o professor deseja saber o que seus alunos conhecem sobre a nossa literatura, os autores, as poesias mais clássicas e mais famosas, quais livros já leram até aquele momento e até mesmo o nível de sensibilidade dos alunos frente a um texto literário.



Pesquise mais

BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Revista Democratizar**, v.2, n.1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Como já mencionamos anteriormente, por causa de vários fatores de ordem educacional e de desenvolvimento dos alunos, é muito comum a existência de classes heterogêneas na maioria das escolas, e esse fato fica mais evidente quando se iniciam os estudos em literatura, pois os alunos podem adquirir conhecimentos literários de várias formas longe do ambiente escolar. Um dos motivos pelos quais há mais heterogeneidade entre os alunos nessa matéria é o gosto pela leitura. Alguns alunos já trazem uma boa bagagem de leitura, enquanto muitos nunca conseguiram ler um livro até o final.

Diante dessa realidade da leitura entre os jovens, é importante que o professor, por meio de avaliações diagnósticas, busque uma forma de motivar a leitura e também de incentivar o gosto pelas obras literárias cujos textos serão presença constante nas aulas do novo ciclo de aprendizagem deles. Essa função de estimular as diferentes linguagens entre os alunos é uma característica esperada do professor, conforme vemos nos PCNs (BRASIL, 2000, p. 18), “[o] trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a valorização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais”.

É importante ressaltar que o ensino da literatura é de grande valor para a formação de alunos leitores – que tenham capacidade para discernir um texto literário de outro não literário – para despertar seu senso crítico e para formar opiniões próprias e não apenas acatar tudo o que está escrito simplesmente porque está escrito. Cabe ao professor ajudar seu aluno a estabelecer critérios entre o que é literário e o que não é e lhe dar também a oportunidade de vivenciar as obras mais distantes de seu tempo.

Avaliação por competências e habilidades em literatura

Já mencionamos que uma abordagem por competências tem como princípio valorizar o que o aluno aprende por si, o que ele aprende a aprender e a interação que ele tem com o saber. De acordo com os parâmetros curriculares nacionais do ensino médio (BRASIL, 2000, p. 24), espera-se que o aluno, nessa etapa, adquira a competência de “analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”.

Assim, dentro do estudo da literatura, o aluno precisa desenvolver, tendo em vista essa competência, as habilidades para fazer a ponte entre o texto literário e o momento em que foi produzido, com seus aspectos históricos, políticos e sociais, além de saber reconhecer, na literatura nacional, valores que perduram até hoje, como os sociais e os humanos.

Para atingir esses objetivos, no entanto, não há a necessidade de fazer o aluno decorar informações sobre as características das escolas literárias, os estilos, as épocas, datas, biografia de autores, entre outros aspectos históricos. Não estamos querendo, com isso, desmerecer a importância dessas informações, mas apenas enfatizar que não devem ser o centro dos estudos em literatura e sua consequente cobrança em avaliações, conforme nos adverte o PCN+ (BRASIL, 2002, p. 55):



(...) para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho.

A prioridade desse estudo é formar o leitor literário, despertar no aluno o gosto pela literatura e lhe dar a oportunidade de conhecer o nosso acervo literário, que também é dele. Isso é mais que um direito do aluno, e negar-lhe esse direito é negar a possibilidade de ele ascender culturalmente dentro da sociedade letrada. Sem a consciência da necessidade de saber usar a leitura e a escrita com competência, o aluno estará sujeito a cair numa mera decodificação da leitura, como bem nos adverte Soares (1998, p. 46):



As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário...

De acordo com Soares (1998, p. 47), desenvolvendo efetivamente a prática da leitura também por meios dos textos literários, o aluno adquire elementos para exercer bem as atividades sociais que se utilizam da escrita e, por meio das experiências que a leitura lhe trará, poderá desenvolver maior sensibilidade para entender o outro, tendo um novo olhar diante das angústias, tristezas, dramas e alegrias humanas.

Uma forma de avaliar as competências e habilidades dos alunos em literatura é trabalhar com projetos literários. Nesses projetos, o aluno pode mostrar como entendeu determinado texto, qual relação ele estabelece entre o texto e sua vida cotidiana, como relaciona esse texto com as demais áreas do saber e como esse projeto pode contribuir para sua vida pessoal, escolar e profissional.



Pesquise mais

DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação**, v. 13, n. 15, 2010. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/1864/1769>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

Avaliar o aluno por competências e habilidades em literatura requer do professor as condições necessárias para isso. Antes dessa avaliação, o professor deve ampliar os horizontes literários do aluno, deixar que ele expresse suas opiniões sobre os textos, não querendo impor a sua visão, a sua interpretação sobre a leitura, que já está carregada de outras leituras objetivas e didáticas.

Nesse momento, a reflexão deve ser aquela que conduz o aprendizado, para que o próprio aluno perceba sua importância, pois estará diante de um conhecimento que difere do científico, das ciências exatas, um conhecimento construído por ele mesmo, tão importante para seu crescimento interior, uma vez que não pode ser medido objetivamente por meio de uma prova.

Procedendo dessa forma, apresentando a aula de forma a transformar o modo de pensar do aluno por meio da leitura literária, o professor, com avaliações mais quantitativas, pode deixar de lado o modo unidirecional de avaliar, tomando “a literatura como experiência e não como conteúdo” e a avaliação como “um espaço de negociação de interpretações diferentes” (COSSON, 2011, p. 111-115).

Avaliação somativa. Avaliação formativa: sua importância no processo de ensino e aprendizagem

O processo de avaliação deve estar a serviço do aluno e do professor como meio de perceberem os avanços ou não no processo de ensino-aprendizagem, assim, novas estratégias poderão ser

inseridas para que ocorra uma reorganização no modo de atuação de ambos, ou seja, é importante buscar novas formas para que a aprendizagem se torne significativa tanto para o aluno quanto para o professor. Conforme Coll (1996, p. 397):



para que a aprendizagem seja significativa, devem ser cumpridas duas condições. Em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo, tanto do ponto de vista de sua estrutura interna - é a chamada significatividade lógica, que exige que o material de aprendizagem seja relevante e que tenha uma organização clara -, como do ponto de vista da possibilidade de assimilá-lo - é a significatividade psicológica, que requer a existência, na estrutura cognitiva do aluno, de elementos pertinentes e relacionáveis com o material de aprendizagem. Em segundo lugar, o aluno deve ter uma disposição favorável para aprender significativamente; ou seja, deve estar motivado para relacionar o novo material de aprendizagem com os que já sabe.

Para Luckesi (1998, p. 69) o entendimento sobre a avaliação acontece da seguinte forma: "Entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão". Nessa perspectiva, a avaliação deve ser acompanhada durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma o docente poderá acompanhar e identificar o quanto o aluno avançou na assimilação de determinados conteúdos ou verificar as dificuldades encontradas por ele. Isso permite que o professor possa traçar novas estratégias de ensino. Nessa direção, podemos observar o que nos diz Kenski (1995, p. 143) sobre o processo avaliativo: "[...] sua principal função deve ser a de permitir a análise crítica da realidade educacional, seus avanços, a descoberta de problemas novos, de novas necessidades e de outras dimensões possíveis de serem atingidas [...]".

A avaliação compõe o processo formativo dos alunos, porém é comumente reduzida ao uso de instrumentos que visam à quantificação ou à classificação de tais alunos através de notas e ou conceitos, o que ocorre quando é aplicada somente a avaliação somativa. Esse tipo de avaliação visa ao resultado final e não aos progressos e às conquistas individuais dos alunos. Segundo Perrenoud (1999, p. 103), "é formativa

toda avaliação que ajuda o aluno a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Assim, avaliar formativamente é o mesmo que regular as práticas pedagógicas adotadas pelo professor, é direcionar o foco não para os resultados, mas, sim, para o processo de ensino-aprendizagem e verificar as dificuldades no âmbito da individualidade de seu aluno.



Assimile

Haydt (1997, p. 292-293) diz que:

"[...] (a avaliação formativa) pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]"

Já em relação à avaliação somativa, o autor Haydt (1997, p. 18) diz que "a Avaliação Somativa, com função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino [...]"

Nessa direção, faz-se necessário repensar a avaliação do ensino de literatura, considerando-a parte do processo formativo, ou seja, cujo papel é nortear o planejamento pedagógico e as próprias ações do cotidiano escolar, com vistas ao ensino de literatura. Avaliar, portanto, torna-se um processo contínuo importante desde o início (enquanto atividade diagnóstica para orientar a ação pedagógica) até o final do período letivo (como verificação do sucesso de metas e estratégias estabelecidas).

Em conformidade com Caseiro e Gebran (2008, p. 3-4), tradicionalmente a avaliação tem sido representada no cotidiano escolar como instrumento de quantificação e classificação, especialmente através de conceitos e notas. A avaliação formativa se distingue da avaliação estática e tradicional, uma vez que se norteia por um processo cíclico e contínuo de análise e ação. Nessa direção, a avaliação pode ser concebida como um diagnóstico, que revela características do sujeito e possibilita a tomada de decisões e intervenções diferenciadas a partir das necessidades de cada indivíduo.

Aplicações da avaliação formativa no cotidiano: exemplos

Entendemos que ao nos referirmos ao ensino da literatura, geralmente, o que é priorizado são os aspectos históricos dela. Entretanto, esse modo tradicional de proceder não colabora com a formação de alunos leitores e nem os torna pessoas com pensamento crítico e reflexivo diante de situações que exigem tais habilidades e competências. A literatura precisa ser estudada e avaliada de uma forma que o aluno possa perceber a sua dinâmica e não como algo estático.



Exemplificando

Por exemplo, o aluno, ao conhecer uma determinada poesia, pode ter seus sentimentos e imaginação aflorados. O professor, ao direcionar o ensino de literatura para que o aluno possa entender um poema ou um texto em prosa de um modo mais interativo, está permitindo a formação pessoal e cultural do aluno. Assim, ele poderá despertar o interesse em entender e até produzir versos ou um texto em prosa.

No processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, da produção escrita, a forma mais viável de avaliação é a formativa, pois o texto é visto como algo em construção e não como produto finalizado. Pensando dessa forma, temos de considerar o estudo da literatura em uma abordagem sociointeracionista, em que alunos e professores interagem na construção dos saberes.

Nesse sentido, avaliar a produção escrita de cunho literário dos alunos apoiando-se na avaliação formativa, nomeada também de avaliação das aprendizagens, certamente possibilitará o acompanhamento feito pelo professor durante todo o processo de construção de versos de uma poesia ou a produção em prosa de textos literários. Ao se estabelecer o diálogo entre professor e aluno, eles poderão realizar observações e interferências sempre com a finalidade de promover os ajustes necessários no processo de ensino-aprendizagem da literatura.



Assimile

Reforçando ainda sobre a adoção da avaliação formativa, Esteban (2004, p. 19) afirma que avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento

sobre a sua aprendizagem para servir como um momento capaz de revelar o que o aluno já sabe: os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado; seu processo de construção do conhecimento; o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir a saber; o que é potencialmente revelado em seu processo; suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber.

Entendemos que a aula de literatura deva priorizar o diálogo entre os interlocutores e, para isso, quanto mais contato o aluno tiver com a leitura de diferentes textos literários, mais ele poderá atribuir sentido ao que lê. Uma forma de tornar o ensino significativo e motivar os alunos para isso é promover discussões ou debates em relação às obras literárias aos aspectos históricos ou até mesmo sobre o comportamento de determinada personagem, pois deve-se “privilegiar o debate, sobretudo, por ser um instrumento democrático, por ser um momento de todos revelarem, se quiserem, seus pontos de vista, suas discordâncias, certos de que não estão sendo avaliados” (PINHEIRO, 2002. p. 66).

Em se tratando do ensino de literatura é importante ressaltar a desvalorização do trabalho com a poesia em sala de aula. Não há uma preocupação em formar poetas, e não porque o aluno não tenha contato com esse gênero textual, pois ele tem, entretanto a leitura e a análise reflexiva de poemas não são feitas com esse objetivo. Geralmente a poesia serve de pretexto para o ensino e a análise de aspectos gramaticais, e em alguns casos há especulações em relação à sua forma. É necessário mudar essa postura, pois assim, gradativamente, a escola terá a oportunidade de formar leitores e poetas que se posicionam criticamente na sociedade em que vivem.



Refleta

Será que muitos docentes não incluem a análise crítica da poesia em suas aulas por não se sentirem preparados para trabalhar com esse gênero textual? O professor que não desenvolveu o gosto pela leitura de poesia poderá despertar o interesse e o gosto do aluno para ler poesia?

Pensando desse modo, percebemos que o maior desafio do docente é mediar a assimilação do que é lido e interpretado. Ele deve mostrar as diversas leituras a partir de um objeto. Assim, evitam-se leituras únicas e incoerentes, já que, em muitos casos, lidamos com a subjetividade da linguagem. É fato que o papel da escola é o de ensinar a ler e escrever, mas ela também deve promover um ensino de literatura que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao letramento literário. Para que isso aconteça de fato, a escola precisa conceder espaço para a divulgação da cultura, principalmente a contemporânea, já que vivemos cercados por novas tecnologias que ajudam na atualização das informações e do conhecimento de uma forma bem mais dinâmica em relação ao que acontecia há algumas décadas.

Sem medo de errar

Talvez a prática adotada pelo professor Jeferson de solicitar que os alunos leiam quatro livros pertencentes à literatura clássica durante o ano letivo para depois realizar uma prova com a finalidade de constatar se eles realmente leram as obras integralmente não seja o melhor caminho a seguir, pois, com a facilidade da internet, possivelmente o aluno encontrará essas obras resumidas. Em alguns casos, eles até realizam a leitura, mas de modo mecânico, pois não conseguem fazer uma reflexão sem serem treinados para isso. É necessário que o aluno tenha um direcionamento e uma contextualização para que possa realizar os deveres escolares adequadamente. Em relação a isso, podemos observar a seguinte afirmação:



[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa (KRAMER; JOBIM, 1996, p. 37).

Por isso, a recomendação de muitos autores em relação à promoção de debates envolvendo docente e discente sobre aspectos da obra lida ou daquela que ainda será lida, além da realização de pesquisa a partir de fontes distintas, é válida, pois assim os alunos terão parâmetros de comparação. Desse modo, o professor terá a oportunidade de saber o que os alunos pensam sobre determinados assuntos. Nesse sentido, ele poderá avaliar os alunos sem que eles saibam que estão sendo avaliados, ao passo que, se for aplicada uma prova exclusivamente com a finalidade de obter uma nota, dificilmente o aluno poderá refletir ou enxergar as obras clássicas por um viés reflexivo, ou seja, ele apenas tentará compreender ao máximo os pontos principais do livro para atingir uma pontuação.

Se a intenção da escola é a de formar leitores críticos e reflexivos, o aluno precisa conhecer as diferentes linguagens, além de observar como elas interagem entre si e com a literatura. Nessa direção, Orlandi nos diz o seguinte:

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecidas na escola, essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 1999, p. 40).

Para que, de fato, a escola possa formar leitores críticos e reflexivos e que também se interessarem em ler textos literários, analisar poesia entre outras, ela deve oferecer cada vez mais oportunidades e atividades voltadas para o incentivo à leitura de textos literários e não literários. É preciso também que sejam traçados objetivos e estratégias para que o ensino-aprendizagem de literatura seja significativo no que se refere à leitura de livros didáticos, paradidáticos, entre tantas outras formas de leitura, e seja entendido como recurso primordial na formação do cidadão, pois “ler implica compartilhamentos de visão de mundo entre os homens no tempo e no espaço.” (COSSON, 2012, p. 27)

A bienal e o incentivo à leitura

Descrição da situação-problema

O professor Jeferson, embora muito criterioso e dedicado às aulas que planeja, vem percebendo que a metodologia usada por ele nos últimos anos não tem apresentado os resultados esperados. Numa manhã, pensando em como melhorar o interesse dos alunos pela leitura e até a sua prática docente, uma notícia na TV lhe chama atenção: a bienal do livro em São Paulo iria começar. Estava ali uma oportunidade para ele motivar seus alunos a entrar em contato com o universo dos livros: estandes, autores, editoras, leitores, excursões de diversos lugares do Brasil, novas tecnologias dentro do mundo das letras. Impossível os alunos não encontrarem lá novas razões para gostar da leitura. E para os que preferem o mundo digital, os e-books podem ser a solução. É possível levar a qualquer lugar para ler com a praticidade do celular, sem o peso e o espaço que o livro de papel ocupa.

Resolução da situação-problema

Com essa ideia em mente, Jeferson foi para a aula confiante de que seus alunos a aprovariam, afinal uma excursão para a bienal seria no mínimo uma oportunidade de eles saírem todos juntos para uma viagem literária. Quando perguntou à turma se gostariam de ir à bienal do livro, a maioria demonstrou interesse, pois essa visita era algo inédito para todos.

No dia da visita, Giovana era a mais animada, logo ela de quem a mãe se queixa da falta de interesse pela leitura. Nem Jeferson fazia ideia de como aquele universo repercutiria de forma tão positiva em seus alunos. Lá, eles tiveram oportunidade de ouvir vários autores, alguns bem famosos na mídia, conversar com representantes de editoras, entrar na seção dos livros informatizados, ouvir contação de histórias e notar entusiasmo dos pequenos com os livrinhos.

De volta ao colégio, formaram um grande círculo para discutir as impressões que a visita deixou em cada um deles. Todos quiseram comentar algo positivo que descobriram na bienal e o quanto eles estavam menosprezando o grande conhecimento que

a leitura traz em todas as áreas. Dali surgiram várias ideias para as atividades de leitura nas aulas de Jeferson, até mesmo um grande projeto que abrangeria a escola toda. Seria um trabalho para todos os bimestres com conclusão no final do ano letivo. Para Jeferson, além de ver o interesse de seus alunos, essa experiência trouxe uma nova forma de avaliá-los por meio da participação, do diálogo e das intervenções de cada um no projeto. A prova escrita nunca mais será a sua única forma de avaliação.

Faça valer a pena!

1. Analise e enumere as afirmações aos tipos de avaliação.

Estudiosos e pesquisadores apontam e consideram três tipos importantes de avaliação:

Coluna I

1- Esse tipo de avaliação permite ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto da aula, bem como identificar possíveis dificuldades de aprendizagem.

2- Esse tipo de avaliação pode acontecer periodicamente durante o curso. Serve para analisar o processo de aprendizagem de cada aluno, identificando possíveis dificuldades, e, a partir daí, orientar o aluno sobre o que ele aprendeu e o que ainda precisa aprender sobre determinado conteúdo.

3- Permite, por meio da atribuição de notas, verificar o nível de aprendizado que o aluno alcançou. Esse método favorece a comparação de resultados obtidos entre os alunos, permitindo fazer uma classificação por notas dos alunos ao final do curso.

Coluna II

() Avaliação formativa.

() Avaliação diagnóstica.

() Avaliação somativa.

Fonte: GOMES, S. G. S. **e-Tec Brasil** – Tópicos em educação à distância. [s.d.] p. 5. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_10.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2017.

Após a enumeração entre as afirmações e seus respectivos tipos de avaliação, assinale a alternativa correta.

a) 1, 2, 3.

d) 2, 1, 3.

b) 3, 2, 1.

e) 2, 3, 1.

c) 3, 1, 2.

2. Leia o trecho a seguir para responder à questão.

“[...] muitos são os depoimentos que registram o abandono da prática de leitura e de escrita pelos alunos por vários motivos por elas destacados: livros obrigatórios e únicos para toda a turma; conhecimento de livros e autores, em detrimento do prazer e do gosto; exercícios de interpretação, que buscam um sentido único, dado pelo autor; provas e tarefas específicas, voltadas mais para o conhecimento sobre os livros do que para a experiência de leitura propriamente dita; escolha de livros pautada em critérios pedagógicos que norteiam o exemplar certo para a idade certa.” (KRAMER; JOBIM, 1996, p. 37)

Após a leitura do trecho acima, é possível perceber que deve haver um planejamento adequado das aulas de literatura a respeito das leituras durante o ano letivo. Assinale a alternativa correta que apresenta a melhor conduta a ser seguida pelo professor:

a) É permitido somente que o professor recomende a leitura dos principais clássicos da literatura brasileira.

b) Geralmente as bibliotecas escolares estão munidas de livros adequados para todas as idades dos alunos, portanto, esses livros são os que o professor deve recomendar.

c) O professor deve considerar os diferentes textos clássicos literários e procurar apresentar para os alunos todas as outras formas de leitura.

d) É recomendável que o professor, primeiramente, leia todos os livros antes de indicá-los, pois assim poderá recomendar para efeito de avaliação, somente os que são fáceis de ler.

e) No início de cada ano letivo, o professor deve solicitar a compra de todos os livros didáticos e paradidáticos que usará durante o período letivo.

3. Leia o trecho a seguir para responder à questão.

“Sabemos que a avaliação formativa se distancia muito da tradicional, principalmente quando analisamos seu foco, seu objetivo. Ela vai além de classificar o aluno.

[...] visa orientar o aluno quanto ao trabalho _____, procurando localizar as suas _____ para o ajudar a descobrir os _____ que lhe permitirão progredir na sua _____. A avaliação _____ opõe-se à avaliação _____ que constitui um balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens. A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de _____ por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como _____ e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem.” (CARDINET, 1986, p. 14)

A partir da leitura desse trecho, é possível perceber que termos foram retirados do texto. Assinale a alternativa que apresenta os termos e a ordem respectiva que deve ser respeitada para que voltem novamente ao texto:

- a) Dificuldades – processos – aprendizagem – formativa – somativa – diagnóstico – normal – escolar.
- b) Escolar – dificuldades – processos – aprendizagem – formativa – somativa – diagnóstico – normal normais.
- c) Aprendizagem – formativa – somativa – diagnóstico – normal – escolar – dificuldades – processos.
- d) Diagnóstico – normal – escolar – dificuldades – processos – aprendizagem – formativa – somativa.
- e) Formativa – somativa – diagnóstico – normal – escolar – dificuldades – processos – aprendizagem.

Referências

BARBOSA, J. E. C. Novas linguagens no ensino de história: a música como recurso didático ensino de história. FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA PARAÍBA, 4., Campina Grande, 2012. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2012.

BARBOSA, J. R. A. A avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. **Revista Democratizar**, v. 2, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching literature in the secondary school**. USA: Harcourt Brace & Company, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais de: língua portuguesa. Ensino fundamental 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

_____. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensinando a língua portuguesa no ensino médio**. 12. ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2002.

_____. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte I: bases legais**. Brasília: MEC/Semeteec, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela: Periódico de Divulgação Científica da FALS**, ano 4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela12/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2017.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDINET, J. A avaliação formativa, um problema atual, In: ALLAI, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Tradução de Clara Moura Lourenço e José A. Baptista. Coimbra: Almeida, 1986.

- CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, ano 14, v. 16, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/25>>. Acesso em: 18 jan. 2017.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES T. C. **Português**: linguagens. São Paulo: Atual, 2003.
- _____. **Português**: linguagem: literatura, gramática e redação. São Paulo: Atual, 1994.
- CERLAL, C. **Agenda de políticas públicas de leitura**. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Colômbia, 2004.
- CHAVES, F. L. **História e literatura**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRS, 1991.
- CITELLI, A.; CHIAPINNI, L. **Outras linguagens na escola**. São Paulo: Cortez, 2004.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria – análise – didática. São Paulo: Ática, 1997.
- COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: _____. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- DATRINO, R. C.; DATRINO, I. F.; MEIRELES, P. H. Avaliação como processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação**, v. 13, n. 15, 2010. Disponível em: <<http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/download/1864/1769>>. Acesso em: 13 fev. 2017.
- ENSINO de literatura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O9dPiiQjw20&t=47s>>. Acesso em: 29 jan. 2017.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&a, 2004.
- _____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. Série Cultura Memória e Currículo, v. 5. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GENS, A. F. O ensino de literatura brasileira nas faculdades de formação de professores: propostas metodológicas. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., Campinas, 2002l. **Anais...** Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2002.
- GOMES, S. G. S. **e-Tec Brasil** – Tópicos em educação à distância. [s.d.] p. 5. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_l/topico_ead/Aula_10.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2017.
- HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.
- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 9. ed. 1. reimp. Campinas/SP: Papyrus, 2012.
- KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. p. 131-144.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas/SP: Pontes, 2002.
- _____. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, I.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRAMER, S.; JOBIM, S. (Orgs.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa

em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRUG, F. A importância da leitura na formação do leitor. **REI - Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, jul.-dez. 2015. Semestral. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

LEAL, F. Sobre a importância da historiografia literária brasileira na educação universitária. **Revista Eletrônica Pindorama do Instituto Federal da Bahia** – IFBA – Brasil, n. 2, ano 3, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistapindorama.ifba.edu.br/files/artigo%209.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAES, J. P. **O letramento literário: o incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio da sequência básica**. 2014. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2014_1434479140.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

MOREIRA, A. C.; SANTOS, H.; COELHO, I. S. A música na sala de aula: a música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

OLIVEIRA, D. P. W. **Políticas públicas de fomento à leitura: agenda governamental, política nacional e práticas locais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas: Cortez, 1999.

PAULINO, G.; COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: RÖSING, T. M. K.; ZILBERMAN, R. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, T. M. A estreita relação que há entre história e literatura: considerações sobre o romance histórico “Os Sertões”. **Revista Interdisciplinar**, 2009. Disponível em: <<http://univar.edu.br/revista/downloads/relacao.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2002.

PRIMEIRA epístola de S. Paulo apóstolo aos Coríntios. Capítulo 13. Disponível em: <<https://www.lds.org/scriptures/nt/1-cor/13.1-13?lang=por>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

RIOLFI, C. et al. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

ROUXEL, A. **Ensigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires, 1996.

RUSSO, R. **Monte Castelo**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/legiao-urbana/22490/>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SANTOS, F. E. **A formação de leitor crítico: uma contribuição interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em: <<http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-formacao-leitor-critico-umacontribuicao-interdisciplinar-.htm>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática: 2007.

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

SONETOS, de Luís de Camões. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000164.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista Políticas Públicas**, 2002 - AATR-BA. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.
- TROUCHE, A. L. G. **América: história e ficção**. Niterói, RJ: Eduff, 2006.
- UNIVESP-TV. **Didática, língua portuguesa e literatura**: João Luís Ceccatini - entrevista de encerramento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4N71381fQsE>. Acesso em: 9 mar. 2017.

ISBN 978-85-8482-885-2



9 788584 828852 >