

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE ARTES E LETRAS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM

LETRAS / PORTUGUÊS

DIDÁTICA DO PORTUGUÊS

4º semestre



Ministério
da Educação



Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Ministro do Estado da Educação Fernando Haddad
Secretária da Educação Superior Maria Paula Dallari Bucci
Secretário da Educação a Distância Carlos Eduardo Bielschowsky

Universidade Federal de Santa Maria

Reitor Clóvis Silva Lima
Vice-Reitor Felipe Martins Muller
Chefe de Gabinete do Reitor João Manoel Espina Rossés
Pró-Reitor de Administração André Luis Kieling Ries
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis José Francisco Silva Dias
Pró-Reitor de Extensão João Rodolfo Amaral Flores
Pró-Reitor de Graduação Jorge Luiz da Cunha
Pró-Reitor de Planejamento Charles Jacques Prade
Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa Helio Leães Hey
Pró-Reitor de Recursos Humanos João Pillar Pacheco de Campos
Diretor do CPD Fernando Bordin da Rocha

Coordenação de Educação a Distância

Coordenadora de EaD Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso
Vice-Coordenadora de EaD Roseclea Duarte Medina
Coordenador de Pólos Roberto Cassol
Gestão Financeira José Orion Martins Ribeiro

Centro de Artes e Letras

Diretor do Centro de Artes e Letras Edemur Casanova
Coordenadora do Curso de Graduação em Letras/Português Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Professores pesquisadores/conteudistas

Professora pesquisadora/conteudista Cristiane Fuzer

Equipe Multidisciplinar de Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação - ETIC

Coordenador da Equipe Multidisciplinar

Carlos Gustavo Matins Hoelzel
Cleuza Maria Maximino Carvalho Alonso
Rosiclei Aparecida Cavichioli Laudermann
Sílvia Helena Lovato do Nascimento
Volnei Antônio Matté
Ronaldo Glufke
André Krusser Dalmazzo
Edgardo Gustavo Fernández

Desenvolvimento da Plataforma

Marcos Vinícius Bittencourt de Souza

Gestão Administrativa

Lígia Motta Reis

Gestão do Design

Diana Cervo Cassol

Designer

Evandro Bertol

ETIC - Bolsistas e Colaboradores

Orientação Pedagógica

Elias Bortolotto
Fabrício Viero de Araujo
Gilse A. Morgental Falkembach
Leila Maria Araújo Santos

Revisão de Português

Andrea Ad Reginatto
Maísa Augusta Borin
Marta Azzolin
Rejane Arce Vargas
Samarlene Pilon
Sílvia Helena Lovato do Nascimento

Ilustração

Cauã Ferreira da Silva
Evandro Bertol
Júlia Rodrigues Fabrício
Mariana Rotilli dos Santos
Natália de Souza Brondani

Diagramação

Criscia Raddatz Bolzan
Gabriel Barbieri
Leonardo Moreira Fabrin
Luiza Kessler Gama
Naieni Ferraz
Victor Schmitt Raymundo

Suporte Técnico

Adílson Heck
Ândrei Componogara
Bruno Augusti Mozzaquatro

SUMÁRIO

UNIDADE A

CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	5
Objetivos	5
Introdução	5
1. Sistema educacional brasileiro	6
2. Bases legais do ensino da língua portuguesa: PCN	8
2.1 Ensino fundamental	8
2.2 Ensino médio	9

UNIDADE B

DIDÁTICA	11
Objetivos	11
Introdução	11
1. Concepções de didática	12
1.1. Didática como reflexão sistemática	12
1.2. Didática e processo ensino-aprendizagem	13
1.3. Didática instrumental e didática fundamental	14
2. Tendências pedagógicas na prática escolar	15
2.1. Pedagogia liberal	15
2.2. Pedagogia progressista	17
3. Competências para ensinar	19

UNIDADE C

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
Objetivos	23
Introdução	23
1. Tipos de ensino de língua	24
2. Letramento	28

UNIDADE D

METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	30
Objetivos	30
Introdução	30
1. Leitura	32
1.1 Leitura em três etapas	33
1.2 Instrumento de análise de texto	35
1.3 Gêneros textuais e modos de organização do discurso	37
1.4 Exemplos de planos	42
2. Literatura	49
2.1 Contação de histórias	53
2.2 Metodologia para o estudo efetivo de uma obra literária	55
2.3 Metodologia para compreensão de um texto literário complexo	58
3. Produção textual	61
3.1 Planejamento, escrita e reescrita	63
3.2 Pedagogia de projeto	65
3.3 Exemplo de projeto pedagógico	69
4. Análise linguística	73
4.1 Perspectiva descritiva e normativa	75
4.2 Perspectiva interacionista	78
4.3 Exemplos de planos	79

UNIDADE E

ORGANIZAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	86
Objetivos	86
Introdução	86
1. Análise de material didático	87
2. Planejamento	88
3. Avaliação	93
Referências bibliográficas	96
Bibliografia complementar	96

UNIDADE A

CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

OBJETIVOS

- Conhecer o sistema educacional brasileiro atual e suas bases legais;
- Discutir os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos o estudo da Didática propriamente dita, é fundamental você conhecer o contexto educacional em que estará autorizado a atuar depois de graduado. Estar informado e atualizado sobre a estrutura e o funcionamento da educação brasileira é compromisso de todo profissional da educação.

Por isso, nesta Unidade, você terá acesso às principais informações sobre o sistema educacional vigente em nosso país. Terá acesso também às bases legais para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na Educação Básica, disciplinas que você, após formado, poderá ministrar.

O conhecimento do contexto educacional do país onde se vai atuar é parte integrante da preparação didática do profissional em Letras. Vamos, então, ao contexto.

1. SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Em cada país, a educação é regida por leis próprias. No Brasil, a educação tem suas diretrizes definidas na Lei Federal 9.394/96, a chamada **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)**. Essa lei disciplina a educação escolar que se desenvolve nos estabelecimentos de ensino de âmbito municipal, estadual, federal e particular.

Segundo a LDBN, a educação escolar (Art. 21) compõe-se de:

- I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- II - Educação Superior.

Como professor graduado em Letras, o foco de sua atuação será a **Educação Básica**. Por isso, prossiga a leitura para ter ciência dos objetivos e da organização desse contexto hoje.

A finalidade da Educação Básica é assegurar a todos os brasileiros a formação comum necessária para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores (LDB, Art. 22).

São dois os principais documentos norteadores da Educação Básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), regidos, naturalmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** regulariza, em âmbito nacional, a base comum do currículo, a carga horária e presença mínima em aula e as formas de promoção de série, cabendo aos estados, municípios e até mesmo às escolas a normatização das peculiaridades regionais e locais, curriculares e de calendário, de promoção de série e a expedição da documentação escolar de cada aluno da educação básica. Baseadas nessa lei, as instituições de educação organizam o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O **Projeto Político-Pedagógico** é um documento que faz parte do planejamento e da gestão escolar. Ele contém tudo o que a escola pretende, ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, no que se refere tanto às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas, considerando a realidade escolar e a realidade que se expressa no contexto da sociedade: econômico, político e social. A questão mais importante desse planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação.

Já o **Plano Nacional de Educação** estabelece metas decenais para todos os níveis e etapas da educação, apontando para que estados e municípios criem e estabeleçam planos semelhantes compatíveis com as metas nacionais. A SEB (Secretaria da Educação Básica) conta com o Programa de Avaliação e Acompanhamento do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes, que realiza a avaliação do PNE e es-

timula estados e municípios a criarem seus planos correspondentes e avaliarem-nos a cada cinco anos, de acordo com a própria lei. Todas as ações e programas da SEB visam ao alcance das metas do PNE.

Como dito anteriormente, a Educação Básica se constitui do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O **Ensino Fundamental** (LDB, Art. 32) é obrigatório e gratuito na escola pública. Atualmente, tem duração de nove anos. Seus objetivos são:

- o desenvolvimento no educando da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O **Ensino Médio** (LDB, Art. 35), com duração mínima de três anos, tem as seguintes finalidades:

- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No Quadro 1, você pode visualizar como está, atualmente, organizado o sistema educacional brasileiro.

EDUCAÇÃO BÁSICA			ENSINO SUPERIOR
1ª ETAPA	2ª ETAPA	ETAPA FINAL	
Até os 6 anos	A partir dos 6 anos		
EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	
Creches, escolas infantis	1º ao 9º Ano	1º, 2º e 3º Anos	

Quadro 1: Organização do sistema educacional brasileiro.

2. BASES LEGAIS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC) em 1998, com a finalidade de auxiliar os docentes a ampliar o horizonte dos alunos, preparando-os para um mundo mais competitivo.

Para se adaptar às novas tecnologias e debater assuntos vi- gentes na sociedade, como ecologia, direitos do cidadão, educação sexual, ética na política e na vida pública, racismo, dentre outros, têm sido necessárias mudanças no currículo. Diante desta nova si- tuação, a atuação docente precisa se atualizar constantemente.

Os propósitos fundamentais dos PCN são:

- apoiar as discussões e o desenvolvimento de projetos educa- tivos no âmbito escolar;
- provocar a reflexão sobre prática pedagógica, planejamento de aulas, análise e seleção de materiais didáticos e de recur- sos tecnológicos;
- contribuir para a formação e atualização do profissional de educação.

Esse documento contempla todas as áreas do conhecimento que integram o currículo escolar básico. Com relação à Língua Portu- guesa, os PCN propõem uma organização dos conteúdos e delimita- ção de seus objetivos visando à formação do aluno ativo-crítico.

Os Parâmetros defendem a ideia de que o ensino de portu- guês nos níveis fundamental e médio “só faz sentido com base em textos orais e escritos, buscando uma interação entre leitura, produção e análise linguística” (SANTOS, 2006, p. 59).

Propondo uma abordagem textual, os PCN defendem que, na sala de aula, o trabalho do professor deve partir do estudo do tex- to, o qual deve ser tratado como unidade de ensino e não mero pretexto para estudos gramaticais.

Para trabalhar o texto como unidade de ensino, é preciso articular as seguintes práticas de linguagem: leitura de textos (orais e escritos), produ- ção de textos (orais e escritos), análise linguística e literatura brasileira.

2.1 ENSINO FUNDAMENTAL

Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais enten- dem que os alunos no ensino fundamental devem ter condições de:

- exercer a sua cidadania, compreendendo-a como atuação po- lítica e social;
- posicionar-se de forma crítica nas variadas situações sociais;
- conhecer as características fundamentais das diversidades brasileiras e, da mesma forma, valorizá-las;

- colaborar ativamente para a preservação e melhoria do meio ambiente, percebendo-se como seu integrante, dependente e transformador;
- desenvolver o autoconhecimento;
- cuidar da sua própria saúde, tendo hábitos saudáveis;
- produzir, fazer uso de diferentes linguagens;
- na construção do conhecimento, manusear diferentes fontes de informação, recursos tecnológicos;
- ser um cidadão que questione a realidade imposta, tendo a capacidade de formular problemas e também de resolvê-los.

Para dar conta desses objetivos, o que compete a cada disciplina que faz parte do currículo escolar (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Arte, Língua Estrangeira)?

Para responder a essa pergunta, os PCN dedicam um de seus capítulos para esclarecer quais são as contribuições das diferentes áreas de conhecimento para possibilitar ao aluno a obtenção das habilidades acima expostas.

No caso específico da Língua Portuguesa, os PCN enfatizam a importância de se proporcionarem meios aos alunos de incrementar o domínio que já têm da língua e da linguagem, considerado fundamental para o exercício da cidadania.

A escola deve organizar o ensino de maneira que o educando possa ampliar seus conhecimentos acerca do discurso e da língua, tendo condições de "ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua." (PCN, 1998, p. 59)

Confirmando-se o que já foi dito na introdução desta seção, os PCN apontam o texto (oral e escrito) como a unidade básica de trabalho do professor de Língua Portuguesa. Compreendem que a intervenção social do sujeito se dá por meio das suas práticas de linguagem e por meio delas expande sua capacidade de comunicação e reflexão.

As atividades em torno da língua materna devem, assim, ser organizadas de modo a possibilitar a análise crítica dos discursos com o objetivo de levar o aluno a identificar tendências, valores e eventuais preconceitos nos diferentes textos que circulam socialmente.

2.2 ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica, é compreendido também pelos PCN como o momento de o aluno consolidar e aprofundar conhecimentos adquiridos ao longo do ensino fundamental. Deve,

assim, garantir ao aluno a formação básica necessária para que possa progredir nos seus estudos, consolidar-se no mundo do trabalho e praticar o exercício da cidadania de maneira ética, autônoma e crítica.

A disciplina Língua Portuguesa, no contexto escolar, pode colaborar nesse sentido, ajudando o aluno desse nível de ensino a aprimorar as habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta. Seu papel fundamental é o de “possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (PCN, 2008, p. 27).

O ensino da Literatura Brasileira, em face dos objetivos acima, pode servir desenvolvendo o humanismo, a autonomia intelectual do aluno e o seu pensamento crítico, independentemente de ele prosseguir ou não os estudos e de ingressar ou não no mundo do trabalho. A leitura do texto literário suscita reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas de acordo com a história de cada aluno, possibilitando-lhe ser um co-autor no desvendamento do sentido da obra poética.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

UNIDADE B

DIDÁTICA

OBJETIVOS

- Apresentar o objeto de estudo da Didática, suas principais concepções e operações;
- Apresentar um panorama das principais tendências pedagógicas;
- Refletir sobre competências necessárias para se conduzir o processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea.

INTRODUÇÃO

Todo bom professor tem uma boa didática. Mas o que vem a ser "didática"? Qual seu objeto de estudo? Como seus pressupostos gerais podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem?

As principais considerações sobre esse ramo da Pedagogia tão importante na formação do profissional de educação estão apresentadas na seção 1 desta Unidade.

Na seção 2, apresentam-se as principais definições e características referentes às tendências pedagógicas liberais e progressistas – noções importantes a todo professor que reflete sobre sua prática e busca aperfeiçoar seu trabalho.

Na seção 3, sistematizam-se algumas competências necessárias ao professor para orientar o processo ensino-aprendizagem cujos resultados possam ir ao encontro das demandas sociais que envolvem o uso da linguagem.

1. CONCEPÇÕES DE DIDÁTICA

Você já deve ter ouvido, ou até mesmo alguma vez já usou, a seguinte afirmação: “O professor fulano de tal tem didática”. Perguntamos a você: o que faz uma pessoa “avaliar” o fazer do professor dessa forma? Por que chega a essa conclusão?

Há um consenso de que o professor **com didática** é aquele que, entre outras habilidades:

1. planeja suas aulas;
2. domina o conteúdo a ser ensinado;
3. explica bem a matéria;
4. tem um bom domínio de classe;
5. valoriza a participação dos alunos;
6. estabelece relação entre teoria e prática;
7. faz o aluno pensar;
8. conhece a realidade social.

Mas, afinal, **o que é Didática**? De que **assuntos** ela trata?

Começamos a responder às perguntas acima destacando algumas das diferentes definições de Didática.

1. O termo “didática” é conhecido desde a Grécia antiga e lá significava “ensinar, instruir, fazer aprender”.
2. Em 1633, Comênio, um educador theco, escreveu um livro chamado *Didacta Magna*, no qual definia Didática como sendo a arte de ensinar tudo a todos.
3. O dicionário Aurélio apresenta o verbete “didática” como “a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem; técnica de ensino”.
4. Muitos compreendem Didática como um compêndio de técnicas ou um receituário para um bom ensino.
5. Para Libâneo (1994, p. 16), a Didática é uma disciplina pedagógica que estuda “os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino, tendo em vista finalidades educacionais que são sempre sociais”.
6. Para a professora e pesquisadora da PUC/RJ, Vera Maria Candau, a Didática pode ser entendida como “reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica” (Candau, 1984, p.12).

1.1. DIDÁTICA COMO REFLEXÃO SISTEMÁTICA

A Didática como reflexão sistemática é o estudo das teorias de ensino e de aprendizagem aplicadas ao processo educativo. Várias áreas do conhecimento que pesquisam o desenvolvimento humano (Filosofia, Sociologia, Psicologia, Teorias da Comunicação, entre outras) estão presentes nos estudos da Didática. Com esses conhecimentos, ela vai pensar e refletir sobre várias questões relacionadas à escola e à sala de aula, tais como:

- Como a criança e o adolescente aprendem?
- Como é a atividade do professor em aula?
- Como é o relacionamento professor-aluno, aluno-aluno?
- Como organizar o currículo de uma escola?
- Qual é a influência dos governos e da sociedade sobre a escola?
- Como o professor ajuda os alunos a aprender?
- Como motivar os alunos?
- Como fazer um processo de avaliação?

Essas e outras questões há muito tempo vêm sendo estudadas, pesquisadas, organizadas e sistematizadas pela Didática, usadas para se desenvolver a prática pedagógica nas escolas.

Como uma disciplina da área pedagógica, a Didática se ocupa do estudo do processo de ensino de modo a articular a preparação teórica e prática na formação do professor (Libâneo, 1994). Seu objetivo central é formular diretrizes orientadoras da atividade docente. Constitui-se em um meio de trabalho do qual os professores se utilizam para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado será a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos – e aqui acrescentamos: de modo sistemático e interativo, em práticas efetivas rumo ao letramento.

 CONTEÚDO RELACIONADO

Sobre a noção de letramento consulte a Unidade C.

1.2. DIDÁTICA E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Interessa à Didática tudo o que o aluno aprende na relação com o professor e com os seus colegas, bem como o processo de ensino-aprendizagem através do qual isso ocorre.

Por aprendizagem, entendemos o desenvolvimento do educando como um todo: inteligência, afetividade, padrões de comportamento, relacionamento familiar, social, desenvolvimento da coordenação motora, capacidades artísticas, comunicação etc. Assim, o processo ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule as dimensões humana, técnica e político-social.

No que diz respeito à **Dimensão Humana**, o processo ensino-aprendizagem se realiza através do relacionamento interpessoal muito forte entre alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores, enfim, entre alunos, professores e direção. É criado, assim, um clima afetivo, responsável, em muitos aspectos, pelo sucesso (ou fracasso) da aprendizagem.

Na **Dimensão Técnica**, o processo de ensino-aprendizagem se dá pelo conhecimento das estratégias e técnicas didáticas. A aprendizagem é intencional, isto é, orientada por objetivos a serem alcançados por seus participantes. Interessa a esse processo que os alunos consigam aprender bem o que se propõe, por meio da organização de condições apropriadas.

Com relação à **Dimensão Político-Social**, o processo ocorre quando se estabelece relação entre o que se faz na escola e a realidade social mais ampla. Pretende que as crianças e os adolescentes se eduquem para serem membros participantes da sociedade, contribuindo para o seu progresso e desenvolvimento.

Nesse sentido, o trabalho do professor tem como objetivos primordiais, de acordo com Libâneo (1994):

- criar condições e meios para que os estudantes desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais, com o domínio seguro e duradouro dos conhecimentos científicos, visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos, no sentido de ajudar os estudantes a escolherem um caminho na vida, a desenvolverem atitudes e convicções que direcionem suas opções diante das situações da vida real.

Para alcançar esses objetivos, o professor precisa realizar um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si e desdobradas em tarefas didáticas: o planejamento, a direção do processo ensino-aprendizagem e a avaliação. Abordaremos esses aspectos, mais detalhadamente, na Unidade E.

1.3. DIDÁTICA INSTRUMENTAL E DIDÁTICA FUNDAMENTAL

Para concluirmos a subunidade *Concepções da Didática*, vejamos o que diferencia a Didática Instrumental da Didática Fundamental, conforme Candau (1984).

A **Didática Instrumental** tem como pressuposto implícito a afirmação da neutralidade científica e técnica. Por isso, não articula as três dimensões (Humana, Técnica e Política). Em vista da desarticulação entre a teoria e a prática, o seu conteúdo constitui um conjunto de informações fragmentárias. Fazem parte dessa didática as tendências pedagógicas Liberais.

Já a **Didática Fundamental** assume a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões (Humana, Técnica e Política) no centro configurador de sua temática. O ensino da Didática deve partir de uma visão de totalidade do processo de ensino-aprendizagem e não pode ser dissociado da problemática da sua educação na sociedade e, mais especificamente, da questão das relações entre escola e sociedade (contextualização da prática pedagógica). As tendências pedagógicas Progressistas contemplam esse tipo de Didática.



CONTEÚDO RELACIONADO

Para conhecer as tendências pedagógicas, acesse o capítulo 2 desta Unidade.

2. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR

Tendências pedagógicas têm-se firmado nas escolas pela prática dos professores. Elas não aparecem de maneira pura, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São importantes por servirem como instrumento de avaliação da prática docente.

Para classificar as tendências pedagógicas, Libâneo (1994) considerou os condicionantes sociopolíticos da instituição escolar e as distribuiu em dois grupos, conforme mostra o Quadro 2.

GRUPOS	TENDÊNCIAS
Pedagogia Liberal	Tradicional Renovada Progressista Renovada Não-Diretiva Tecnicista
Pedagogia Progressista	Libertadora Libertária Crítico-Social dos Conteúdos

Quadro 2: Tendências pedagógicas liberais e progressistas.

Vamos conhecer, com base no trabalho de Libâneo (1990 e 1994), os princípios de cada grupo e suas respectivas tendências, que não são estanques, em relação ao papel da escola, conteúdos de ensino, pressupostos de aprendizagem e métodos.

2.1. PEDAGOGIA LIBERAL

A **PEDAGOGIA LIBERAL** sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. As tendências pedagógicas desse grupo são a Tradicional, a Renovada e o Tecnicismo Educacional.

2.1.1. Tendência tradicional

Na Pedagogia Tradicional, o ensino é centrado no professor que expõe e interpreta o conhecimento.

O compromisso da escola é somente com a cultura. Seu papel consiste em preparar intelectual e moralmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade.

Os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas e repassados aos alunos como verdades. São tratados isoladamente, isto é, desvinculados dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida.

A aprendizagem é receptiva e mecânica, por meio da realização de exercícios sistemáticos que requerem memorização.

SAIBA MAIS

O termo "liberal", no senso comum, costuma ser usado no sentido de "avançado", "democrático", "aberto". No entanto, na expressão "Pedagogia Liberal", o termo não tem esse significado. É resultado do sistema capitalista que defendia a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade (LIBÂNEO, 1990). Por isso, não se deve confundir "Pedagogia Liberal" com o processo de autonomia do fazer pedagógico.

Para isso, os métodos baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração feitas pelo professor; às vezes, recorre-se ao auxílio de objetos, ilustrações ou exemplos.

2.1.2. Tendência liberal renovada

Nessa tendência, o centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, mas o aluno em seu caráter ativo e investigador. O professor incentiva, orienta, organiza as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades de características individuais dos alunos.

A escola tem por finalidade a adequação das necessidades individuais ao meio social. Para isso, organiza-se de modo a retratar a vida.

Os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências concretas frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. É mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito – “aprender a aprender”.

O aprender é uma atividade de descoberta, em que o aluno precisa aprender por conta própria. O ambiente é apenas o meio estimulador.

A ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Os métodos mais valorizados são trabalho em grupo, atividades cooperativas, estudo individual, pesquisas, projetos, experimentações e soluções de problemas.

2.1.3 Tendência liberal renovada não diretiva

Nessa tendência, acentua-se o papel da escola como formadora de atitudes, visto que está mais centrada nos problemas psicológicos do indivíduo. O objetivo é provocar uma transformação interior no aluno, para que este se adeque às solicitações do meio social.

Não se prioriza a transmissão de conteúdos, já que o foco do trabalho pedagógico está nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação.

A motivação para aprender advém da necessidade de adequação pessoal na busca da autorrealização.

O processo de aprendizagem é promovido exclusivamente pelo professor, que busca facilitar a aprendizagem dos alunos visando a melhorar o relacionamento interpessoal. Por isso, métodos usuais são dispensáveis.

2.1.4 Tendência Liberal Técnico

Nessa tendência, o ensino está centrado na técnica. O professor é um administrador e executor do planejamento, enquanto o aluno é um ser fragmentado, espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho, para “aprender a fazer”.

Cabe à escola organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis à integração dos indivíduos ao mercado de trabalho, fornecendo-lhes informações precisas, objetivas e rápidas.

Os conteúdos se constituem de princípios científicos e informações, em que marcas de subjetividade estão apagadas. Esses conteúdos encontram-se sistematizados em manuais, livros didáticos, módulos de ensino, etc.

A aprendizagem tem um enfoque diretivo. Aprender significa modificar o desempenho, de modo que o aluno saia do processo de aprendizagem diferente de como ingressou.

Quanto aos métodos, o essencial nessa tendência é a programação dos passos sequenciais, nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, operacionalização de objetivos, procedimentos científicos.

2.2. PEDAGOGIA PROGRESSISTA

A Pedagogia Progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando as finalidades sócio-políticas da educação. Suas tendências são a Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

2.2.1. Tendência Progressista Libertadora

Essa tendência é conhecida como Pedagogia de Paulo Freire. Sua marca é a atuação não-formal. Apesar disso, educadores engajados no ensino escolar adotam pressupostos dessa tendência. O professor é um animador que deve se equiparar ao nível em que os alunos se encontram.

Os conteúdos de ensino denominam-se “temas geradores”, extraídos da problematização das vivências dos educandos. Cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si mesmo de conteúdos dos quais se parte. Devido ao caráter político dessa tendência, não se pode praticá-la de modo sistemático nas instituições oficiais, antes da transformação social. Isso explica o fato de sua atuação se dar mais em nível extraescolar.

O aprendizado resulta da aproximação crítica à realidade concreta, da situação real vivenciada pelo educando. Chega-se ao nível de conhecimento por meio da compreensão, reflexão e crítica.

Centrada no processo de alfabetização de adultos, a tendência libertadora demanda uma relação dialógica. A partir da discussão, dos relatos de experiência, da socialização das informações, da pesquisa participante, do trabalho de grupo, dentre outros atos educativo-reflexivos, os temas geradores emergem e são sistematizados com as orientações do professor.

2.2.2 Tendência Progressista Libertária

O papel da escola é exercer uma transformação na personalidade dos alunos no sentido libertário, criando grupos de pessoas com princípios autogestionários – associações, grupos informais, escolas autogestionais. A tendência libertária pretende ser uma forma de resistência à burocracia, que retira qualquer manifestação autônoma.

Como o mais importante é o conhecimento que resulta das experiências vivenciadas pelo grupo, os conteúdos decorrem das necessidades e dos interesses manifestados por esse grupo. As matérias são colocadas à disposição dos alunos, mas não são exigidas.

Enfatizam-se a aprendizagem informal e a rejeição a toda forma de repressão, com a finalidade de favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. Uma vez que o possível uso prático do saber sistematizado é o critério mais relevante, não importa a avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo.

Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não. O interesse pedagógico depende das suas próprias necessidades ou das necessidades do grupo. O método de trabalho dessa tendência pressupõe quatro momentos:

- 1º) contato inicial entre os participantes;
- 2º) organização do grupo com a participação de todos nas discussões;
- 3º) consolidação do grupo e
- 4º) execução do trabalho.

2.2.3 Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

A tarefa primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. A escola pode contribuir para a transformação da sociedade, tornando-a democrática. O objetivo é preparar o aluno para o mundo adulto com condições de participar organizada e ativamente do processo de democratização.

Os conteúdos são realidades exteriores aos alunos. Devem ser não apenas assimilados, mas também ligados à significação humana e social.

O professor precisa inicialmente verificar o conhecimento prévio dos seus alunos. Aprender, nessa visão, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com estímulos do ambiente. Nesse sentido, o trabalho escolar deve ser avaliado como uma comprovação para o aluno de que o seu progresso está ocorrendo de forma sistematizada.

Os métodos utilizados nessa tendência partem de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber. Relaciona a prática vivenciada pelos alunos com os conteúdos propostos.

3. COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR

Partindo do pressuposto que o aprendiz “resiste ao saber e à responsabilidade”, Perrenoud (2000) caracteriza o ofício de professor como “decidir na incerteza e agir na urgência” (p.11-12). Visando a orientar as formações iniciais e contínuas, o autor propõe um inventário das competências que contribuem para uma prática docente rumo à luta contra o fracasso escolar e ao desenvolvimento da cidadania, recorrendo à pesquisa e à prática reflexiva.

Competência, para Perrenoud (2000), designa uma capacidade de mobilizar diversos recursos para enfrentar determinadas situações. Passa por operações mentais complexas que permitem determinar e realizar ações relativas a adaptações às diferentes situações.

Nesse sentido, alguns conjuntos de competências, dos quais destacamos aqui seis, são apontados como necessários à formação e atuação profissional do professor, saber:

1. organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. administrar a progressão da aprendizagem;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos em seu processo de aprendizagem e em seu trabalho;
5. informar e envolver os pais;
6. utilizar novas tecnologias.

Cada uma dessas competências envolve competências mais específicas, que precisam ser trabalhadas de forma contínua. Vamos, então, conhecer competências específicas envolvidas em cada uma das competências mais abrangentes.

1ª competência – organizar e dirigir situações de aprendizagem

Para desenvolver a competência de organizar e dirigir diferentes situações de aprendizagem, é necessário, inicialmente, o professor *conhecer os conteúdos a serem ensinados e “traduzi-los” em objetivos de aprendizagem*, ou seja, fazer sua transposição didática. Também é preciso trabalhar a partir das representações dos alunos, das suas concepções prévias. Para isso, o diálogo é imprescindível.

Além de valorizar as representações dos aprendizes, o professor deve trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem. Perrenoud (2000) destaca que aprender não é, em primeiro lugar, memorizar, mas, principalmente, reestruturar o sistema de compreensão de mundo. Por meio de um trabalho cognitivo, restabelece-se um equilíbrio rompido, a partir do que o aluno passa a dominar melhor a realidade de modo simbólico e prático. O professor deve considerar o erro como uma ferramenta para ensinar, buscando compreendê-lo antes de combatê-lo. O erro pode revelar os mecanismos de pensamento do aprendiz, seu esforço

de compreender conceitos que lhe são novos. O papel do professor é, em vez de corrigi-los simplesmente, proporcionar ao aluno os meios para tomar consciência dos seus erros, identificar sua origem e transpô-los.

Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas é outra competência específica. Cabe ao professor orientar a trajetória do conhecimento, que é coletiva. O professor não deve agir como aquele que “transmite” o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema. Deve, sim, criar situações e dar auxílio necessário no processo de aprendizagem.

Intimamente aliada à anterior, outra competência específica se faz necessária ao professor: *envolver os alunos em projetos de pesquisa, em projetos de conhecimento*. Para aprender, as crianças e os adolescentes precisam ser envolvidos em atividades de certa importância e de certa duração, propiciando progressão visível e mudanças. O principal incentivo para a participação dos alunos em busca do êxito em um projeto é a chegada a um produto. Esse desafio pessoal e coletivo pode ser acompanhado por um contrato moral com terceiros, como anunciar um jornal, um espetáculo ou um livro para a comunidade local. Para honrar a promessa, o grupo, geralmente, se empenha mais na realização das tarefas cuja execução conduz ao produto final.

2ª competência – administrar a progressão da aprendizagem

Para administrar a progressão das aprendizagens, é necessário o professor mobilizar outras competências mais específicas, quais sejam:

- conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos;
- adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino, para julgar com conhecimento de causa o que deve ser adquirido agora e o que poderia sê-lo mais tarde, o que exige o conhecimento das fases do desenvolvimento intelectual da criança;
- estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, preferencialmente inventando atividades e sequências didáticas a partir dos objetivos delineados, em função dos alunos do momento, o que demanda não só competência, mas também energia e coragem para se questionar os motivos de se fazer o que se faz;
- observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa, a qual considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor;
- fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão, negociando com o aluno, seus pais e outros profissionais, bem como encontrar acordo entre o projeto e as exigências da instituição escolar.

3ª competência – conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação

Para propor situações de aprendizagem adequadas, o professor precisa mobilizar as seguintes competências mais específicas:

- administrar a heterogeneidade no âmbito de cada turma com que trabalha, criando dispositivos múltiplos (como trabalho por plano semanal, atribuição de tarefas autocorretivas, emprego de *softwares* interativos, organização do espaço em oficinas);
- abrir e ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto, para além da sala de aula;
- fornecer apoio integrado, trabalhar com **ALUNOS PORTADORES DE DIFICULDADES**;
- desenvolver cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, que apelem para a autonomia e responsabilidade dos alunos.

4ª competência – envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

Como envolver mais os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho? Além de otimizar o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades, é necessário o professor:

- suscitar o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar, e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação;

Ensinar é "reforçar a decisão de aprender"; é "estimular o desejo de saber" (Perrenoud, 2000 p. 71).

- instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com o grupo diversos tipos de regras e de contratos;
- oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*, desde que o professor domine suas implicações em termos de didática, avaliação e gestão de classe;
- favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, o que requer do professor conhecimentos didáticos, grande capacidade de comunicação, de empatia, de respeito à identidade do outro.

5ª competência – informar e envolver os pais

Além da capacidade de comunicar-se tranquilamente com os pais dos alunos, o professor precisa mobilizar outras competências específicas:

- dirigir reuniões de informação e debate no início do ano letivo (para determinar expectativas ou apresentar o sistema de trabalho) ou mais tarde (para encontrar os pais indivi-

SAIBA MAIS

Como trabalhar com alunos portadores de dificuldades? Perrenoud (2000) fornece algumas sugestões: observar a criança na situação específica; tirar partido das tentativas e dos erros; construir situações didáticas mais a partir do aluno do que do programa; familiarizar-se com uma abordagem ampla de pessoa, comunicação, intervenção e regulação; levar em conta os ritmos dos indivíduos; saber diferenciar que o que funciona para um indivíduo pode não funcionar para outro; dispor de boas bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem.

dualmente e responder às inquietações e às preocupações que não dizem respeito à totalidade da classe);

- fazer entrevistas com os pais, de modo a negociar, ouvir e compreender o que eles têm a dizer;
- envolver os pais na construção dos saberes a partir do diálogo entre uma equipe pedagógica e o conjunto dos pais envolvidos, para que a mesma orientação seja defendida em várias turmas durante vários anos.

6ª competência – utilizar novas tecnologias

As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm transformado as formas de comunicação, trabalho, decisão e pensamento. Em vista disso, a escola – e por conseguinte os professores – não pode prescindir de fornecer ao aluno uma formação em informática. Algumas entradas práticas podem ser escolhidas, tais como:

- utilizar editores de texto, colocar materiais para estudo à disposição em CD-ROM ou em rede, utilizar dicionários digitais, organizar apresentações em *Power Point* e projetá-las para os alunos;
- explorar potencialidades didáticas dos programas (*softwares* educativos e objetos de aprendizagem) em relação aos objetivos do ensino;
- comunicar-se a distância por meio da telemática (*email, news, fórum, sites da Web, chats, blogs, etc.*).

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

UNIDADE C

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS

- Propiciar reflexões sobre a representação do professor de Português na sociedade brasileira;
- Refletir sobre os tipos de ensino de língua;
- Apresentar noções de letramento.

INTRODUÇÃO

Já sabemos que o estudante não é mais como um recipiente de informações, mas um indivíduo ativo, criativo, com conhecimentos prévios sobre o mundo, sujeito de sua própria aprendizagem. Nessa concepção, o estudante precisa ter um papel central no processo ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, isto é, no processo de letramento rumo a níveis cada vez mais elevados.

Em vista disso, o papel do professor não é mais prover informações (isso a imprensa escrita, a Internet, a televisão, o rádio, dentre outros meios, já fazem muito bem). Seu papel é, antes, *orientar* o processo de construção de conhecimentos realizado pelo estudante.

O conhecimento precisa ser, portanto, construído e compartilhado. Isso significa que o estudante deve integrar o que está aprendendo ao que já conhecia anteriormente. Nesse sentido, todos – professor e alunos – são responsáveis pelo processo da aprendizagem (Braga & Silvestre, 2002).

Nesta Unidade, você poderá refletir, na seção 1, sobre os principais tipos de ensino de Língua Portuguesa que se têm desenvolvido no sistema educacional brasileiro. Na seção 2, você conhecerá a definição de Letramento e poderá refletir sobre a influência desse novo conceito nas perspectivas de ensino e no encaminhamento didático.

1. TIPOS DE ENSINO DE LÍNGUA

Você se lembra das concepções de linguagem, língua e gramática, estudadas na disciplina Fundamentos Gramaticais da Língua Portuguesa? Segundo pesquisadores, o modo como o professor ensina a língua tem relação com a sua concepção de linguagem, língua e gramática.

Dependendo da concepção que norteia o trabalho do professor, três tipos de ensino podem ser realizados: o prescritivo, o descritivo e o produtivo. Vamos conhecer as características principais de cada tipo, tendo por base os trabalhos de Travaglia (1997) e Richter (2000).

O **ensino prescritivo** é realizado pelo professor que concebe a linguagem como expressão do pensamento e a gramática como sistema de normas que determinam o que é "certo" e "errado". Esse tipo de ensino privilegia, em sala de aula, o trabalho com a língua escrita culta. Um dos seus objetivos fundamentais é a correção formal da língua nos níveis fonológico, sintático, morfológico e semântico.

Vejam alguns exemplos de ensino prescritivo em cada um desses níveis.

- **Elementos no nível fonológico (pronúncia das palavras):**

"São paroxítonas as palavras *avaro*, *fortuito* e *recorde*".

"*Ínterim* é proparoxítona".

- **Elementos no nível sintático (colocação de palavras e concordância):**

"Não se pode iniciar frases com pronome oblíquo átono. Por isso, a frase *Me empresa teu livro* está errada."

"Na voz passiva pronominal, o verbo concorda com o sujeito paciente. Por isso, é errado *Vende-se apartamentos*. O correto é *Vendem-se apartamentos*".

- **Elementos no nível morfológico (estrutura e formação de palavras):**

"O plural de cidadão é *cidadãos*, e não *cidadões*."

"É errado dizer *menas*; o correto é *menos*".

"O subjuntivo do verbo *ser* é *seja* e não *seje*."

- **Elementos no nível semântico (significado de vocábulos e sentenças):**

"Deve-se evitar construções ambíguas. Assim, deve-se evitar frase como *Beijou a mãe a filha*, em que o objeto do verbo *beijou* se confunde com o sujeito do mesmo verbo."

Por meio do ensino prescritivo, o professor consegue apenas levar o aluno a conhecer a norma culta ou língua padrão na variedade escrita, buscando alterar os padrões anteriormente adquiridos pelo aluno.

O segundo tipo de ensino – **o descritivo** – existe a partir das gramáticas descritivas e normativas. O objetivo é mostrar como a linguagem funciona ou como uma língua em particular funciona, em todas as suas variedades linguísticas. O professor que realiza esse tipo de ensino leva ao aluno o conhecimento da estrutura e do funcionamento da língua materna, que o aluno bem conhece.

- Exemplos de ensino descritivo:

“Vimos que as línguas variam na fala e/ou na escrita. Variam, por exemplo, na pronúncia, como em *parteleira* por *prateleira*. Diferenciam-se ainda no nível da sintaxe, pois há casos em que não se realiza a concordância verbal ou a nominal, tal como ocorre em *a gente fomos* ou *uns home*. Retire dos textos lidos passagens em que:

- não se faz concordância do artigo com o substantivo;
- não se faz concordância do adjetivo com o substantivo;
- o verbo não concorda com o sujeito;
- há variação no nível fonológico (pronúncia).”

Ao focalizar o trabalho na descrição da forma e da função da língua, o professor leva o aluno a pensar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de analisar sistematicamente fatos e fenômenos que se encontram na sociedade.

Já o professor que realiza o **ensino produtivo** busca ajudar o aluno a desenvolver novas habilidades linguísticas, de modo a tornar mais proficiente o uso da língua. Seu propósito não é alterar padrões que o aluno já conhece e utiliza, e sim ampliar os recursos linguísticos de que pode dispor para adequadamente usá-los nas mais diversas situações de interação social. Esse tipo de ensino é desenvolvido pelo professor que concebe a linguagem como processo de interação. Ao ensinar os recursos disponibilizados pelo sistema linguístico, o professor não se ocupa de mostrar apenas o que é “certo” ou “errado” no uso da língua, mas sim de auxiliar o aluno a selecionar e usar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação e interação nos diferentes grupos sociais.

Acompanhe um exemplo desse tipo de ensino:

“O professor de Português propõe que os alunos da 8º ano do ensino fundamental comentem aspectos que eles gostariam de ver melhorados na escola. Após uma série de levantamentos e discussões, a turma chega à conclusão de que seria muito bom para todos que a quadra espor-

tiva da escola fosse reformada. O professor sugere que eles pensem a quem poderiam solicitar providências. Dentre as hipóteses levantadas, figuraram a diretora da escola, o prefeito, o secretário de obras do município, um vereador. Após buscarem conhecer as funções desempenhadas por esses agentes sociais, os alunos optaram por escrever uma carta para o prefeito.

Já **sabiam**, portanto, **o que** dizer e **para quem** dizer. Faltava saber **como** dizer. Nesse momento, o professor mostra a função dos gêneros textuais carta e requerimento, explicando suas semelhanças e diferenças em termos de objetivos, situações de uso, estrutura textual e recursos linguísticos apropriados ao contexto.

Com base nessas e em outras orientações fornecidas pelo professor ao longo do processo, os alunos concluíram que seria melhor enviar um requerimento. Tendo acesso às condições de redigir o texto, buscaram expressar o que queriam, por que queriam e quais as consequências no caso de o pedido ser atendido.

Depois que o texto estava construído com base nesses propósitos, chegou o momento da revisão. O professor, então, ajudou os alunos a identificarem problemas na redação nos níveis fonológico, sintático, morfológico e semântico (caso existissem). Houve discussões sobre a escolha de determinadas expressões em vez de outras, tendo em vista a pessoa a quem se dirige o requerimento. Após a revisão final, a carta foi encaminhada ao prefeito, acompanhada das assinaturas dos alunos da 8ª série, os quais ficaram na expectativa da resposta”.

É importante perceber que o ensino produtivo não exclui procedimentos adotados pelos outros tipos de estudo. Muda, porém, o direcionamento do trabalho: o professor parte de um contexto real de comunicação em que os alunos possam se envolver, coordena as discussões, organiza as decisões, auxilia na busca de informações sobre o contexto e, especialmente, na prática da escrita. Sua presença se verifica muito mais ao longo do **processo** de produção (quando o aluno mais precisa do acompanhamento de alguém mais experiente em linguagem que lhe mostre alternativas), do que diante do produto (quando o texto está pronto para ser avaliado).

O professor é, nesse caso, aquele que intermedeia as relações, por meio do texto, entre os alunos e seu potencial leitor. O fim não é somente a nota que o professor vai atribuir ao trabalho realizado pelo aluno, mas principalmente o alcance do propósito comunicativo do texto produzido, ou seja, a reação do leitor em situação autêntica de comunicação.

Como bem nos lembra Richter (2000, p. 45), “se o professor estimula a comunicação não-autêntica, o aluno se habitua a produzir textos sem leitor, sem circunstância, sem propósito”. Usar a linguagem para interagir com quem? Para fazer o quê? Para mudar o quê? Como usar a língua para alcançar o propósito? O professor que se preocupa com essas questões ao planejar suas aulas está realizando um ensino produtivo.

Ao ensinar de modo produtivo, o professor ajuda o aluno a ampliar as habilidades linguísticas, a usar com mais competência os diversos recursos disponíveis no sistema linguístico para expressar, comunicar e interagir socialmente de maneira adequada.

Portanto, é preciso que você, como futuro professor de Língua Portuguesa, tenha sempre presentes suas concepções de linguagem, língua e gramática. De uma forma ou de outra, será com base nelas que você procederá à escolha de metodologias e práticas com a linguagem desenvolvidas em sala de aula. É importante também ter ciência dos tipos de ensino que colaboram para o processo de letramento em nosso país.

A propósito, você sabe o que é LETRAMENTO e ALFABETIZAÇÃO? No capítulo 2 desta unidade há informações sobre essas questões que valem a pena conhecer.

2. LETRAMENTO

A palavra “letramento” é relativamente nova no vocabulário da língua portuguesa. É uma tradução do termo inglês *literacy* (“a condição de ser letrado”). É diferente da noção de alfabetização. Vamos tentar compreender melhor essas noções tendo por base as informações trazidas por Soares (2006).

Tradicionalmente, diz-se que é *alfabetizado* aquele que aprendeu a ler e a escrever, aquele que adquiriu a “tecnologia” de ler e escrever, ou seja, codificar em língua escrita e decodificar uma língua escrita.

ANALFABETO, por sua vez, é aquele que não adquiriu tal “tecnologia”, não conhece o alfabeto e, por isso, não tem acesso aos bens culturais das sociedades grafocêntricas. Consequentemente, não pode exercer plenamente seus direitos de cidadão.

Nesse sentido, *alfabetizar* significa tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, e *alfabetização* significa a ação de alfabetizar, de ensinar/aprender a ler e a escrever.

Já o indivíduo *letrado* é aquele que vive em estado de *letramento*. É não só aquele que sabe ler e escrever (decifrar uma palavra numa placa, ou escrever o próprio nome, por exemplo), mas aquele que responde de modo adequado às demandas sociais da leitura e da escrita. Uma pessoa letrada interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de texto, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida em sociedade.

No contexto de letramento, o que significa, então, ler e escrever?

LER é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um *continuum*, que se estende desde decodificar sílabas, um bilhete, até compreender e usar uma história em quadrinhos, um editorial de jornal, uma reportagem, um romance.

ESCREVER é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um *continuum*, que se estende desde escrever um bilhete, uma carta, uma argumentação defendendo um ponto de vista, um ensaio sobre determinado assunto, uma tese de doutorado.

A questão que se coloca (e que ainda gera discussão entre os educadores) é: em que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada no que se refere à leitura e à escrita? O que se sabe é que há diferentes tipos e níveis de letramento, que dependem das necessidades, das demandas do indivíduo, do contexto social e cultural.

Por isso é tão importante o professor de língua buscar conhecer o contexto social de seus alunos, para poder propor atividades de leitura e escrita compatíveis com as necessidades e demandas por eles vivenciadas. É preciso ter a concepção de o *que, como, quando e porque* ler e escrever.

SAIBA MAIS

Analfabeto: Ao pé da letra, analfabeto significa aquele que não sabe nem o *alfa*, nem o *beta*. *Alfa* e *beta* são as primeiras letras do alfabeto grego (Soares, 2006).

O *letrado* é aquele que se torna cognitivamente diferente: passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Paulo Freire (1967, 1970, 1976) já havia realçado que, ao se tornar capaz de usar a leitura e escrita, o indivíduo toma consciência da realidade e pode transformá-la. O objetivo do letramento é, então, promover mudança social. Ao torná-lo capaz de identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais, o letramento possibilita ao indivíduo aumentar o controle sobre sua vida e lidar racionalmente com decisões (O’Neil, 1970).

Nas palavras de Soares (2006, p. 47), **LETRAMENTO** é “estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”; é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e da escrita.

Em resumo, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. Portanto, a função do professor, em especial o de Língua Portuguesa, hoje, não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é também levar os alunos a fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais.

Como as aulas do professor de Língua Portuguesa podem colaborar nesse processo?

Em primeiro lugar, como já esclarecemos na Unidade B, é preciso que o processo ensino-aprendizagem articule as dimensões humana, técnica e político-social da didática. Sabendo conduzir o ensino de modo sistematizado, o professor torna-se um mediador importante no processo de letramento dos estudantes.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

 **SAIBA MAIS**

Na segunda metade de 1980, foi realizada uma pesquisa nos Estados Unidos para identificar o nível de *letramento* (*literacy*) dos jovens americanos na faixa etária de 21 a 25 anos. Os instrumentos utilizados avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa (como editoriais, reportagens, poemas, etc.) e de focalizar e usar informações extraídas de mapas, tabelas, quadros de horários, etc. O objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever – se era *alfabetizados* –, mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito (SOARES, 2006, p. 23).

 **CONTEÚDO RELACIONADO**

Na Unidade D, você terá acesso a diferentes propostas metodológicas e terá oportunidade de pensar sobre quais podem contribuir, de que modo e em que momentos para o processo de *letramento* de crianças e jovens brasileiros.

UNIDADE D

METODOLOGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS

- Sistematizar propostas metodológicas para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em termos de leitura, literatura, produção de textos e análise linguística;
- Compreender as atividades de análise linguística como uma ferramenta importante para a prática da leitura e da produção de textos;
- Identificar as concepções de linguagem e ensino subjacentes às propostas metodológicas e as possibilidades de letramento mediante o uso destas metodologias.

INTRODUÇÃO

Você sabe jogar tênis?

Imagine que, por uma série de razões, você não tenha aprendido a jogar tênis. De repente, vê-se com a bola e a raquete na mão, e *precisa* jogar. Como será seu desempenho? Provavelmente o resultado será um vexame. Assim, toda vez que se referir a esse esporte, dirá que não gosta dele, que não sente prazer em praticá-lo, não é mesmo?

Agora, se tiver um professor, dependendo da atitude desse professor, tudo poderá ser diferente. Tendo por base Braga e Silvestre (2002), vamos ver como seria.

- a. O professor pode entregar a bola e a raquete ao aluno e ficar olhando-o jogar, sem interferir (ou interferindo pouco), e depois criticá-lo por não saber fazer.
- b. O professor pode jogar com maestria, dar um *show*, e o aluno ficar olhando, observando suas ações, para depois tentar fazer igual, imitá-lo.
- c. O professor pode jogar junto, explicar as regras, as técnicas, corrigir as falhas, elogiar os acertos, propor desafios, até que o aluno tenha competência para fazer sozinho.

Em qual dessas três posturas do professor há mais possibilidade de você aprender a jogar tênis?

Se escolheu a terceira postura, você já percebeu que, para ocorrer a verdadeira aprendizagem, é preciso que o professor saia de uma postura passiva ou centralizadora e estabeleça uma relação dialógica com o aluno, colocando-o como sujeito e instrumentalizando-o para *saber fazer*.



Figura D1

Isso não é diferente em relação a outros contextos de aprendizagem, como a área de linguagem e comunicação.

“Entregar ao aluno um texto, um livro e exigir que saia lendo, alegre, feliz, que responda a questões, que faça relações, esquemas, resumos” é a mesma coisa que deixar na quadra sozinho o jogador de tênis que ainda não sabe jogar tênis (Braga & Silvestre, 2002, p. 17).

Afinal, como oportunamente destaca Moura Neves (2004, p. 25),

é a escola, em geral, o único espaço em que a criança terá suporte para entrar equilibradamente na posse de conhecimentos que lhe possibilitarão adequação sociocultural de enunciados, em que ela terá suporte para transitar da competência natural do coloquial (mais distante, ou menos distante, do padrão) para uma posse mais ampla e segura que lhe permita adequar seus enunciados, nas diversas situações de interação.

Como o professor pode planejar e executar suas aulas para contribuir efetivamente nesse processo?

Ao longo desta Unidade, você terá acesso a propostas metodológicas para o ensino das práticas de linguagem apresentadas nos PCN: a leitura, a literatura, a produção de textos e a análise linguística, com exemplos de atividades realizadas em diferentes níveis de ensino.

Boa leitura, reflexão e execução!

1. LEITURA

Como você já percebeu ao estudar a Unidade C, aprender a ler não se limita a aprender a decodificação dos sinais gráficos (isso é alfabetização, processo que se inicia nas séries iniciais). Aprender a ler, no sentido de letramento, pressupõe o desenvolvimento da consciência sobre a linguagem e seu potencial para realizar ações e interagir no meio social.

Paulo Freire reiterou essa ideia quando disse: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta ação não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989, p. 11). Ler é, portanto, um processo ativo, depende da interação texto-leitor.

Por isso, ao propor uma atividade de leitura, o professor precisa levar em conta, inicialmente, o contexto de seus alunos. Precisa ter presente que o leitor realiza a atividade de leitura com seu conhecimento sobre a língua e sobre o mundo desde suas experiências mais remotas, ou seja, com estruturas cognitivas que lhe são próprias (Braga & Silvestre, 2002).

É preciso, também, ter consciência de que há diferentes tipos de leitura, as quais, segundo Leffa (1999), podem ser:

- a. *leitura rápida* do jornal diário, da revista semanal, de um site na Internet, etc. que se faz apenas para se ter uma ideia geral do que está acontecendo;
- b. *leitura lenta e penosa* do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido, de um texto técnico cujas informações precisam ser apreendidas, etc.
- c. *leitura atenta e criteriosa* do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser corretamente montada, de um contrato importante que estabelece direitos e deveres das partes envolvidas (aluguel ou compra de um imóvel, contratação de um serviço técnico, etc.).

Também é fundamental o professor ter em vista que os objetivos de uma leitura variam. Com base em Leffa (1999), dentre os diversos objetivos, destacamos:

- a. *objetivos puramente práticos ou ocupacionais*: ler para aprender, para conseguir um emprego, para se orientar numa rua ou rodovia desconhecida, para montar ou começar a usar um aparelho, para lembrar os ingredientes e passos na preparação de uma comida, para lembrar dos compromissos da semana, etc.
- b. *objetivos recreativos*: ler para passar o tempo, ler antes de dormir, ler para dar risada, etc.
- c. *objetivos afetivos*: ler por prazer, para ter consolo ou forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém, etc.
- d. *objetivos ritualísticos*: ler para executar uma cerimônia religiosa ou de formatura, para organizar a abertura oficial de um evento, etc.

- e. *objetivos acadêmicos*: ler para conhecer teorias, para fazer pesquisas, para montar o texto de palestra, uma aula, um seminário, etc.
- f. *objetivos profissionais*: ler para se atualizar acerca das últimas descobertas na área de atuação profissional, para descobrir meios e formas de realizar o trabalho com mais qualidade, para conhecer técnicas de aprimoramento das relações interpessoais no ambiente de trabalho, com clientes, etc.

Ninguém lê sem um objetivo. Quando tem, claramente, um objetivo, o leitor dificilmente abandonará a leitura até que encontre a solução para o que procura, saberá selecionar de diferentes materiais aquilo de que precisa e descartará o que não contribuirá para alcance de seu propósito.

Portanto, o professor precisa estar atento ao tipo de leitura necessária ou possível para cada situação de leitura em que pretende envolver seus alunos em sala de aula. O sucesso das atividades de leitura que propuser estará, em grande parte, relacionado ao objetivo que seus alunos estiverem motivados a alcançar.

A partir desses aspectos, leia os itens 1.1, 1.2 e 1.3 e respectivos exemplos de planos de aula no item 1.4 para conhecer uma das metodologias para o ensino da leitura em Língua Portuguesa.

1.1 LEITURA EM TRÊS ETAPAS

Braga & Silvestre (2002) propõem três etapas para a realização das atividades de leitura em sala de aula:

1. pré-leitura;
2. leitura-descoberta;
3. pós-leitura.

A **pré-leitura** deve preceder a leitura propriamente do texto. Antes de distribuir o texto, o professor deve intervir para ativar o conhecimento prévio do aluno-leitor mediante habilidades de investigação (seguir os sinais), quais sejam:

- adivinhar;
- formular hipóteses;
- fazer previsões;
- buscar alternativas;
- selecionar possibilidades;
- imaginar.

O professor deve trabalhar com o repertório da classe, com o conhecimento que cada um tem das questões levantadas, sem preocupação de estar certo ou errado. A etapa da pré-leitura é um momento descontraído, envolvente, que estimula a curiosi-

dade, a vontade de conferir hipóteses. A intenção é gerar várias “possibilidades de leituras”.

O objetivo das atividades de pré-leitura é promover o chamado “conflito cognitivo”, como um movimento que estimula, anima e incita, um movimento operatório que une a todos em busca de soluções.

Ao elaborar atividades de pré-leitura, segundo as autoras desta proposta, o professor deve orientá-las de maneira a “favorecer uma melhor antecipação do sentido do texto a ser trabalhado” (2002, p. 32). É recomendável que as atividades desenvolvidas nesta etapa sejam registradas por escrito.

Na etapa de pré-leitura, estabelece-se uma primeira relação entre leitor e texto – fundamental para o encaminhamento da etapa seguinte, que as autoras denominam leitura-descoberta.

A **leitura-descoberta** é a fase da verificação de hipóteses (confirmação ou refutação), de reconhecimento do código, da projeção de conhecimentos do leitor, enfim, da construção de sentidos.

O professor deve sempre lembrar que essas atividades se processam passo a passo. O cérebro não consegue processar todas as informações ao mesmo tempo. Para uma leitura eficiente, é preciso fazer uma amostragem do texto. O cérebro deve ser estimulado a usar o máximo daquilo que já sabe e analisar o mínimo de informação visual necessária para verificar ou modificar o que já pode ser previsto em relação ao texto. O cérebro pode direcionar os olhos corretamente, na leitura e em outros aspectos da visão, *desde que compreenda o que deve procurar* (Smith, 1989).

Por conseguinte, o professor não pode esperar que o aluno enxergue no texto uma simultaneidade de aspectos, informações, ou responda a uma série de perguntas. É preciso, antes, concentrar o olhar a alguma ou algumas intenções específicas. Necessita ter claro o que deve buscar no momento da leitura. Para isso, precisa da mediação do professor.

Nesta etapa, também é fundamental trazer à atenção o **contexto** e o **gênero textual** do texto a ser lido. É importante o professor levar os alunos a observarem as condições de produção (quem produziu, onde, quando, como, etc.), de circulação (em que veículo se encontra ou foi publicado, em que suporte, por onde e quando tem circulado, etc.) e de consumo (qual a audiência-alvo, em que circunstâncias é feita a leitura, etc.) do texto. Esses dados ajudam a depreender os sentidos do texto, já que é em função do contexto que, muitas vezes, o autor combina diferentes recursos da língua, seleciona palavras, privilegia certas estruturas sintáticas em vista de seu propósito comunicativo.

Assim, enquanto na pré-leitura faz-se uma antecipação do sentido, na leitura-descoberta ocorre a construção do sentido pelo leitor, com base nas intenções de leitura estabelecidas pelo mediador-professor.

Em que momento o aluno-leitor poderá utilizar criticamente o sentido construído?

A resposta é: na etapa de **pós-leitura**. Nela, o aluno-leitor é convidado a refletir sobre as informações recebidas e, desse modo, construir conhecimento.

Na pós-leitura, a atividade de leitura cumprirá seu papel de **confirmar, ampliar** ou **transformar** o conhecimento e a visão de mundo do leitor. É a fase do confronto do sentido construído com o próprio sistema de valores do leitor.

Isso já aconteceu com você durante ou após a leitura de textos?

Quantas vezes um texto parece confirmar um conhecimento que já existia em você? Quantas vezes um texto ampliou seus horizontes, acrescentou mais conhecimento ao que você já dispunha? Quantas vezes, após ler um texto, certos conceitos tiveram de ser reformulados, determinadas ideias foram repensadas e certos comportamentos modificados?

Se você buscar na memória suas experiências de leitura, é bem provável que tome consciência dessas operações que as leituras propiciaram ao longo de sua vida, constituindo o que você pensa, faz e é hoje. Já imaginou o quanto ainda pode ser confirmado, ampliado e transformado pelas leituras que você ainda realizará ao longo de sua existência?

Segundo muitos nutricionistas, nosso corpo é constituído pelo que comemos. Já nossa alma, nosso pensamento e nossas ideologias são constituídos do que lemos, não é verdade? Em outras palavras, somos o que lemos! Logo, compete ao professor orientar, didaticamente, o processo de leitura de seus alunos. O método da leitura em três etapas é uma estratégia interessante. Que tal testá-la em sua prática docente?

Análise e síntese são operações subjacentes às atividades de leitura e escrita. Por isso, podemos dizer que há reciprocidade entre o ato de ler e de escrever. Em vista disso, é conveniente o professor enfatizar o ensino da leitura como um dos fatores que auxiliam a produção de textos escritos e, muitas vezes, também orais e não-verbais.

1.2 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE TEXTO

Como indicamos na seção 1.1, o método da Leitura em Três Etapas possibilita organizar as atividades para leitura de textos em passos sequenciais. Associado a esse método, o professor pode lançar mão de instrumentos de análise do texto, que podem ser usados em uma das etapas do processo de ensino da leitura, conforme o objetivo pretendido.

Corrêa & Cunha (2006) propõem um instrumento de análise em forma de questionário, com o foco no desenvolvimento da competência em leitura, baseando-se em técnicas aplicadas nas aulas de leitura em língua estrangeira.

Visando ao encaminhamento de estratégias de leitura em textos jornalísticos, o instrumento consiste nas seguintes questões (adaptáveis à exploração do texto em sala de aula):

1. Quais são os elementos gráficos que lhe permitem identificar o tipo de texto e se este foi extraído de um jornal impresso, de uma revista impressa ou da Internet?

O texto a ser trabalhado deve ser reprodução do documento autêntico, tal como foi veiculado.

2. Identifique a data e o local onde o texto foi produzido.

A fonte do texto deve ser sempre informada.

3. Formule hipóteses, a partir da seção a que pertence o texto e a partir de seu aspecto gráfico, a respeito do público leitor previsto para esse tipo de texto.
4. Leia o título e o(s) subtítulo(s). Formule hipóteses sobre o assunto do texto.
5. Sublinhe os nomes próprios e separe-os em colunas: pessoas, lugares, instituições, títulos, etc.
6. Qual ou quais são as personalidades que constituem o motivo da reportagem? OU: Qual ou quais são os fatos que constituem o motivo da reportagem?
7. Que relações existem entre a personalidade focalizada e as demais pessoas a que o texto se refere? OU: Que relações existem entre os fatos focalizados e as pessoas a que o texto se refere?
8. Por que os topônimos (nomes de lugar) que você destacou estão presentes nesse texto? Qual a relação entre esses lugares e as pessoas a que o texto se refere?
9. Por que as instituições (por exemplo, ONU, UNICEF, Assembleia Legislativa, etc.) são mencionadas no texto?
10. Destaque as datas e os demais marcadores temporais. Identifique a sequência de fatos relatados no texto e as possíveis relações de causa e consequência.

11. Identifique os pronomes e os sintagmas nominais que retomam, de um enunciado a outro, a referência às pessoas designadas pelos nomes próprios (se houver).
12. Faça uma lista, para cada pessoa, das qualidades ou propriedades a elas atribuídas. Dentre estas, identifique quais seriam resultado de uma descrição objetiva e quais seriam resultado de uma atitude subjetiva do jornalista.

(Fonte: CORRÊA & CUNHA, 2006, p. 82-83)

O conjunto de itens a examinar possibilita percorrerem-se diferentes possibilidades de abordagem do texto (seja uma notícia, uma reportagem, um editorial, um artigo de opinião...). Parte-se de inventários simples (como os nomes próprios presentes no texto) e chega-se a operações mais complexas, como as mencionadas no último item, que demandam uma capacidade de interpretação.

É importante considerar que esse instrumento deve ser alterado dependendo do gênero de texto a ser examinado.

Para análise de fábulas, por exemplo, aplicam-se os três primeiros itens do instrumento. É preciso levar em conta as condições de produção do texto, possibilidades de diferentes versões do texto, proposição de pesquisa para situar a obra do autor no espaço e no tempo, discussões acerca do público leitor (perfil, condições de acesso ao texto, manutenção da obra através dos tempos, etc.).

Já os itens de 5 a 9 não se aplicam para o gênero fábula. Podem ser adaptados (o levantamento de nomes próprios pode ser substituído pelo levantamento das personagens e dos lugares). O item 10 se aplica em parte (em vez de identificar a data, observar marcadores temporais e relações de causa e efeito). O item 11 também precisa ser reformulado (identificar, por exemplo, os pronomes e as designações que retomam a referência aos personagens da fábula). No item 12, é necessário substituir "pessoas" por "personagens".

Outras adaptações no instrumento ainda seriam necessárias se o texto analisado fosse uma crônica, um conto, um ensaio, um poema, um relatório, uma piada, etc.

SAIBA MAIS

Questionário adaptado de Corrêa & Cunha (2006, p. 82-83) para análise do texto disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,deputado-sem-cnh-se-envolve-em-colisao-com-2-mortes,369693,0.htm>

1.3 GÊNEROS TEXTUAIS E MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO

Maior variedade de textos passou a fazer parte da prática escolar desde que os PCN ajudaram a popularizar entre os professores a noção de gêneros textuais:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral

da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, 1998, p. 22).

Os PCN recomendam a prática de escuta e leitura de textos de diferentes gêneros textuais de que o aluno precisa para participar efetivamente da sociedade, em diferentes âmbitos, tais como: literários, jornalísticos, publicitários, didáticos.

Gêneros textuais: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003) que as pessoas utilizam na vida diária para interagir na sociedade nos mais diversos contextos. Exemplos: receita culinária, bilhete, lista de compras, carta comercial, carta pessoal, notícia jornalística, bula de remédio, inquérito policial, resenha, edital de concurso, bate-papo por computador, telefonema, etc.

Modos de organização do discurso: espécie de sequência (ou tipo textual) teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc.) e pela função desempenhada no texto (conforme Charaudeau, 1992). Categorias: narração, descrição, exposição, argumentação, injunção e diálogo. Cada gênero textual constitui-se a partir da combinação de um ou mais desses modos de organização, com características e objetivos definidos (Pereira et al., 2006).

Como orientar o processo ensino-aprendizagem da leitura (e também da escrita) na perspectiva de gêneros textuais?

Dentre as estratégias de ensino possíveis, trazemos a proposta de Pereira et al. (2006), na qual cada gênero textual é abordado como uma combinação harmoniosa de recursos que estão de acordo com as demandas de interação e do contexto situacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que permite o estudo da língua circunscrito na ampliação da competência comunicativa dos alunos. O objetivo é explicitar as marcas linguísticas inerentes aos diferentes modos em que se organizam os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade.

A relação entre as características do gênero a que pertence determinado texto e do modo de organização predominante pode ser feita com base no seguinte quadro:

GÊNERO	<input type="checkbox"/> romance <input type="checkbox"/> crônica <input type="checkbox"/> receita culinária <input type="checkbox"/> manual de instalação <input type="checkbox"/> aula expositiva <input type="checkbox"/> conversa <input type="checkbox"/> carta de leitor <input type="checkbox"/> artigo de opinião <input type="checkbox"/> denúncia <input type="checkbox"/> sentença jurídica <input type="checkbox"/> notícia <input type="checkbox"/> _____
OBJETIVO(S) DO GÊNERO	<input type="checkbox"/> despertar prazer estético <input type="checkbox"/> ensinar os passos de um procedimento <input type="checkbox"/> ensinar <input type="checkbox"/> conversar, trocar ideias sobre informações <input type="checkbox"/> manifestar uma opinião sobre um assunto da atualidade <input type="checkbox"/> estabelecer penalidade ao autor de um crime <input type="checkbox"/> informar um fato recente <input type="checkbox"/> _____
MODO DE ORGANIZAÇÃO	<input type="checkbox"/> narração <input type="checkbox"/> descrição <input type="checkbox"/> exposição <input type="checkbox"/> argumentação <input type="checkbox"/> injunção <input type="checkbox"/> diálogo
OBJETIVO DO MODO DE ORGANIZAÇÃO	<input type="checkbox"/> caracterização de pessoas, objetos, etc. <input type="checkbox"/> contar fatos, acontecimentos <input type="checkbox"/> dizer como fazer, requerer uma ação <input type="checkbox"/> apresentar informações sobre o assunto de forma isenta <input type="checkbox"/> estabelecer interação verbal <input type="checkbox"/> convencer o interlocutor, influenciar, persuadir
PONTO DE VISTA DO ENUNCIADOR	<input type="checkbox"/> perspectiva de conhecimento do espaço <input type="checkbox"/> perspectiva de localização no tempo <input type="checkbox"/> perspectiva de fazer posterior ao momento da produção do texto <input type="checkbox"/> perspectiva do conhecer
TEMPO DE OCORRÊNCIA NO MUNDO REAL	<input type="checkbox"/> simultaneidade de ações <input type="checkbox"/> sequencialidade <input type="checkbox"/> simultaneidade de situações

RECURSOS LINGUÍSTICOS UTILIZADOS PELO AUTOR	() substantivos
	() elementos adjetivos
	() verbos de ser e estar
	() verbos de ação
	() conectores temporais
	() advérbios
	() modo imperativo
	() numerais
	() sequências explicativas
	() conectores subordinativos
	() vocabulário abstrato, genérico
	() repetições
	() retomadas
	() interrupções
	() marcas de oralidade
	() estruturas coordenadas
	() estruturas subordinadas
	() conectores lógicos de causa/efeito, contra- dição, conformidade, etc.

(Adaptado de Pereira et al., 2006, p. 43-56)

Essa proposta de ensino de Língua Portuguesa, embora tenha a leitura como ponto de partida, articula também análise linguística e produção textual, uma vez que se apoia na ideia de que, em cada frase, em cada texto, há uma finalidade que interfere na forma escolhida para compor a mensagem.

Essa proposta metodológica envolve, portanto:

- a construção e desconstrução de textos;
- a identificação dos efeitos de tais alterações;
- o reconhecimento dos recursos linguísticos próprios aos diferentes modos de organização do discurso;
- a observação dos procedimentos que dão coesão e coerência;
- o exercício do vocabulário de maneira criativa e dinâmica;
- a relação entre classe e função das palavras e expressões no nível da frase;
- a ampliação de frases por meio de processos de coordenação e subordinação.

No Quadro 3, estão listados alguns domínios e gêneros textuais possíveis de serem trabalhados em atividades de leitura e produção de textos em diferentes níveis do ensino básico.

DOMÍNIO		JORNALÍSTICO	FICCIONAL	PUBLICITÁRIO	CIENTÍFICO, DIDÁTICO E INSTRUCIONAL	JURÍDICO, COMERCIAL E POLÍTICO	PESSOAL E INTER-PESSOAL
PRÁTICA DE PRODUÇÃO	ORAL	Comentário radiofônico Debate Depoimento Entrevista Notícia	Canção	Propaganda institucional e comercial (anúncio)	Debate Relatos expositivos Instruções de uso Palestra Seminário		Conversação Recado Saudação
	ESCRITA	Artigo de opinião Carta do leitor Editorial Entrevista Nota Notícia Reportagem	Crônica Conto Filme de ficção Poema Livro literário	Classificados Logomarca Propaganda institucional e comercial (anúncio)	Esquema experiências Resumo Resenha	Carta Ata Atestado <i>Curriculum vitae</i> Declaração Regimento Requerimento	Bilhete Carta Cartão (postal, de aniversário..) Convite Diário (pessoal, de viagem...) E-mail Lembrete

DOMÍNIO		JORNALÍSTICO	FICCIONAL	PUBLICITÁRIO	CIENTÍFICO, DIDÁTICO E INSTRUCIONAL	JURÍDICO, COMERCIAL E POLÍTICO	PESSOAL E INTER-PESSOAL
PRÁTICA DE COMPREENSÃO	ORAL	Comentário radiofônico Debate Depoimento Entrevista Jornal Notícia	Adivinha Canção Conto (de fadas, de assombração, policial, mitos, lendas populares) Cordel Parlenda Peça de teatro Piada Poema Quadrilha Trava-língua Desenho animado	Propaganda institucional e comercial (anúncio)	Debate Relatos expositivos Instruções de uso Palestra Seminário Filme	Debate Discurso Pronunciamento	Conversação Recado Saudação
	ESCRITA	Artigo de divulgação científica Artigo de opinião Carta do leitor Charge Editorial Entrevista Jornal Nota Notícia Reportagem	Adivinha Canção Conto (de fadas, de assombração, policiais, mitos, lendas populares) Crônica Filme de ficção Livro Literário Novela Romance Poema Peça de teatro Quadrinhas Quadrinhos Tirinha	Classificados Logomarca Propaganda institucional e comercial (anúncio)	Calendário Embalagem Enunciado de questão Instruções de uso Listas Livro didático Receita Relatório de experiências Relato histórico Resenha Rótulo Verbetes de dicionário Verbetes de enciclopédia	Carta Ata Atestado <i>Curriculum vitae</i> Declaração Estatuto Ficha cadastral Lei Declaração de direitos Nota fiscal Regimento Requerimento	Bilhete Carta Cartão (postal, de aniversário..) Convite Diário (pessoal, de viagem...) E-mail Lembrete Transcrição de conversação

Quadro 3: Gêneros textuais para atividades de leitura e produção textual.

Organização: Irma Beatriz Araújo Kappel

1.4 EXEMPLOS DE PLANOS

1.4.1 Plano de leitura em três etapas

Aqui, você encontra um exemplo de atividades de leitura planejadas com base na metodologia de Leitura em Três Etapas. O objetivo é você conferir como esse método de ensino pode ser utilizado numa situação real de ensino-aprendizagem.

Proposta de trabalho elaborada por Viviana Porto de Castro (com adaptações)

Objetivos

Os alunos deverão ser capazes de:

- ler e compreender o texto adequadamente;
- pesquisar dados;
- trabalhar em grupos;
- elaborar panfletos publicitários.

Procedimentos

- **Pré-leitura** (descoberta do assunto por meio da fonte)
 1. O professor diz aos alunos que lerão um texto publicado no jornal Diário de Santa Maria e pergunta-lhes de que assunto pode tratar o texto.
 2. Diversos assuntos pertinentes a conteúdo de jornais surgirão, e o professor registra no quadro as hipóteses levantadas pela classe coerentes com os dados sobre a fonte.
 3. O professor diz que o texto foi publicado no Caderno de Esportes do referido jornal, o que possibilitará a exclusão de várias hipóteses previamente levantadas.
 4. Uma nova pista é oferecida aos alunos – o jornal data de 17 e 18 de janeiro de 2009 (final de semana). Assim, outras hipóteses poderão ser excluídas e outras poderão aparecer.
 5. O professor dá uma nova pista, informando o título do texto:
Um dia de dor em Pelotas.
 6. O professor cita três nomes: Cláudio Milar, Régis e Giovani Guimarães.
 7. O professor pergunta o que cada aluno espera que o texto informe. Antes de entregar a cópia do texto aos alunos, escreve no quadro os seguintes números:

16

6

50 mil

34

111

209

ESPORTES

Proposta
subiu para
R\$ 855
milhões

O Manchester City parece realmente decidido a contratar Kaká, do Milan. A proposta pelo jogador teria ido de R\$ 330 milhões para incríveis R\$ 855,5 milhões. Deste dinheiro, R\$ 336 milhões ficariam com o Milan e igual valor com o jogador. Kaká teria feito exigências para assinar contrato.



Ron Dennis vai sair

O britânico Ron Dennis anunciou sexta-feira, durante a apresentação do novo carro da McLaren, que deixará o comando da equipe em março. Dennis, que ocupa o cargo desde 1981, passará o posto para Martin Whitmarsh, que foi seu braço direito.

TRAGÉDIA Acidente com ônibus do Brasil-Pe mata preparador de goleiros e dois jogadores

Um dia de dor em Pelotas

Veículo com 30 pessoas que faziam parte da delegação capotou em Canguçu, na quinta-feira

Quase sempre lotado nos jogos do Brasil de Pelotas pela fanática torcida xavante, o Estádio Bento Freitas voltou a ficar cheio nesta sexta-feira. Todos estavam se sentindo derrotados, muitos choravam. O time não havia tomado goleada nem sido rebaixado. No meio do campo, cercados pela torcida, estavam coroas de flores e os caixões com os corpos de dois jogadores do clube – o ídolo Claudio Milar e o zagueiro Régis – e do preparador de goleiros Giovanni Guimarães, mortos no acidente na noite anterior.

Foi depois das 23h de quinta-feira que o ônibus com 30 pessoas da delegação do Brasil-Pe não conseguiu vencer uma curva fechada no trevo entre a RST-471 e a BR-392, a 29 quilômetros de Canguçu. O time havia saído de Vale do Sol, perto de Santa Cruz do Sul, onde vencera o amistoso contra o time do Santa Cruz por 2 a 1. O ônibus capotou, caindo em uma ribanceira de 30 metros. Quando o veículo parou, o goleiro Danrlei (ex-Grêmio) foi um dos primeiros a conseguir sair. Depois de ajudar outros colegas, ele pegou carona e foi pedir auxílio a um morador próximo.

Dezesseis ambulâncias foram ao local para socorrer os feridos. Todos foram levados ao hospital de Canguçu, onde pelo menos seis foram operados ou aguardariam por cirurgia devido a fraturas ou lesões graves: os jogadores Edu, Xuxa, Alemão e Uendel, além do auxiliar Paulo Roberto e do técnico Armando Desessards.

Ao ser socorrido, o motorista disse que não sabia explicar como não conseguira vencer a curva. A Polícia Rodoviária Federal informou que abrirá investigação para saber como os dados do tacógrafo sumiram.

O corpo de Claudio Milar ficou no Bento Freitas por apenas 10 minutos, no final da manhã, sendo levado para Chuy, no Uruguai, onde será enterrado neste sábado. O enterro de Régis e de Guimarães ocorreu no final da tarde de sexta-feira, em Pelotas, após o velório no campo do estádio.

Gauchão – A direção do Brasil-Pe mal terá tempo para se recuperar da tragédia, pois terá de definir, provavelmente na segunda-feira, se terá condições de disputar o Gauchão 2009. Na manhã de sexta-feira, o presidente da Federação Gaúcha de Futebol (FGF), Francisco Novelletto, avisou que a partida de estreia do



A QUEDA

Ônibus caiu de altura de 30 metros, depois que o motorista não conseguiu fazer a curva fechada de um trevo

AS TRÊS VÍTIMAS

▲ Além do ídolo Claudio Milar, o zagueiro Régis e o preparador de goleiros Giovanni Guimarães morreram



Brasil-Pe no Gauchão está suspensa. A data prevista era a 22 de janeiro, no Estádio Bento Freitas. Chegou a ser cogitado o adiamento do início do Gauchão, mas Noveletto descartou essa hipótese, pois não haveria datas para realizar todas as partidas.

Sobre a presença do Xavante na competição, durante o dia várias possibilidades foram cogitadas, como a desistência do Brasil-Pe do Gauchão deste ano sem haver rebaixamento, para que possa voltar em 2010. Com isso, chegou a se pensar na participação do Pelotas, terceiro na Segundona 2008, mas Noveletto descartou essa hipótese. A FGF garantiu ajuda de R\$ 50 mil ao clube. Grêmio e Inter ofereceram apoio com possível empréstimo de jogadores ao Xavante, caso o clube participe do campeonato.

MAIS

Em luto

A governadora Yeda Crusius decretou luto oficial no Estado pelos mortos no acidente e foi ao velório no Estádio Bento Freitas

Milar fez gol de pênalti no último jogo



SUPERSTIÇÃO

Milar com suas chuteiras da sorte

Na tarde de quinta-feira, poucas horas antes da tragédia, o atacante Claudio Milar quebrou uma promessa: ele abriu o placar da vitória de 2 a 1 do Brasil-Pe contra o Santa Cruz, em Vale do Sol, cobrando pênalti. Fato que não ocorria desde 2007.

Na primeira partida da decisão da Copa Amorety 2007, contra o Caxias, na Serra, Milar acertou a trave em um pênalti. Foi a terceira cobrança consecutiva desperdiçada por ele no mesmo estádio, contra o mesmo adversário, naquela temporada. O Caxias venceu a partida por 1 a 0. No jogo da volta, o Brasil-Pe igualou a disputa – em gol de pênalti, mas não de Milar. O título ainda foi disputado nas penalidades e, novamente, o atacante não participou. O Caxias foi campeão.

Triste, Claudio Milar havia prometido nunca mais bater um pênalti pelo Brasil-Pe. Mas, por ironia, em sua partida de despedida pelo Xavante, ele brindou a torcida com um gol, e com a quebra de promessa.

Para desespero e incredulidade dos torcedores, Claudio Milar morreu no acidente no retorno de Vale do Sol. O atacante uruguaio é o maior ídolo recente da história do clube. Roberto Claudio Milar Decuadra nasceu no Uruguai. Ele tinha 34 anos, e comemoraria aniversário no dia 6 de abril.

Trajatória – A carreira de Milar iniciou nas categorias de base do Nacional, um dos maiores clubes do país vizinho. Depois, ele iniciou uma trajetória longa, passando por Godoy Cruz ARG, Caxias, Náutico, Santa Cruz-PE, Portuguesa, LKS Ptak-POL, Club Africain-TUN, Hapori Rarsaba-ISR, Botafogo e Pogón Szczecin POL.

Pelo Brasil-Pe, ele acumula diversas passagens. A idolatria iniciou em 2004, quando foi artilheiro e principal jogador na conquista da Segundona, levando o Xavante de volta à Série A. Contando com o gol de pênalti no amistoso de quinta, Milar se despede com 111 gols em 209 partidas pelo Brasil-Pe. O atacante guardava suas chuteiras da sorte, com as quais marcou o gol 100 no time pelotense.



O SOFRIMENTO

Torcedores xavantes foram ao Estádio Bento Freitas para receber e velar os corpos das três vítimas

- **Leitura-descoberta** (confirmação ou refutação de hipóteses)
 8. Os alunos leem o texto (TEXTO 1) com a intenção de conferir se as informações presentes nele correspondem às hipóteses levantadas e a que/quem se referem os números mencionados pelo professor.

Com relação aos números, os alunos deverão descobrir que:

- 16 número de ambulâncias que socorreram os feridos
- 6 jogadores que foram operados após o acidente
- 50 mil valor doado pela Fundação Gaúcha de Futebol ao time pelotense
- 34 idade de Cláudio Milar
- 111 número de gols de Milar
- 209 número de partidas jogados pelo artilheiro do time

- **Pós-leitura** (sugestões de atividades)
 9. O professor aproveita o fato reportado no texto para conversar com os alunos sobre a violência no trânsito.
 10. O professor propõe que os alunos façam um levantamento (na Internet, em jornais, dentre outras fontes de informação) de acidentes fatais ocorridos de 2008 até o momento, na região sul, e as suas prováveis causas.
 11. O professor sugere que os alunos se reúnam em grupos para elaborarem um panfleto publicitário. Se a sugestão for aceita, na próxima aula o professor orientará o processo de produção dos textos, esclarecendo a função social do gênero panfleto, auxiliando na definição dos dados contextuais (público-leitor, forma e local de distribuição, etc.), mostrando as possibilidades de uso da linguagem apropriado ao contexto. Questões relativas à gramática serão abordadas à medida que os alunos forem manifestando dúvidas durante a escrita.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

1.4.2 Aplicação do instrumento de análise de texto

Questionário adaptado de Corrêa & Cunha (2006, p. 82-83) para análise do texto disponível em:

<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,deputado-sem-cnh-se-envolve-em-colisao-com-2-mortes,369693,0.htm>

1. Quais são os elementos gráficos que lhe permitem identificar o gênero de texto e se este foi extraído de um jornal impresso, de uma revista impressa ou da Internet?

O texto está publicado na Internet, no site de um jornal online. No alto da página há uma espécie de painel eletrônico, em que enunciados sobre diferentes assuntos relacionados à agência de notícias se alternam. Logo abaixo, há uma barra de menus que dão acesso às páginas de outros veículos de comunicação, além do Estadão.com.br (O Estado de S.Paulo, Jornal da Tarde, AE Investimento, Eldorado, etc.). Mais abaixo, há links para login (dos usuários cadastrados ou que queiram se cadastrar no site), para webmail, busca no site, etc. Na sequência, à esquerda, com letras grandes e em vermelho, o nome do jornal – estadão.com.br – e à direita links para acesso a ferramentas disponíveis (versão digital do jornal, jornal de hoje, no desktop, no celular, etc.). Mais abaixo, aparece uma barra de menus que dão acesso às seções do jornal estadão.com.br. Em seguida, aparece destacada a seção em que se encontra o texto (Geral), a data, o horário e, depois, o texto da notícia, que tem como manchete “Deputado sem CNH se envolve em colisão com 2 mortes”. Abaixo do texto estão “tags” (palavras-chave) que, clicados, dão acesso a uma lista de outras notícias sobre aquele assunto. Abaixo disso há um espaço para leitores postarem comentários sobre a notícia acima. Portanto, o texto é uma notícia extraída da Internet, de um jornal online.

2. Identifique a data e o local onde o texto foi produzido.
12 de maio de 2009, seção Geral do jornal online estadão.com.br
3. Formule hipóteses, a partir da seção a que pertence o texto e a partir de seu aspecto gráfico, a respeito do público leitor previsto para esse tipo de texto.
O público visado são os internautas que buscam informações sobre fatos e acontecimentos diários.
4. Leia o título e o(s) subtítulo(s). Formule hipóteses sobre o assunto do texto.
A manchete “Deputado sem CNH se envolve em colisão com 2 mortes” permite antecipar o tema da notícia: acidente de trânsito que envolveu um representante político em situação irregular (sem carteira nacional de habilitação) e duas pessoas que morreram em consequência da colisão entre os veículos.

5. Sublinhe os nomes próprios e separe-os em colunas: pessoas, lugares, instituições, títulos, etc.

PESSOAS	LUGARES	INSTITUIÇÕES / SETORES
Fernando Ribas Carli Filho	Curitiba	PSB (Partido Socialista Brasileiro)
Gilmar Rafael Souza Yared	Paraná	Hospital Albert Einstein
Carlos Murilo de Almeida	São Paulo	Unidade de Terapia Intensiva (UTI)
Armando Braga de Moraes Neto		Secretaria de Segurança Pública (SSP)
		Delegacia de Delitos de Trânsito de Curitiba
		Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR)

6. Qual ou quais são as personalidades que constituem o motivo da notícia? OU: Qual ou quais são os fatos que constituem o motivo da reportagem?

O tópico principal da notícia é o deputado estadual Fernando Ribas Carli Filho e o seu envolvimento em acidente de trânsito que resultou em vítimas fatais.

7. Que relações existem entre a personalidade focalizada e as demais pessoas a que o texto se refere? OU: Que relações existem entre os fatos focalizados e as pessoas a que o texto se refere?

Fernando Ribas Carli Filho, Gilmar Rafael Souza Yared e Carlos Murilo de Almeida são as pessoas que se envolveram no acidente. Fernando dirigia um dos veículos; não foi informado qual dos ocupantes do outro veículo estava na direção.

Armando Braga de Moraes Neto é o delegado responsável pelo inquérito policial sobre o caso.

8. Por que os topônimos (nomes de lugar) que você destacou estão presentes nesse texto? Qual a relação entre esses lugares e as pessoas a que o texto se refere?

Curitiba se refere ao lugar onde o acidente aconteceu.

Paraná é o estado onde se localiza Curitiba.

São Paulo é o local onde fica o hospital para onde foi levado o sobrevivente do acidente.

Esses topônimos estão no texto para situar onde o fato aconteceu e onde se encontra um dos envolvidos no acidente.

9. Por que as instituições são mencionadas no texto?

PSB indica o partido a que pertence o deputado envolvido no acidente.

Hospital Albert Einstein é o hospital para onde o sobrevivente foi levado após o acidente.

Unidade de Terapia Intensiva (UTI) é o setor do hospital onde o sobrevivente se recupera, o que indica que seu estado de saúde é grave.

Secretaria de Segurança Pública (SSP), Delegacia de Delitos de Trânsito de Curitiba e Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR) *são órgãos do poder público com poder para investigar o fato, julgar e, se for o caso, punir o responsável.*

10. Destaque as datas e os demais marcadores temporais. Identifique a sequência de fatos relatados no texto e as possíveis relações de causa e consequência.

na madrugada de quinta-feira: *quando ocorreu o acidente;*

no domingo: *quando o sobrevivente foi transferido para o hospital em São Paulo;*

hoje (12 de maio de 2009): *quando o inquérito sobre o acidente foi encaminhado para o Tribunal de Justiça do Paraná.*

Acidente (*causa*) que deixou dois mortos (*consequência*)

sofreu traumatismo múltiplo na face (*consequência*)

morreram no local (*consequência*)

11. Identifique os pronomes e os sintagmas nominais que retomam, de um enunciado a outro, a referência às pessoas designadas pelos nomes próprios (se houver).

O parlamentar, Ele, deputado: *referem-se a Fernando Ribas Carli Filho*

Os dois ocupantes do automóvel atingido pelo veículo do parlamentar: *refere-se a Gilmar Rafael Souza Yared e Carlos Murilo de Almeida*

12. Faça uma lista, para cada pessoa, das qualidades ou propriedades a elas atribuídas. Dentre estas, identifique quais seriam resultado de uma descrição objetiva e quais seriam resultado de uma atitude subjetiva do jornalista.

O predicativo (consciente) para o sujeito Ele (Carli Filho) configura-se em uma definição objetiva. A ausência de adjuntos adnominais e apostos qualitativos reforça a definição objetiva atribuída às pessoas e instituições. Infere-se uma marca de atitude subjetiva do jornalista no trecho Mesmo com a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) suspensa por excesso de multas – a conjunção “mesmo” sinaliza um comportamento inadequado do deputado (ter cometido infrações de trânsito acima do limite permitido por lei).

A partir desse levantamento, o professor pode encaminhar uma discussão acerca da atitude do deputado ao dirigir sem autorização legal por ter cometido excesso de infrações no trânsito. Podem ser abordados aspectos éticos relacionados à conduta de um político, representante do povo. Outros textos sobre o mesmo fato podem ser consultados, analisados e comparados.

Após, atividades de produção textual podem ser realizadas, com propósitos previamente delineados, tais como: protesto, manifestação de solidariedade (ao deputado e/ou aos familiares dos mortos), opinião sobre providências a serem tomadas pelos representantes da Justiça, solicitação de providências pelas autoridades, engajamento em campanha de combate à violência do trânsito, etc.

1.4.3 Análise de Gênero Textual e Modo de Organização do Discurso

Proposta publicada por Pereira et al. (2006, p. 50–51).

TEXTO ANALISADO:

O crescimento das grandes cidades, para onde afluem os camponeses, faz surgir necessidades que estão diretamente ligadas à vida urbana e são raramente satisfeitas, tais como a necessidade de esgotos, necessidades em matéria de habitação adaptada à vida das grandes cidades. A essas necessidades objetivas, que resultam do amontoamento da população em espaços restritos, acrescentam-se aquelas que resultam da 'modernização'. Para ter oportunidade de encontrar trabalho, para não ter a aparência de um 'selvagem', é preciso usar o uniforme da sociedade ocidental, usar calça, camisa e ter sapatos. Nas ruas passa-se diante de vitrinas repletas de coisas, cuja existência era ignorada no vilarejo e que aguçam cada vez mais o desejo. Os *massmedia* [meios de comunicação de massa], o cinema, os cartazes reproduzem as imagens e as cenas que provêm dos países mais ricos. Tudo isso concorre para uma tomada de consciência cada vez mais aguda da miséria e para a multiplicação de necessidades lancinantes.

Fonte: LACOSTE, Y. *Os países subdesenvolvidos*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

GÊNERO	Texto didático
OBJETIVO(S) DO GÊNERO	Ensinar – refletir, explicar, conceituar, expor ideias, analisar.
MODO DE ORGANIZAÇÃO	Expositivo
OBJETIVO DO MODO DE ORGANIZAÇÃO	Apresentar diversas informações sobre um determinado assunto, de forma relativamente isenta
PONTO DE VISTA DO ENUNCIADOR	Perspectiva do conhecer
TEMPO DE OCORRÊNCIA NO MUNDO REAL	Simultaneidade de situações
RECURSOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS PELO AUTOR	Como a exposição é o discurso do ser e do conhecer, utiliza sequências explicativas, conectores subordinativos, vocabulário abstrato, genérico e objetivo. As frases são, em geral, apresentadas na ordem direta (sujeito, verbo, complemento), o que contribui para a clareza das ideias.

2. LITERATURA

Iniciamos esta seção convidando-a/o a ler o poema seguinte, produzido por uma estudante norte-americana, de origem asiática, chamada Kate M. Chong.

O QUE É LETRAMENTO?

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente
O tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

(Texto na língua original em McLAUGHLIN, M.; VOGT, M.E. Portfólios in Teacher Education. Newark. De: International Reading Association, 1996. Tradução para o português em: SOARES, 2006, p. 41)

Para quem já estudou a Unidade C desta disciplina, o tema abordado nesse poema já não é novidade. Como alguém pode ter tido a ideia de definir letramento, um assunto de certa forma técnico, usando a linguagem literária? Usando a poesia?

Kate Chong poderia optar por outras formas de dizer para contar sua história de letramento. A escolha pela linguagem poética permitiu-lhe compartilhar suas concepções e impressões do seu processo de letramento a partir de suas próprias vivências, sem o compromisso com a verdade científica. Seu poema representa o letramento como aconteceu e acontece em sua vida e no mundo ao seu redor, não como é ou deve ser para todos. Essa liberdade de pensar, sentir e expressar é uma das características da linguagem poética.

Em linguagem não literária, o que é letramento na visão de Kate Chong? Pela sequência das estrofes, pode-se dizer que letramento;

- não é alfabetização (no sentido depreendido por Soares, 2006 apresentado na Unidade C);
- é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares sob diferentes condições;
- é informar-se, é buscar notícias e lazer nos jornais, interagir com a imprensa diária, divertir-se com as histórias em quadrinhos;
- é ler para seguir instruções, para apoiar a memória, para comunicar-se com alguém distante ou ausente;
- é ler histórias que nos levam a lugares que não conhecemos, é emocionar-se com elas, é tornar-se amigo das personagens;
- é usar a escrita para orientar-se no mundo, nas ruas, para receber instruções, para não ficar perdido;
- é descobrir a si mesmo por meio da leitura e da escrita, descobrir alternativas, possibilidades de ser.

Como uma das inúmeras formas de linguagem, a literatura possibilita a representação de experiências interiores e exteriores, sejam elas quais forem, de um modo particular, sem compromisso com uma “verdade absoluta”. O texto literário traz a “verdade” do seu autor, seu modo de ver o mundo, de observar a sociedade onde vive em sua época. Por isso, costuma-se dizer que uma das características da literatura é a verossimilhança.

E o ensino de literatura?

Iniciamos esse ponto recordando do tempo em que fomos alunos de literatura, lembrando das aulas que tivemos no Ensino Médio (ou 2º Grau). Como eram as aulas de literatura a que você assistia?

Talvez você diga que uma das práticas mais comuns era o professor trabalhar os períodos literários, dos quais os alunos tinham o dever de memorizar a data, as características, os autores mais representativos do período e suas respectivas obras.

Você acha que essa prática docente era favorável ou não para a formação do aluno-leitor, objetivo maior do ensino da literatura?

Assim como foi descrita, tal prática escolar não colaborava efetivamente para formar alunos leitores. Não tinha como interesse maior fazer com que os estudantes lessem, uma vez que

desconsiderava, propriamente, a leitura literária e privilegiava “atividades de *metaleitura*, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário” (PCN, 2008, p. 70).

Não é negada a importância de tais atividades na escola, mas por si só não motivam os alunos a desenvolverem o hábito de ler.

Hoje, uma das preocupações dos professores de literatura tem sido a de despertar no aluno o interesse pelo texto literário. Apoiados nos PCN, veem-se na emergência de desenvolver nos estudantes o “letramento literário”. Do mesmo modo que na Linguística, o letramento vem a ser a condição de um aluno não apenas saber ler e escrever, mas fazer uso das diferentes manifestações sociais para o uso da escrita. Por letramento literário, deve-se entender “a condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (PCN, 2008, p. 55).

É importante que os professores visualizem-se como agentes responsáveis pela interação da criança e do adolescente com objetos estéticos. Em “O livro dos abraços”, de Eduardo Galeano, o narrador conta o deslumbramento de Diego Kovadloff ao deparar-se, pela primeira vez, com a imensidão do mar. Emocionado, Diego faz um pedido ao pai: “Me ajuda a olhar?”. Nesse pedido, ele sintetiza a função da arte, que provoca um conhecimento inusitado, construído pela sensibilidade, e que transcende a significação de seu objetivo para instaurar novos sentidos (Saraiva, 2005, p. 101).

Para dar conta disso, o professor deve buscar metodologias que privilegiem o texto literário para que o aluno faça uso da literatura e passe a ter um contato permanente com o texto. As características dos períodos literários e o seu contexto farão parte do trabalho do professor para subsidiá-lo na compreensão e interpretação do texto, mas não são determinantes de leitura.

Como fazer isso na prática de ensino?

Figueiredo (2004) sugere que o professor inicie os alunos num método de análise literário adaptado à sua idade e ao seu desenvolvimento cognitivo. O objetivo principal é o desenvolvimento da competência da compreensão (num primeiro nível de construção do sentido – que se submete aos direitos do texto) e de interpretação (num nível mais complexo – que se submete aos direitos do leitor).

A leitura tem por função social formar o sujeito como um leitor crítico, criativo e autônomo. Funciona como a principal via de acesso à cultura, já que a ampliação do conhecimento advém também das experiências de leitura. Nesse panorama, a leitura, análise

e reflexão de textos literários constituem-se como “estratégia de sobrevivência, como reflexão acerca da sociedade em que vivemos e como instrumento essencial para o ensino de Literatura e Língua materna em sala de aula” (Ourique, 2009, p. 2).

Nesse sentido, iniciar o estudante no patrimônio literário é “lançar as bases sólidas de uma competência cultural e estética” (Figueiredo, 2004, p. 72). Em outras palavras, ensinar literatura consiste em levar os alunos a viverem afetivamente, oportunizar que se deixem abandonar à ilusão referencial, que se deixem transportar pela história, reagindo ao que lhes é proposto.

Interpretar um texto literário significa o indivíduo lê-lo com sua memória, com sua perspectiva, o seu saber.

Assim, os princípios didáticos do ensino de literatura devem partir dos seguintes objetivos:

- contribuir para a formação da pessoa e para a sua construção social e cultural;
- pôr o aluno em contato com diferentes modos de escrita;
- iniciar a inserção do aluno na cultura literária;
- conhecer e cultivar os gêneros literários;
- ter acesso a conhecimentos sobre a história da literatura;
- desenvolver capacidades compreensivas, expressivas e críticas em relação ao fato literário;
- desenvolver sensibilidade estética para o fenômeno literário e artístico em geral.

Para isso, o professor-mediador deve estabelecer uma série de critérios didáticos e por eles reger-se. Por isso, conforme Figueiredo (2004), tem de:

- aceitar a necessidade de os alunos experimentarem as possibilidades criativas da linguagem;
- elaborar projetos de leitura e apresentar aos alunos;
- inter-relacionar as atividades de leitura, de escrita e de oralidade;
- combinar o enfoque cronológico com os gêneros e os temas;
- integrar o conceito de intertextualidade, promovendo o diálogo entre textos de áreas e épocas diferentes;
- evitar a prática tradicional da explicação rígida do texto;
- elaborar uma gradação de operações textuais;
- substituir a história da literatura pelo estudo histórico dos textos;
- oportunizar o uso da criatividade;
- selecionar obras relevantes para os alunos;
- levar à reflexão sobre aspectos de formas e conteúdos que subjazem às funções da linguagem;
- potenciar uma avaliação que valorize mais os processos que os produtos.

A iniciativa pública, com o uso de **NOVAS TECNOLOGIAS**, tem facilitado o acesso a obras literárias consideradas tesouros da cultura nacional e universal. No site professores e alunos têm acesso livre a mais de 300 obras integralmente digitalizadas, disponíveis para *download* e impressão. Não é o máximo?! Convidamos você a visitar esse site agora mesmo e navegar pelas obras. Basta um clique, e você e seus futuros alunos estarão, gratuitamente, diante de uma das maiores riquezas da produção humana: a arte da palavra.

Evidentemente, o incentivo à leitura de material impresso (livros e jornais) deve continuar sendo realizado pelo professor. Falta de acesso a material para leitura não é mais motivo para não se desenvolver a leitura literária, não é mesmo?

Agora, vamos ver a sistematização de propostas metodológicas para o ensino da literatura sob a perspectiva da formação do leitor competente. Para isso, leia os itens seguintes.

2.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Você gosta de ouvir histórias? Você gosta de ler histórias?

Os links abaixo são o caminho para algumas delas. Ligue o som e divirta-se!

<http://www.contandohistoria.com/index.htm>
http://www.releituras.com/i_ana_mcolasanti.asp
<http://www.botucatu.sp.gov.br/Eventos/2007/contHistorias/#>

OFICINA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

<http://www.youtube.com/watch?v=7W8yo6r3H1A>

BRUXA – LENDA DO SOL E DA LUA

<http://www.youtube.com/watch?v=7W8yo6r3H1A>

E de contar histórias, você gosta?

Uma estratégia comprovadamente eficiente para desenvolver, desde cedo, o gosto pela leitura (para Cecília Meireles, o “gosto de ouvir é como o gosto de ler”) é contar histórias.

Se a ação de ouvir e contar histórias, conforme salienta Weschenfelder (2005), estimula o gosto pela leitura, o desenvolvimento da expressão oral e a própria escritura e agrada a pessoas de todas as faixas etárias e classes sociais, por que não usar a contação de história como uma das metodologias de ensino (ou sensibilização) da literatura?

Atenção e raciocínio, senso crítico, imaginação, criatividade, afetividade e transmissão de valores – eis alguns aspectos propiciados pelas histórias contadas aos seus ouvintes.

Muitos especialistas, entre os quais Weschenfelder (2005), acreditam que crianças, jovens e adultos iniciados em quaisquer



Acesse: <http://www.eadvirtual.com.br/moodle/mod/resource/view.php?id=572>

formas de leitura – e encantados pelas histórias contadas nos ambientes familiares e, principalmente, escolares – nunca mais deixarão de buscar o prazer da leitura em diferentes textos e suportes.

Portanto, os professores (não só de Literatura, mas de outras áreas também) precisam desenvolver habilidades para contar histórias, para tornarem-se “bons contadores de histórias”.

Alguns procedimentos fundamentais são trazidos por Weschenfelder (2005, p. 119–120), a saber:

1. entender que o ato de contar histórias pressupõe AMOR a quem se conta, pois só contamos histórias a quem, profissional e afetivamente, gostamos e amamos;
2. compreender que o contador de histórias é, acima de tudo, um grande LEITOR das muitas histórias, um MEDIADOR entre o futuro leitor (ouvinte) e a obra literária;
3. GUARDAR muitas histórias;
4. SELECIONAR as histórias do seu gosto, acreditando também agradar os ouvintes;
5. REPETIR a história muitas vezes para si mesmo, até memorizá-la na íntegra, mantendo as características originais do texto;
6. durante os ensaios, CONVIDAR alguém para ouvir e avaliar seu desempenho como contador de histórias;
7. contar as histórias com o máximo de NATURALIDADE, como se estivesse contando um caso que realmente aconteceu com alguém;
8. dar ENTONAÇÃO à voz de acordo com o clima da narrativa – se o ambiente for alegre, usar um tom alegre; se for triste, usar um tom tristonho, etc.
9. OLHAR sempre nos olhos dos ouvintes, fazendo com que a plateia fique mais atenta e interessada; usar EXPRESSÕES GESTUAIS;
10. saber que quanto mais contar histórias, melhores elas ficam;
11. ao final de cada história/poema, CITAR o autor e o título do livro/história narrada (assim, o receptor poderá ter acesso ao texto na íntegra e ampliar suas práticas de leitura);
12. ter presentes os livros de histórias a serem contadas.

ALGUNS AUTORES BRASILEIROS:

Ruth Rocha, Ziraldo, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato, Mario Quintana, Angela Lago, Sérgio Capparelli, Luis Fernando Verissimo, Tatiana Belinky, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colassanti.

ALGUNS AUTORES ESTRANGEIROS:

Lewis Carroll, Antonio Skármeta, José Saramago, Pablo Neruda, Irmãos Grimm, Esopo, Hans Christian Andersen, La Fontaine, Isabel Allende, Shakespeare, Boccaccio, Eduardo Galeano.

(Weschenfelder, 2005, p. 122)

2.2 METODOLOGIA PARA O ESTUDO EFETIVO DE UMA OBRA LITERÁRIA

Uma proposta alternativa de ensino de literatura é apresentada por Zinani & Santos (2002). O trabalho com o texto literário em sala de aula consiste em sete etapas, que abrangem sugestões metodológicas específicas. Vamos às etapas.

1ª ETAPA – Discussão preliminar

No primeiro contato com os alunos, o professor promove uma discussão, tendo como foco de interesse a literatura.

Sugestões metodológicas a partir de questionamentos que busquem verificar:

- qual a ideia que os alunos têm a respeito de literatura;
- que lugar a literatura ocupa na vida dos alunos;
- qual a validade de a literatura estar inserida no currículo do ensino médio;
- quais as experiências significativas vividas pelo aluno em relação à literatura;
- como os alunos pensam que poderia ser o ensino de literatura.

2ª ETAPA – Importância da literatura

Após as discussões, o professor reforça a relevância do estudo da literatura, ou faz um meticoloso trabalho de sensibilização para que o aluno perceba a validade desse estudo e seus reflexos para a vida dele.

3ª ETAPA – Escolha da obra que será lida extraclasse

Nessa etapa, a escolha do livro deve atender aos interesses manifestados pelos alunos, às necessidades detectadas e aos objetivos estabelecidos pelo professor, os quais deverão contemplar interesses e necessidades.

As sugestões metodológicas são:

- O professor oferece aos alunos uma série de títulos de obras literárias para desenvolver as atividades previstas.

- Cada grupo escolhe uma obra para leitura e análise: a leitura deverá ser individual e feita extraclasse.
- Enquanto os alunos realizam a leitura da obra, o professor em sala de aula desenvolve atividades que subsidiarão os alunos na leitura e análise da obra escolhida.

4ª ETAPA – leitura e análise do texto literário realizadas pelo professor

Com a finalidade de iniciar o aluno numa leitura de cunho estético, interpretativo e crítico de um texto literário, o professor escolherá uma narrativa breve (conto, fábula, crônica) para ser lida à turma. Sugere-se que a obra escolhida atenda às necessidades do leitor, respeite a faixa etária, seja agradável e desperte a atenção do aluno.

Para que o trabalho atinja seus objetivos, é relevante a exploração exaustiva, na medida do possível, da obra em estudo, ou seja, o professor procede, previamente, a uma análise detalhada dos aspectos significativos da obra, considerando os aspectos a seguir descritos.

a. Dados contextualizadores da obra

Título da obra, autor (tradutor, quando for o caso), local de edição, editora, data, número de páginas são informações importantes sobre o contexto de produção e circulação do texto.

b. Personagens

No contato com as personagens, será oportunizado ao aluno tomar o lugar delas, vivenciando as situações e, em vivendo-as, sugerir a continuidade das ações. Sensibilizados para isso, possivelmente eles perceberam que algumas personagens agem por livre-arbítrio, ganham força dentro da narrativa, têm vida própria e se assemelham a seres humanos, determinando a própria condução da história, enquanto outras são “bonecos” na mão do narrador, sendo por ele manipulados. Tudo isso o aluno assimilará sem que, necessariamente, se teorize sobre literatura.

c. Espaço

Espaço é um aspecto que merece destaque por parte do professor, ressaltando a importância que um cenário bem-explorado pode ter dentro da narrativa, ou seja, a adequação daquele às situações vividas pelas personagens, de modo a se tornarem verossímeis no contexto ficcional.

d. Tempo

Acostumados com as histórias fantásticas do “era uma vez”, o aluno pode ainda manter a ideia de que todas as narrativas são o relato cronológico da vida das personagens. Assim, convém o professor elucidar a questão, mostrando que há narrativas cujo tempo é cronológico e, em outras, o tempo é psicológico.

e. Narrador

É a voz que conta a história; não existe narrativa sem narrador, uma vez que ele é o estruturador da história. Desse modo, o professor deve sensibilizar o aluno para ele perceber que: o narrador é um dos elementos com que o texto literário se articula; o narrador pode ser uma personagem ou não; a partir do narrador, estabelece-se o ponto de vista da narrativa.

f. Linguagem

Durante a leitura, num momento oportuno, o professor chama a atenção para esta ou aquela construção do narrador, enfatizando a beleza das construções, o vigor das imagens, o malabarismo das palavras, a coloquialidade dos diálogos, a riqueza da adjetivação nas descrições. É importante mostrar ao aluno que o narrador tem sua maneira particular de retratar as coisas. A partir disso, o aluno será convidado a exercitar o papel de narrador, fazendo a narração a seu modo.

g. Temática

A partir da leitura do texto, será feito o levantamento da temática dominante, bem como dos subtemas, quando ocorrerem. Esse aspecto é relevante, uma vez que vai subsidiar a realização das atividades que relacionam o texto ficcional com a realidade circundante, prevista na 6ª etapa.

5ª ETAPA – Contextualização da obra

Contemplando a análise da obra, a contextualização será realizada por meio de uma breve nota sobre o autor e da recuperação da época de produção, o que pressupõe verificar: contexto social (retomando fatos históricos, teorias e ideias em circulação na época) e o contexto literário (estilo de época dominante).

6ª ETAPA – Leitura e análise de texto literário realizadas pelos alunos

Subsidiados pelo conhecimento construído por meio das análises anteriores, os alunos, nessa etapa, realizam a análise da obra lida.

Algumas sugestões metodológicas são:

- Em grupo, com as anotações realizadas durante a leitura, os alunos analisam a obra lida, conforme os estudos realizados anteriormente.
- Inicialmente, os grupos apresentam os elementos contextualizadores da obra em estudo, afixando a informação em local visível (quadro mural).
- A partir de um roteiro organizado conjuntamente (professor e alunos), são elencadas questões pertinentes a cada etapa da análise da obra que são discutidas, servindo de subsídio para a concretização da análise.

- Após a realização de cada etapa, os grupos apresentam os resultados alcançados.

7ª ETAPA – Relação obra literária/realidade

Como culminância do trabalho de literatura desenvolvido, aos alunos será propiciado compreender a literatura como fator de conscientização da realidade sociopolítico-cultural de uma época. A partir da análise temática, o grupo selecionará o tema ou um subtema da obra em estudo que servirá como elemento de ligação com a realidade, que pode estabelecer-se de diversas maneiras. Uma possibilidade seria uma pesquisa bibliográfica utilizando textos não-literários; outra seria uma abordagem transdisciplinar envolvendo professores de outras disciplinas. Além disso, a ligação com a realidade pode ocorrer por meio de pesquisa de campo.

A divulgação dos resultados deverá se constituir em um evento significativo aos alunos (mesa-redonda, publicação de um pequeno jornal na escola, palestra, exposição de cartazes, por exemplo).

A avaliação da aprendizagem dos alunos é permanente e dinâmica; por isso, é parte integrante do processo de construção do conhecimento. Essa modalidade de avaliação pressupõe compromisso por parte do professor com a aprendizagem do aluno. Avalia-se, portanto, tendo o aluno e sua aprendizagem como centro do processo. Para que o professor tenha o controle efetivo da situação dos alunos, faz-se necessário o registro dessa avaliação, no qual serão lançados os aspectos observados e os resultados evidenciados.

Ademais, é importante que o professor ofereça ao aluno a oportunidade de avaliar a qualidade e a validade do trabalho realizado, em relação não só ao conteúdo desenvolvido e à abordagem metodológica, como também ao desempenho do indivíduo como participante de um grupo.

Essa proposta alternativa de ensino de literatura, um estudo efetivo de uma obra literária, foi desenvolvida tendo como base a leitura e o estudo de narrativas. Entretanto, à medida que os alunos forem adquirindo competência para lidar com narrativas, serão introduzidos em outras modalidades de textos, tais como poesia, teatro.

2.3 METODOLOGIA PARA COMPREENSÃO DE UM TEXTO LITERÁRIO COMPLEXO

Tendo por objetivo geral a formação do leitor, considerando o processo de formação cultural a que ele está submetido em virtude do contexto sócio-histórico brasileiro, Ourique (2009) propõe um plano de atividades para a compreensão de um texto literário complexo.

Na proposta de trabalho, o autor salienta que o professor deve pressupor a diversidade de leituras e a exigência de debate (e não

uma leitura única, modelar). Deve pressupor também a diferença de seus conhecimentos prévios em relação aos dos alunos.

A primeira consiste na preparação de material didático, em que o professor deve buscar informações suficientes para:

- caracterizar formalmente: gênero, estrutura, presença ou não de linguagem conotativa;
- avaliar a complexidade de cada texto (classificar como muito simples, simples, complexo ou muito complexo, justificando);
- caracterizar o tema de cada texto – qual é, como é abordado;
- explicar os recursos principais utilizados pelo texto para constituir seu enfoque.

A segunda etapa consiste no planejamento da aula propriamente dita, em que as seguintes ações são fundamentais:

- apresentar a perspectiva de leitura (análise e interpretação) proposta pelo professor, resumir a análise e a interpretação;
- indicar dados sobre o conhecimento prévio médio a respeito dos conteúdos do texto que os alunos podem demonstrar;
- a partir das diferenças de leituras, estabelecer questões plausíveis para fomentar o debate em sala de aula;
- considerar que, na sequência de um texto para outro, o conhecimento prévio aumenta, em razão da ocorrência dos debates.

O Quadro 4 sistematiza a análise de textos literários e ações para uma aula seguindo a metodologia para compreensão de um texto literário complexo, proposta por Ourique (2009).

	CARACTERIZAÇÃO FORMAL: GÊNERO, ESTRUTURA, PRESENÇA OU NÃO DE LINGUAGEM CONOTATIVA	AValiação DO GRAU DE COMPLEXIDADE	TEMA PRINCIPAL, RECURSOS FUNDAMENTAIS E POSSIBILIDADES DE INTERPRETAÇÃO	DESENVOLVENDO O ESPAÇO CRÍTICO E O DEBATE A PARTIR DAS LEITURAS PRÉVIAS
<p>TEXTO 1</p> <p>O Bicho <i>Manuel Bandeira</i></p>	Lírico, poema – versos livres – sem presença de linguagem conotativa	Muito simples	O poema surge, a princípio, um efeito de revolta com a situação de miséria que é presenciada diariamente através dos meios de comunicação e da própria realidade que teima em se mostrar cada vez mais próxima e presente.	Visando a oportunizar um espaço crítico envolvendo a leitura de textos literários e tendo em vista a presença de alunos de condições econômicas opostas (ricos e pobres), é importante trabalhar inicialmente um texto que gere polêmica, de fácil entendimento, porém.
<p>TEXTO 2</p> <p>Pai Contra Mãe <i>Machado De Assis</i></p>	Narrativa, conto com pequena presença de linguagem conotativa	Simplex	O segundo aborda a miséria humana não apenas como uma continuidade do texto anterior, ele revela as angústias humanas e coloca em debate a questão de valores.	A possibilidade de debate pode ser desencadeada pelos questionamentos sobre as atitudes do protagonista, do que ele sentiu, do remorso e da consciência. Pode-se fazer uma comparação entre os dois textos, desde sua estrutura até a linguagem utilizada para abordar o tema.
<p>TEXTO 3</p> <p>O Cortiço <i>Aluísio Azevedo</i></p>	Narrativa, romance com presença de linguagem conotativa	Complexo	Caracteriza-se como uma obra de visão coletiva e traça um retrato implacável da sordidez e dos vícios humanos. Assim sendo, a miséria é o castigo dos oprimidos e a violência a única arma que possuem para obter ou recuperar parte da dignidade perdida.	O oportunismo, a falta de caráter e de consciência fazem com que esse romance naturalista leve o leitor a um submundo marginal onde os valores morais são esquecidos. Pode-se discutir também, além do acima exposto, situações que evidenciem uma esperança para a sociedade e um alerta para as pessoas que a compõem.

Quadro 4: Proposta de trabalho para compreensão de um texto literário complexo.

A partir deste trabalho, segundo Ourique (2009), espera-se que os alunos tenham condições de reconhecer aspectos imprescindíveis para a compreensão de uma obra dentro de uma perspectiva contextualizadora—aspectos como os relacionados com a publicação de *O Cortiço*, em 1890, que ocorre em um momento de importantes transformações econômicas, políticas, sociais e culturais no Brasil: Abolição da Escravatura, Proclamação da República, desagregação da estrutura colonial escravista e transição para o trabalho assalariado.

Para melhor compreensão dessas transformações é que o texto de Machado de Assis aparece como um elo, oportunizando, portanto, um debate relacionando os problemas de hoje (Texto 1) com o contexto histórico imperial e republicano em sua transição (Textos 2 e 3).

3. PRODUÇÃO TEXTUAL

*Escrever é um ato solitário, solitário de um modo
diferente de solidão.*

*Escrevo com amor e atenção,
ternura e dor e pesquisa, e quero de volta,
como mínimo, uma atenção e um interesse.*

CLARISSE LISPECTOR. *DE CORPO INTEIRO*. SÃO PAULO:
SICILIANO, 1992, p.39.

Ao compartilhar sua experiência como escritora, Clarisse Lispector mostra que o processo de produção de um texto demanda:

- concentração, isolamento (por isso escrever é um ato "solitário");
- vontade, disposição, emoção ("amor e atenção, ternura");
- esforço ("dor");
- curiosidade, busca de informação ("pesquisa");
- desejo de ter o texto lido, de receber um retorno, de provocar uma reação do leitor ("e quero de volta, como mínimo, uma atenção e interesse").

Quando apresenta o texto à audiência para quem foi produzido, ou seja, torna o texto público, o escritor pode ou não perceber uma resposta direta. De acordo com Bazerman (2007, p. 53), quem escreve em condições reais de produção tem de viver com o fato de ter criado o texto e, através dele, "firmado uma presença social num campo letrado de ação social". Em outras palavras, o escritor tem de conviver com as consequências sociais do seu texto.

Para fazer uma frase de dez palavras é preciso umas cem.
Millôr Fernandes

Millôr Fernandes também nos permite perceber o quanto o ato de escrever requer movimento, reflexão, seleção, escolha, decisão.

Na prática de produção de um texto, é comum as pessoas necessitarem de muitas palavras ao escrever, porque a escrita é um meio de organizar o pensamento, de analisar a “realidade” sobre a qual se escreve, de processar o que se quer ou se precisa dizer. Por isso, geralmente, a primeira versão de um texto é mais extensa. Por meio da leitura do que se escreveu, da releitura, do visitar o processo, é comum ir cortando palavras, expressões e até frases inteiras; ir substituindo palavras, acrescentando outras, resumindo... até que a mensagem pretendida seja materializada pela trama da linguagem que a tecem.

Escrever – ler o que se escreveu – selecionar – modificar – reescrever – reler. Esses são os procedimentos fundamentais (entre outros que cada pessoa pode adotar como sua estratégia particular) que configuram o complexo **processo** de produção de um texto escrito.

Se é assim, como querer que um aluno escreva, em 50 minutos, um texto que possa ser tomado como “pronto” para ser avaliado? Não raras vezes, o aluno é desafiado a escrever textos sem oportunidade de “revisitar” o processo, sem ser acompanhado no solitário e árduo processo de escrever.

Muitas vezes, o texto é concebido como *produto*. O aluno escreve, e o professor avalia o produto final, sem participar do *processo* – momento em que o aluno mais precisa de seu auxílio. Como exigir do aluno um texto satisfatório nessas condições?

Sem contar que, na grande maioria das práticas de ensino de redação na escola, o único “leitor” (ou corretor?) do texto do aluno é professor de português, algumas vezes os colegas, outras vezes os familiares, raras vezes a sociedade.

De tanto ser estimulado a escrever e entregar textos para serem “corrigidos”, o aluno acaba internalizando a concepção de texto como **produto**. Assim, naturalmente, apresenta resistência a rever o que escreveu, a analisar a sua escrita, a retomar o processo inicial e reescrever para qualificar o texto.

Para que essa resistência não se forme, é preciso desde cedo, desde o início da formação básica, estimular o aluno a ver o texto como **processo**, e não apenas como produto. O texto é um **processo** que não se acaba nem mesmo depois que o autor dá-lo por “pronto”, “concluído”, “possível de ser levado a público”, de ser “lido”. O poema de Afonso Romano de Sant’anna ilustra bem isso:

TEXTO FUTURO

O que vão descobrir em nossos textos não sabemos.
Temos intenções, pretensões inúmeras.
mas o que vão descobrir em nossos textos,
não sabemos.
Desamparado o texto,
desamparado o autor,
se entreolham, em vão.
Órfão,
o texto aguarda alheia paternidade.
Órfão,
o autor considera
entre o texto e o leitor
– a desletrada solidão.

Affonso Romano de Santana

Como bem salientam Coscarrelli & Mitre (2007, p. 7), os alunos não devem esperar que o professor seja “como uma máquina de corrigir ‘erros’ encontrados em seus textos”. Durante o percurso, o professor pode ajudar os alunos a perceberem suas qualidades como escritores e reconhecerem os aspectos que ainda carecem de atenção.

As aulas de produção textual precisam se configurar, portanto, em oportunidades para o aluno desenvolver sua autonomia em relação ao texto, ajudando-o:

- a encontrar motivos para escrever;
- a perceber a potencialidade da linguagem para dizer o que quer e o que precisa;
- a enfrentar o desafio da “folha (ou a tela) em branco”;
- por conseguinte, a tornar-se um indivíduo efetivamente letrado.

É importante que o professor selecione e, na medida de suas possibilidades, elabore estratégias de ensino que levem os alunos a conceberem a escrita como um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. Como destaca Bazerman (2007, p. 13), “a escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar a atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre as pessoas que não estão fisicamente copresentes, como também entre as que estão presentes”.

Nos itens 3.1 e 3.2 desta seção, são apresentadas propostas metodológicas para orientação do processo de produção textual. Convém lembrar que ambas se complementam e podem ser utilizadas de maneira articulada numa aula de produção textual.

3.1 PLANEJAMENTO, ESCRITA E REESCRITA

Sob o ponto de vista pedagógico, Serafini (2001) sistematiza seis abordagens didáticas para a escrita, que não são divergentes, e sim complementares, a saber:

- a. Abordagem por *imitação*: parte do princípio de que, para aprender a redigir, o aluno deve seguir o exemplo dos que escrevem bem. Modelos de texto de todos os gêneros são propostos, cabendo ao estudante reproduzi-los. A ênfase está no texto como produto final.
- b. Abordagem de composição como *processo*: prioriza as operações necessárias à elaboração dos textos. A ênfase está na sucessão de fases para o trabalho de escrita: atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e de revisão.
- c. Abordagem *experiential*: determina que o êxito na produção de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais. Enfatiza que os alunos podem escolher livremente o tema e o gênero do texto, tendo em vista a criatividade.
- d. Abordagem *retórica*: valoriza o contexto comunicativo, concebido como o equilíbrio entre as exigências do redator, do interlocutor, do assunto e do objetivo do texto.
- e. Abordagem *epistêmica*: considera a atividade de produzir textos como um modo de organização de sensações, ideias e fatos que conduz ao conhecimento. Pressupõe que escrever sobre um assunto ajuda a compreendê-lo.
- f. Abordagem *conversacional*: aponta a importância da discussão verbal direta entre professor e alunos, permitindo-lhes identificar com mais clareza o que querem expressar e a melhor forma de fazê-lo.

Na condução do processo ensino-aprendizagem da escrita, é conveniente o professor combinar essas abordagens em diferentes propostas de produção textual. Todas elas, de uma maneira ou de outra, podem trazer algum tipo de contribuição para o desenvolvimento da competência em escrita do aluno.

Em diversas obras com o propósito de orientar o processo de redação, autores (como Serafini, 2001; Antunes, 2003, dentre outros) descrevem fases do desenvolvimento de um texto escrito.

Em linhas gerais, as fases principais do processo de redação consistem em:

1. **planejamento**, que consiste na delimitação do tema, na eleição dos objetivos, na escolha do gênero textual, no público leitor, na ordenação das ideias, na seleção de informações;

2. **produção** propriamente dita do texto, com tomada de decisões de ordem lexical (escolha dos vocábulos) e sintático-semântica (escolha das estruturas frasais);
3. **revisão e reescrita**, o que implica a elaboração de mais de uma versão para o texto, visando a confirmar os objetivos pretendidos.

3.2 PEDAGOGIA DE PROJETO

A Pedagogia de Projeto (PP) é uma abordagem comunicativa, cuja ideia básica consiste em propor ao aluno a realização de tarefas ou projetos.

Essa proposta tem como uma de suas preocupações preparar o educando para o futuro, tirando-o de uma posição tradicionalmente receptiva, passiva diante do seu processo de formação, para inseri-lo numa perspectiva de estímulo crítico de capacitação para realizar múltiplas tarefas interdependentes de reflexão. Por isso e também por recusar separar a sala de aula ao meio social do aluno, considera o ensino de línguas e a formação global do indivíduo indissociáveis para o exercício da responsabilidade e da cidadania (Carr & Kemmis, 1988).

Trata-se de um ensino baseado em tarefa. Porém, esse centro agregador das práticas pedagógicas se amplia e se complexifica, transformando-se em projeto. Ambos, tarefa e projeto, são atividades socialmente relevantes e estruturadas, que empregam a linguagem como meio e não como fim.

Nessa metodologia, conceitua-se “projeto” como um objeto comunicativo – Produto Final – ligado a determinado tópico, em que o conteúdo e a apresentação são determinados em grande parte pelos alunos. Por isso é um ensino centrado no aluno, permitindo que ele se torne responsável pelo seu desenvolvimento.

O Produto Final é uma característica essencial da Pedagogia de Projeto. Qualquer que seja sua forma, deve ser o resultado das várias tarefas de que os estudantes se ocupam durante o projeto. Sem apontar para o Produto Final, os projetos não teriam nenhuma conclusão natural e as atividades poderiam se tornar exercícios sem sentido, sem conexão.

Alguns exemplos possíveis de Produto Final são: um jornal, um programa de rádio, uma encenação, um convite, um pôster, entre outros tantos gêneros presentes no universo dos estudantes.

As etapas da Pedagogia de Projeto são:

1. escolha do tópico;
2. delimitação ou problema a resolver;
3. elaboração do texto com base em modelos;
4. elaboração do Produto Final.

Para o ensino de leitura e produção de textos envolvendo gêneros textuais, Lopes-Rossi (2005) sugere projetos pedagógicos, nos vários níveis de ensino, com gêneros textuais como: bulas de remédio, rótulos de produtos, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupa, manuais de instrução de equipamentos, contratos, notas fiscais, etc.

Lopes-Rossi (2005, p. 82) propõe os seguintes passos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita de textos pertencentes a diferentes gêneros discursivos, de modo individual ou em grupos (Quadro 5):

MÓDULOS DIDÁTICOS	SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	Série de atividades de produção: - Planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) - Coleta de informações - Produção da primeira versão - Revisão colaborativa do texto - Produção da segunda versão - Revisão colaborativa do texto - Produção da versão final, incluindo o suporte para circulação do texto
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero discursivo.

Quadro 5: Passos para desenvolvimento de projeto pedagógico.

Como você pode perceber, no âmbito de um projeto assim organizado, fica evidente a contribuição da leitura no processo de produção de textos. Lopes-Rossi (2005) alerta que não se trata apenas de oferecer modelos para os alunos reproduzirem; é muito mais que isso: é dar-lhes oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero trabalhado.

A quantidade de horas-aula para cada módulo didático dependerá da complexidade do gênero discursivo e dos conhecimentos prévios dos alunos sobre sua função e suas características e sobre as temáticas envolvidas. Com a mediação do professor, os alunos chegarão a projetos exequíveis e interessantes.

É importante, nessa metodologia, o professor:

- a. selecionar certa quantidade de textos do gênero a ser estudado e, por comparação, verificar elementos recorrentes (típicos) que possam caracterizá-lo;
- b. distribuir esses textos aos alunos;
- c. levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero;
- d. propor atividades para observação dos aspectos temáticos e composicionais;
- e. opcionalmente, propor que os alunos pesquisem em outros exemplos;
- f. sintetizar os aspectos observados;
- g. avaliar a viabilidade de certas produções, considerando as possibilidades de deslocamento dos alunos na comunidade, as fontes de informação disponíveis, o interesse do tema para o público alvo;
- h. participar, junto com os alunos e até mesmo com outros leitores fora da sala de aula, da revisão e correção dos textos produzidos;
- i. selecionar dificuldades gramaticais apresentadas pelos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos da aula;
- j. providenciar os recursos necessários para a divulgação do produto final.

Nesse contexto de ensino, os alunos, geralmente, mostram-se mais atentos às formalidades da escrita em função do objetivo que pretendem, pois se preocupam em apresentar ao público alvo um produto final bonito, caprichado. Os alunos ficam, por isso, mais receptivos a instruções de ordem gramatical. É o momento pertinente de o professor desenvolver atividades de análise linguística.

O momento de divulgação encerra o processo, normalmente, com sentimentos de emoção e orgulho dos participantes.

Você percebe quanto os alunos podem aprender no caminho para chegar até esse momento? Quantas habilidades comunicativas foram desenvolvidas e quanto seu conhecimento de mundo foi ampliado?

A seguir, algumas sugestões de resultados finais de projetos pedagógicos de leitura e produção escrita na perspectiva de gêneros discursivos nos Ensinos Fundamental e Médio (a partir de Lopes-Rossi, 2005, p. 83):

- produção de cartazes para divulgação de festas promovidas pela escola e afixação em vários estabelecimentos comerciais do bairro;
- produção de convites dirigidos a amigos e familiares e de ofícios dirigidos a autoridades;

- elaboração de um jornal de classificados com anúncios de serviços prestados ou de produtos caseiros vendidos por familiares e amigos e distribuí-los pelo bairro;
- confecção de cartões de natal e envio a familiares e amigos;
- produção de livros de contos (de mistério, fantásticos, de humor) e de poesias com ilustrações para lançamento em evento na escola ou na Feira do Livro do município;
- elaboração de jornal e revista – impressos e veiculados na Internet – com reportagens sobre a cidade e sobre temas de interesse dos alunos;
- confecção de cartazes e panfletos veiculando propagandas sociais visando à conscientização sobre temas atuais e apresentação/distribuição em locais de circulação do público alvo;
- elaboração de críticas de filmes selecionados para uma semana de cinema na escola e divulgação, em forma de catálogo, para orientar a escolha do público convidado a assistir aos filmes;
- elaboração de críticas de CDs para inseri-las na programação da rádio da escola antes da apresentação das músicas;
- produção de resenhas de livros (literários, de autoajuda, técnicos, etc.) como sugestões de leituras à comunidade escolar;
- elaboração de notícias para a rádio da escola;
- elaboração de paródias para um concurso na escola;
- elaboração de *curriculum vitae* com carta de encaminhamento e de carta de solicitação de emprego para enviar a empresas da cidade, buscando, de fato, um emprego;
- produção de livros infantis ilustrados (visando a um público alvo de 6 a 8 anos) para doação a uma instituição pública (escola, creche, orfanato);
- produção de cartas de leitor sobre temas atuais para encaminhar à publicação em jornais da cidade ou do estado;
- produção de redações de vestibular sobre diversos temas visando à preparação para a prova de seleção ao ingresso no ensino superior;
- produção de ofícios e requerimentos dirigidos a autoridades públicas (diretor da escola, prefeito, governador, presidente) para reclamar de problemas na escola, no bairro, no município, no estado ou no país para enviar aos interlocutores de fato;
- e mais uma infinidade de possibilidades.

3.3 EXEMPLO DE PROJETO PEDAGÓGICO

Proposta elaborada pela Prof^a Ana Lúcia Chelotti Prochnow para o trabalho de leitura com base na Pedagogia de Projeto no Ensino Fundamental.

Ano previsto: 8º do ensino fundamental.

OBJETIVOS

- Envolver os alunos em projeto;
- Multiplicar as atividades de leitura pelos alunos.

PROCEDIMENTOS

1. Escolha do tópico:

A professora de uma turma de 8º Ano do Ensino Fundamental e quatro alunos leitores que se dispuseram voluntariamente a participar do projeto, num primeiro momento, discutindo sobre as questões que envolviam a leitura em sala de aula, decidiram propor um trabalho de leitura aos demais alunos da turma.

2. Delimitação ou problema a resolver:

O grupo de leitores, por meio de uma ação de leitura, que fosse compartilhada com o restante da turma, chamada de “boletim multiplicador de leitura”, pensou em comunicar de estudante para estudante sugestões de leituras, aliando o resumo de um livro a uma linguagem persuasiva.

3. Elaboração do texto com base em modelos:

Nessa etapa, os alunos-multiplicadores de leitura, utilizando modelos da mídia, passaram a elaborar os textos: um pequeno resumo de cinco livros de sua escolha, que levou em consideração o gosto de leitura dos adolescentes. Foi feito um estudo de modelos de textos da mídia – tipologia textual, intenção global, linguagem específica para jovens – para se apoiar ao elaborar os resumos. Os textos-modelos foram retirados de revistas para adolescentes, “Capricho”, “Toda Teen”, nas seções em que são sugeridas leituras de livros e filmes.

4. Elaboração do Produto Final:

Foi o momento em que os boletins multiplicadores de leitura foram confeccionados pelo grupo de alunos. Depois de prontos (ver Boletim Multiplicador de Leitura), foram distribuídos para o restante da turma com o propósito de motivá-los a realizar as leituras sugeridas pelos seus colegas. A partir daí, foi feito o acompanhamento da leitura dos alunos da turma juntamente com uma funcionária da biblioteca da escola, para que se pudessem obter os resultados do trabalho e, a partir daí, pensar-se em um novo projeto.

BOLETIM MULTIPLICADOR DE LEITURA

Clube de leitura apresenta:

BML²

Boletim
Multiplicador de
Leitura
Margarida Lopes

ED. II DEZEMBRO DE 1998


O que há na incansável
busca ao caminhar na chuva?
p.2

Alguém mais estará também
lhe escutando. Esse ALGUÉM
ouve e entende.
p.2

Você teria coragem de amar-
rar seu cavalo nos obeliscos
cariocas?
p.3

Será que existe crime per-
feito?
p.3

Quem será mesmo o homem
nu?
p.4



MULTIPLICADORES DE LEITURA: Alunos da turma 8^a A da Escola Estadual de 1^o e 2^o graus Prof^a Margarida Lopes se organizam em pesquisa para estimular o hábito de leitura junto à UFSM - Mestrado em Educação.

Figura D2 (imagem fornecida pelo professor)



CAMINHANDO NA CHUVA **Charles Kiefer**

O que está por trás da obra madura de um dos melhores escritores desta geração?

A novela de Charles Kiefer é uma rara e encantadora leitura, de estilo simples e direto, que envolverá, por sua magistral feitura, tanto aquele que lê por passatempo, como aquele que procura algo mais denso.

Leia e descubra o que Kiefer quer nos transmitir fluentemente de sua vida *caminhando na chuva*.

Mergulhe nas ruelas de seu pensamento e de sua criatividade, retirando toda a essência de que você for capaz.



O DIÁRIO DE SÍLVIA **Érico Veríssimo**

Sílvia, de um imenso caráter e um espírito de fé, conta, nas páginas de seu diário, suas passagens de vida, todos os seus problemas e bons e maus acontecimentos que a rodeiam desde a sua infância. Fala de seu amor por Floriano, seus sonhos e desilusões, e faz a “necrópsia” de seu casamento com Jango. Nas folhas de seu diário, com uma gota de sensibilidade e grandeza interior de fé em Deus e sabedoria, expõe tudo sobre sua vida.

A leitura dessa belíssima obra, sem dúvida, pode lhe proporcionar uma maior reflexão sobre **SUA VIDA.**

2

Figura D3 (imagem fornecida pelo professor)



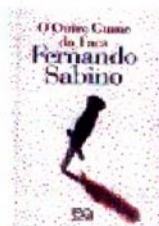
CAVALOS E OBELISCOS

Moacyr Scliar

Imagine o que um rapaz do interior pode arrumar de encrenca no Rio de Janeiro.

Ernesto teve a sorte de ganhar um concurso para escritor da televisão. Contando as histórias de seu avô, o coronel Picucha, ele dá início à sua meteórica carreira de escritor. Mas, as encrencas já começam no avião...e não terminam enquanto ele não regressar a Potreiros, sua cidade natal.

Envolvente, simples, mas não superficial, *Cavalos e Obeliscos* mostra que Moacyr Scliar pode ser um narrador linear sem perder suas qualidades. *Lê-lo.....vale à pena.*



O OUTRO GUME DA FACA

Fernando Sabino

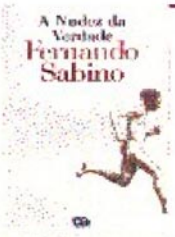
“Aquele que sabe há de pagar pelo crime de ter sabido pouco.”

Nessa emocionante história, conduzida pelo talento de Fernando Sabino, notamos que as coisas nem sempre saem como imaginamos...Mistério, amores proibidos, traição, mortes... Esse círculo de crimes, cada vez mais, vai se fechando contra o verdadeiro criminoso. Mas...e se as provas existentes forem minuciosamente elaboradas por alguém que não tem a intenção de matar ninguém, mas apenas saber a verdade, ou seja, pelo próprio criminoso?

Confuso, não? Podemos perceber que esta é uma história fabulosa, forte, que nos envolve com inesperados desfechos, numa sucessão de surpresas a cada página.

3

figura D4 (imagem fornecida pelo professor)



A NUDEZ DA VERDADE
Fernando Sabino

Para quem gosta de:
confusão “de repente alguém dá um berro e o aponta; todos se voltam, as mulheres soltam gritinhos de espanto”, *nudez* “um homem nu no elevador” e *humor* “tô até apreciando esse seu jeito aí, nuinho e todo encabulado... sabe, que eu tô sem mulher já vai para mais de dois meses” *A Nudez da Verdade* é um prato cheio. Essa obra é o resultado de uma história ágil e leve, em que está em jogo um homem nu. Éééé...!!!!!! um homem nu que causa muito espanto e surpresa na “cidade maravilhosa”.

E tem mais... este livro é um ótimo motivo para se refletir “... simplesmente por estar desnudo, tornara-se invisível como indivíduo, sua identidade perdida aos olhos dos outros...”

Certamente, será muito interessante você dedicar uns minutos de suas férias para ler esta atraente narrativa.

Boletim Multiplicador de Leitura Margarida Lopes
Consultor: Prof^o Dr. Marcos Gustavo Richter
Assessora: Prof^a Ana Lúcia Chelotti
Co-assessora: Prof^a Jamir Teixeira
Redatores: Gustavo Nunes Pereira
Juliana Severo Fagundes Pereira
Luiziane Medeiros Schirmer
Thaís da Silva Gularte
Assessor de Diagramação: Regis Schmitt

4

figura D5 (imagem fornecida pelo professor)

4. ANÁLISE LINGUÍSTICA

Em nossa sociedade, ainda existe uma visão muito forte de que o professor de português é aquele profissional que dá aulas de gramática, ensina as “regras” para “falar e escrever bem” em todas as situações. Ainda é comum pais cobrarem dos professores de português quando ocorre a ausência de “regras da gramática” nos cadernos de seus filhos. Parece que duvidam da eficácia do ensino-aprendizagem da língua que prioriza o texto, a construção de sentidos.

Essa visão reflete uma concepção de língua como expressão de pensamento, segundo a qual vale saber o que é “certo” ou “errado”, sem espaço para reflexão do funcionamento da língua em

diferentes situações comunicativas. É natural que uma pessoa que mantém essa concepção de linguagem espere por práticas de ensino prescritivo (ver Unidade C) e, por conseguinte, tendências pedagógicas liberais (ver Unidade B).

Pudera! Depois de séculos de reinado da gramática normativa nas práticas de ensino de língua, predominantemente “tradicionais”, vai levar um bom tempo até que a sociedade construa uma nova representação para o professor de português – o profissional que possibilita o acesso aos diferentes recursos de produção de sentido disponíveis no sistema linguístico para o usuário da língua interagir de modo eficiente nos mais diversos contextos sociais.

Isso não significa que não se tenha que ensinar-aprender gramática. Muito pelo contrário: o conhecimento da estrutura da língua, de seus princípios (regras) de combinação e de suas terminologias é fundamental para se poder compreender o funcionamento da língua e, então, adquirir a habilidade de selecionar do sistema linguístico os recursos pertinentes para ler e escrever cada vez com mais proficiência.

Entretanto, o ensino centrado na teoria gramatical (a gramática por ela mesma) já não é suficiente. Para o aluno, aprender a identificar e nomear as partes que constituem uma frase ou memorizar as classes de palavras é apenas um dos vários estágios a que precisa ter acesso rumo ao letramento. Aliás, hoje, com tantos livros de gramática à disposição no mercado, uma pessoa pode passar a dominar as regras da gramática normativa até mesmo sem a interferência de um professor. Há livros que explicam, passo a passo, aspectos básicos de fonética, morfologia e sintaxe. Basta lê-los.

O desafio, para o aluno, hoje, é saber como, quando e onde precisa lançar mão desse conhecimento gramatical ao se deparar com a necessidade de interpretar ou escrever um texto. Para isso, o trabalho de um professor de português lhe é fundamental. É no momento de articular teoria e prática (de leitura e de escrita) que o professor se faz necessário.

O processo de leitura e escrita é bem mais complexo, pois demanda a associação contínua de conhecimentos relacionados a contexto, informações prévias e novas e, é claro, à gramática da língua, que possibilitará a materialização de tudo isso.

No que se refere ao ensino da análise linguística, apresentamos duas perspectivas: uma tradicional, sustentada por tendências pedagógicas liberais, e outra interacionista, que se coaduna mais a tendências pedagógicas progressistas.

Nos itens 4.1 e 4.2, você terá oportunidade de visualizar uma sistematização dessas perspectivas e poderá aproveitar para refletir sobre os momentos mais oportunos de usar uma e outra nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Desde já, convém salientar: uma não é melhor que a outra; suas metodologias podem

servir para dar conta de muitos dos inúmeros e diferenciados conteúdos subjacentes ao complexo processo de desenvolvimento da consciência linguística e, por conseguinte, do letramento.

4.1 PERSPECTIVA DESCRITIVA E NORMATIVA

O ensino-aprendizagem de análise linguística, ou de gramática da língua, em grande parte das escolas brasileiras, tem priorizado as regras da gramática normativa, estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é retirada a maioria dos exemplos (ver, por exemplo, a “Gramática normativa da língua portuguesa”, de Rocha Lima, que já se encontra em sua 42ª edição).

Como é a didática de um professor nessa perspectiva?

Você certamente já sabe, porque já deve ter passado por essa didática algumas vezes, principalmente no período de formação básica, não é mesmo? Em linhas gerais, envolve aspectos como os que descrevemos a seguir.

1º) O professor seleciona os conteúdos conforme o programa da disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo um levantamento realizado por Moura Neves (1990), em pesquisa feita com 170 professores do ensino básico no Estado de São Paulo, os exercícios de reconhecimento e classificação de classes de palavras e de funções sintáticas correspondem a mais de 70% das atividades de ensino de gramática. A interpretação que a autora faz disso: os mesmos tópicos gramaticais são ensinados e reprisados ano após ano, no decorrer dos onze anos (atualmente doze anos) que compõem o ensino básico (fundamental e médio).

Os demais conteúdos referentes à análise da linguagem, segundo a pesquisadora, são trabalhados com uma frequência muito baixa. Tais conteúdos são: semântica, acentuação, silabação, texto, redação, fonética e fonologia, ortografia, estilística e níveis de linguagem.

2º) O professor ensina a gramática a partir do texto (muitas vezes do próprio aluno) e da teoria gramatical.

Em sua pesquisa, Neves (1990) constatou que “partir do texto”, nessa perspectiva, significa “retirar de textos” unidades (frases ou exemplos) para análise e catalogação. No processo de exercitação gramatical, são comuns atividades como esta:

1. LEIA O TEXTO ABAIXO.

Certa vez **um soldado** disse ao seu tenente:

– Meu amigo não voltou do campo de batalha, senhor, solicito permissão para ir buscá-lo.

– Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu amigo. O oficial estava furioso:

– Já tinha dito que ele já estava morto. Agora eu perdi dois homens! Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

– Claro que sim, senhor! Quando o encontrei, ele ainda estava vivo e me disse: “Tinha certeza que você viria!”

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

2. RETIRE DO TEXTO:

dois substantivos:

dois verbos:

dois adjetivos:

três pronomes:

E o que mais? Para que serve o aluno saber localizar essas classes de palavras?

“Para poder fazer análise sintática depois, ora” – dirá o professor de português que assume essa didática. E prossegue a atividade:

3. CONSIDERE ESTAS FRASES RETIRADAS DO TEXTO:

“Meu amigo não voltou do campo de batalha, senhor”.

“Permissão negada”.

“Agora eu perdi dois homens”.

a) Identifique e classifique o sujeito.

b) Identifique e classifique, se houver, complementos verbais.

c) Identifique e classifique, se houver, adjuntos adverbiais.

E depois da análise sintática? Como esses conhecimentos podem ser usados para compreender o sentido do texto? Como esses conhecimentos ajudam o aluno a produzir textos coerentes, claros não só na forma, mas também em sua função comunicativa e com adequação ao contexto social em particular?

Que dirá agora o professor que trabalha somente sob a perspectiva descritiva? Provavelmente, não terá o que responder.

Para dar conta do sentido, é preciso lançar mão de outras perspectivas de gramática e, por conseguinte, de ensino. Uma delas é a interacionista, a qual está representada no item 4.2.

Se você já quiser conhecer a perspectiva interacionista, dirija-

se ao item 4.2. Mas, se puder conter a curiosidade, convidamos você a permanecer mais um pouco no presente item para vermos como ensina o professor que parte do texto do aluno e, na sequência, da teoria gramatical.

O professor que parte do texto do aluno, geralmente, dirige seu olhar para os “erros” no uso das regras gramaticais e utiliza esses “erros” para ensinar a forma “correta”. Vejamos, como exemplo, um trecho de uma aula (fictícia, mas provável na sala de aula) em que o professor parte dos textos dos alunos para explicar as regras de concordância verbal:

Professor: “Corrigindo as redações da turma, observei que vocês erraram muito na concordância. Então, vamos estudar as regras de concordância para vocês não errarem mais”.

Escreve no quadro frases retiradas dos textos redigidos pelos alunos:

- a) *As filhas da Dona Maria estava muito barulhenta.*
- b) *Depois de muito caminhar, os três mosqueteiros resolveram pararem para lanchar.*
- c) *Houveram muitos perigos naquela viagem.*

Professor: “Vocês conseguem perceber onde há problema de concordância nessas frases? Vejam: na frase a, está faltando concordância entre o verbo e o sujeito. As filhas estavaM barulhetaS. Tem que fazer concordar o verbo com o seu sujeito, entendem? Vocês precisam achar o verbo, o sujeito e então fazer a concordância.”

O professor prossegue: “Na frase b, o erro está na locução verbal. Não podem dois verbos ficar no plural numa locução verbal. O verbo principal é parar, e o auxiliar é resolver. Então o correto é dizer que os três mosqueteiros resolveraM parar. O verbo auxiliar concorda com o sujeito da frase.”

E para finalizar: “Agora olhem a frase c. O verbo haver, com sentido de existir é sempre impessoal. Isso significa que esse verbo fica sempre no singular. Por isso, o certo é dizer Houve muitos perigos. O aluno que escreveu a frase c pensou que *muitos perigos* é sujeito da frase, mas não é; é o objeto direto. Essa frase não tem sujeito, é aquele caso de sujeito inexistente. Vocês precisam fazer análise sintática da frase para escrever certo, para não errar na concordância.

O sentido global do texto não é, em nenhum momento, mencionado. Não importa se a primeira frase analisada, por exemplo, tenha sido a fala de uma das personagens da história produzida pelo aluno e que, no cotexto (contexto dentro do texto), o aluno quisesse reproduzir o modo de falar das pessoas no uso cotidiano da língua, buscando um efeito de sentido próximo à realidade retratada. Isso não foi cogitado pelo professor. Sua atenção voltou-se exclusivamente para a forma da língua em sua variável padrão, culta.

Essa é a prática comum do professor que parte da teoria gramatical sem considerar sua pertinência para a construção do sentido dos textos. Seu procedimento é simples: transmite a regra geral e suas exceções, dá exemplos (geralmente os mesmos que constam do livro didático ou de um livro de gramática) e passa exercícios estruturais para os alunos fixarem o conteúdo.

4.2 PERSPECTIVA INTERACIONISTA

O professor que desenvolve sua prática sob a perspectiva interacionista da linguagem adota procedimentos que estimulem a reflexão sobre a linguagem, a formulação de hipóteses sobre a constituição de funcionamento da língua. Para isso, considerando a proposta de Travaglia (1997), o professor que planeja e executa suas aulas nessa perspectiva tem em mente que:

- o objetivo primordial é desenvolver a competência comunicativa de seus alunos;
- deve fazer um ensino produtivo, que possibilite a aquisição de novas habilidades linguísticas que vão se somar aos conhecimentos que os alunos já têm sobre a língua em suas mais diversas formas;
- a linguagem é uma forma de interação na sociedade;
- o texto é um conjunto de marcas, de pistas que funcionam como instruções para a construção do sentido numa determinada interação social;
- o domínio da linguagem exige reflexão, e não apenas a obediência a regras.

Na perspectiva interacionista, a linguagem é concebida como um meio social utilizado para realizar atividades em situações sociais, visando a atingir resultados específicos, formulados a partir das necessidades das pessoas envolvidas (Richter, 2002).

Propõe-se que o ensino da gramática seja voltado para o uso e para a reflexão, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa. Isso significa que a gramática descritiva e normativa não deve ser descartada; pelo contrário: ela pode ocupar alguns momentos da aula.

A proposta consiste em trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, considerando o funcionamento textual-discursivo dos elementos linguísticos (Travaglia, 1997). Afinal, as pessoas usam a língua em situações específicas de interação comunicativa, e não em palavras ou frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto, não é mesmo?

Por causa desse olhar sobre a linguagem e sua função na sociedade, o planejamento de aula de português nessa perspectiva

geralmente é realizado em associação com as práticas de leitura, literatura e escrita. É muito difícil para um professor que realiza uma prática interacionista se adaptar à sistemática (ainda corriqueira em algumas escolas) de um dia da semana trabalhar “redação e interpretação de textos” e, nos outros dias, gramática. Como separar o que anda junto, o que se complementa, o que está em interface? É como se houvesse duas disciplinas dentro de um mesmo componente curricular, fragmentadas, descontínuas.

O planejamento de atividades na perspectiva interacionista envolve procedimentos que aliam texto, contexto, teoria gramatical, reflexão e uso, visando a estratégias para compreender os sentidos do texto lido, para construir sentidos no texto que está sendo produzido pelo aluno.

4.3 EXEMPLOS DE PLANOS

Nesta seção, estão disponibilizados dois planos para encaminhar atividades de análise linguística, elaborados sob a **PERSPECTIVA INTERACIONISTA DA LINGUAGEM**.

4.3.1. Plano 1

Ano previsto: 7º do Ensino Fundamental

OBJETIVOS

Oportunizar ao aluno:

- perceber o processo de referenciação textual e sua finalidade na construção de sentidos;
- conhecer a função dos pronomes no texto;
- conhecer outros mecanismos linguísticos (repetição, sinonímia, hiperonímia, elipse) também responsáveis pela coesão referencial em textos.

PROCEDIMENTOS

1. Após o momento de motivação para leitura, o professor entregará aos alunos o texto abaixo, reproduzido três vezes.

SAIBA MAIS

Se você quiser conhecer mais exemplos de trabalho com a gramática na **perspectiva interacionista**, sugerimos a leitura da obra “Gramática e interação”, de Travaglia (1997), especialmente o Capítulo 11 (p. 179-234), em que são apresentados vários exemplos organizados em casos.

Certa vez **um soldado** disse ao seu tenente:

— Meu amigo não voltou do campo de batalha, senhor, solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu amigo. O oficial estava furioso:

— Já tinha dito que ele já estava morto. Agora eu perdi dois homens! Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

— Claro que sim, senhor! Quando o encontrei, ele ainda estava vivo e me disse: "Tinha certeza que você viria!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

2. O professor pedirá que os alunos procurem, na primeira reprodução do texto, as palavras e/ou expressões que se referem ao SOLDADO e as destaquem.

Certa vez **um soldado** disse ao seu tenente:

— **meu** amigo não voltou do campo de batalha, senhor, **(eu)** solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

o soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de **seu** amigo. O oficial estava furioso:

— Eu tinha dito que ele já estava morto!!! Agora eu perdi **dois homens!** Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E **o soldado, cuja** vida **o** abandonava, respondeu:

— Claro que sim, senhor! Quando **o (eu)** encontrei, ele ainda estava vivo e **me** disse: "Tinha certeza que **você** viria!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

3. Depois, o professor pedirá que os alunos procurem e destaquem de forma diferente da vez anterior as palavras e/ou expressões que só se referem ao **AMIGO DO SOLDADO**.

Certa vez um soldado disse ao seu tenente:

— Meu **amigo** não voltou do campo de batalha, senhor, solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que arrisque a sua vida por **um homem que provavelmente está morto**.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu **amigo**. O oficial estava furioso:

— Eu tinha dito que **ele** já estava morto!!! Agora eu perdi **dois homens!** Diga-me, valeu a pena trazer **um cadáver?**

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

— Claro que sim, senhor! Quando **o** encontrei, **ele** ainda estava vivo e me disse: "**(eu)** Tinha certeza que você viria!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

4. Na sequência, o professor pede que os alunos procurem e destaquem as palavras e/ou expressões que se referem ao TENENTE.

Certa vez um soldado disse ao seu **tenente**:

— Meu amigo não voltou do campo de batalha, **senhor**, solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – replicou **o oficial. (eu)** Não quero que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu amigo. **o oficial** estava furioso:

— **eu** tinha dito que ele já estava morto!!! Agora **eu** perdi dois homens! Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

— Claro que sim, **senhor!** Quando o encontrei, ele ainda estava vivo e me disse: “Tinha certeza que você viria!”

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

5. Uma vez compreendido o processo de referenciação no texto, os alunos são apresentados à categoria gramatical dos pronomes. Partindo das ocorrências no texto, o professor explica a função dos pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, relativos e de tratamento.
6. O professor chama à atenção dos alunos os elementos linguísticos que também se referem a “soldado”, “amigo” e “tenente”, mas não são pronomes. Apresenta, então, noções de hiperonímia, sinonímia e elipse como recursos para retomar referentes no texto. Explica também o papel da repetição como recurso de coesão e manutenção temática.
7. O professor propõe que os alunos realizem os seguintes exercícios ainda sobre o texto lido:

A. ASSINALE V PARA A(S) AFIRMAÇÃO(ÕES) VERDADEIRA(S) OU F PARA A(S) FALSA(S).

- () Na linha 1, “seu” é um pronome possessivo que se refere a “soldado”.
() Na linha 3, o pronome pessoal oblíquo “lo” se refere ao amigo do soldado.
() “Meu”, na linha 2, remete ao soldado.
() Na linha 8, “Eu” aponta para o soldado.
() Na linha 9, “dois homens” refere-se apenas ao amigo do soldado.

B. RESPONDA ÀS QUESTÕES A SEGUIR:

- a) Que elementos, no texto, indicam a forma de tratamento usada pelo soldado para se dirigir ao tenente?
b) Que elementos, no texto, indicam a forma de tratamento usada pelo tenente para se dirigir ao soldado?
c) Qual das formas de tratamento indica maior formalidade?
d) Como ficaria o enunciado do soldado, na linha 2, se ele quisesse se dirigir de modo informal ao tenente?

8. O professor propõe aos alunos a leitura de outros textos (notícia de jornal, manchete de reportagem, poema, carta de leitor, etc.). Prossegue orientando a procura por elementos linguísticos que fazem coesão referencial nos textos e a reflexão sobre os recursos disponibilizados em nossa língua para a realização desse mecanismo tão importante para tessitura de sentidos.

4.3.2. Plano 2

Ano previsto: 7º do Ensino Fundamental

Objetivos

Oportunizar ao aluno:

- identificar palavras e expressões que realizam diferentes processos no mundo: físicos, afetivos, verbais, existenciais.
- reconhecer a função da categoria verbo no texto.

Procedimentos:

1. Após o momento de motivação para leitura, o professor entregará aos alunos o texto abaixo, reproduzido três vezes. A seguinte tarefa será realizada:

Destaque os verbos em que o SOLDADO está envolvido:

Certa vez um soldado **disse** ao seu tenente:

— Meu amigo não voltou do campo de batalha, senhor, (eu) **solicito** permissão para **ir buscá-lo**.

— Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que **arrisque** a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

O soldado, **ignorando** a proibição, **saiu**, e uma hora mais tarde **regressou**, mortalmente ferido, **transportando** o cadáver de seu amigo. O oficial estava furioso:

— Eu tinha dito que ele já estava morto!!! Agora eu perdi dois homens! **diga-me**, valeu a pena **trazer** um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, **respondeu**:

— Claro que sim, senhor! Quando o **encontrei**, ele ainda estava vivo e me disse: "Tinha certeza que você **viria**!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

Destaque os verbos em que O AMIGO do soldado está envolvido:

Certa vez um soldado disse ao seu tenente:

— Meu amigo **não voltou** do campo de batalha, senhor, (eu) solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – replicou o oficial. Não quero que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente **está** morto.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu amigo. O oficial estava furioso:

— Eu tinha dito que ele já **estava** morto!!! Agora eu perdi dois homens! Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

— Claro que sim, senhor! Quando o (eu) encontrei, ele ainda **estava** vivo e me disse: "**tinha** certeza que você viria!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

Destaque os verbos em que o TENENTE está envolvido:

Certa vez um soldado disse ao seu tenente:

— Meu amigo não voltou do campo de batalha, senhor, (eu) solicito permissão para ir buscá-lo.

— Permissão negada – **replicou** o oficial. **não quero** que arrisque a sua vida por um homem que provavelmente está morto.

O soldado, ignorando a proibição, saiu, e uma hora mais tarde regressou, mortalmente ferido, transportando o cadáver de seu amigo. O oficial **estava** furioso:

— Eu **tinha dito** que ele já estava morto!!! Agora eu **perdi** dois homens! Diga-me, valeu a pena trazer um cadáver?

E o soldado, cuja vida o abandonava, respondeu:

— Claro que sim, senhor! Quando o encontrei, ele ainda estava vivo e me disse: "Tinha certeza que você viria!"

Autor desconhecido. Disponível em: <http://galaka.wordpress.com/category/fabulas/>. Acesso em 29 maio 2009.

2. Propor aos alunos refletirem sobre as seguintes questões:

- a. Quais verbos indicam **ações físicas** praticadas pelo soldado?
- b. Reveja os verbos em que o amigo do soldado está envolvido. Eles indicam ação física?
- c. Na frase "O tenente estava furioso", se o verbo fosse substituído por "era", mudaria o sentido do enunciado?
- d. Que **características** ou **estados** são atribuídos ao amigo do soldado? Essas características são permanentes ou temporárias?
- e. No texto, há palavras que indicam as qualidades do soldado?
- f. A partir das ações realizadas pelo soldado (expressas no texto por meio dos verbos), podemos inferir algumas **qualidades** do soldado. Assinale-as:
() obediente () medroso () desleal
() desobediente () corajoso () leal
() arrogante
- g. Há, no texto, verbos que expressam **intenções** ou **vontades**. Identifique-os.
- h. Assinale o(s) verbo(s) que têm significado de **dizer**:
() disse () tinha dito () respondeu
() replicou () diga () retornou
() não voltou () saiu () estava

3. O professor confere e comenta com a turma as respostas levantadas, explicando a função dos verbos para representar nossas experiências no mundo. Expõe estas categorias:

- Processos de fazer (como *bater, quebrar, cair, carregar...*);
- Processos de sentir e pensar (como *gostar, amar, odiar, refletir, lembrar...*);
- Processos de ser e estar (como *ser, estar, ficar, permanecer, tornar-se, ter...*);
- Processos de dizer (como *dizer, perguntar, afirmar, responder, ...*);
- Processos de existir (como *existir, haver*).

4. Os alunos recebem outros textos de gêneros diferentes, a fim de analisar os tipos de processos realizados nas orações. O professor chama à atenção para a predominância de um ou outro tipo dependendo do gênero textual.

5. O professor lança os questionamentos abaixo e pede que os alunos levantem hipóteses:

- a. Que tipos de processos devem predominar em receitas culinárias? E em manuais de montagem (de um brinquedo, de um armário)?
- b. Será que resumos de novela tendem a ter mais verbos de dizer?
- c. Que tipos de processos aparecem em sinopses de filme? Será que os tipos de processo variam se mudar o gênero do filme mencionado?

6. O professor anota as hipóteses levantadas pela turma. Em seguida, propõe que os alunos realizem uma investigação para confirmar ou refutar as hipóteses iniciais, a partir dos seguintes procedimentos:
- coletar, no mínimo, 5 exemplares do gênero textual;
 - identificar os verbos e verificar que tipo de processo realizam em cada texto;
 - verificar o tipo que predominou na totalidade de textos.

A turma se organiza em grupos. Cada grupo fica responsável por realizar os referidos procedimentos em textos de um destes gêneros textuais:

Grupo 1: resumo de novela

Grupo 2: receita culinária

Grupo 3: sinopse de filme de suspense ou terror;

Grupo 4: sinopse de filme romântico;

Grupo 5: sinopse de filme de aventura;

Grupo 6: sinopse de filme comédia.

7. No encontro seguinte, os alunos apresentam os resultados encontrados. O professor sistematiza tais resultados no quadro e levanta a discussão dos casos que tenham gerado dúvidas.

OBSERVAÇÕES:

A partir dos resultados da pesquisa, o professor pode encaminhar uma atividade de produção textual individual (relato de estudo de caso, por exemplo) ou de um texto coletivo, em que as conclusões da turma serão registradas (em forma de um resumo acadêmico ou de um pôster, por exemplo).

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

UNIDADE E

ORGANIZAÇÃO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

OBJETIVOS

- Identificar as finalidades dos materiais didáticos e conhecer critérios para sua avaliação;
- Verificar a importância do planejamento em seus três níveis: plano da escola, plano de ensino e plano de aula;
- Refletir sobre a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Uma das atividades realizadas pelo docente é planejar aulas. Isso exige, inicialmente, um conteúdo a ser trabalhado, os objetivos para desenvolver tal conteúdo e as habilidades que pretende aperfeiçoar nos alunos, que podem ser “classificar”, “identificar”, “pensar”, “relacionar”, “criticar”, “posicionar-se”, “interagir”, “vivenciar”, entre outras tantas habilidades que devem ser trabalhadas na escola.

A partir disso, o professor passa a esboçar o plano de aula propriamente, que deve responder a algumas questões como:

- Em que período o plano será executado?
- Qual será a atividade introdutória, a qual deve ter relação com a aula anterior?
- Em quantas etapas a aula se desenvolverá?
- Como vai acontecer a culminância, a aplicação de uma avaliação (prova, trabalho em grupo, produção escrita ou oral, entre outras)?

Também é o momento em que o professor decide a metodologia de trabalho a ser adotada, “como” ele vai conduzir as suas aulas.

Essas questões servirão para nortear o professor na hora de fazer a busca e a escolha do material didático determinado, ficando claro, desta forma, que o material didático está a “serviço” do professor, e não o contrário. É comum ver os docentes se servirem de livros sem avaliar se são ou não adequados para aquilo que pretendem especificamente trabalhar. As atividades de aula necessitam ser construídas com o auxílio de um material didático que lhes dê condições de cumprir com os propósitos da aula definidos antes de se iniciar a seleção do material.

Nesta Unidade, são apresentadas algumas informações complementares sobre esses três aspectos fundamentais do trabalho docente: análise de material didático, planejamento e avaliação.

1. ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

O material didático é fundamental para o professor. De acordo com Richter (2005), os livros didáticos têm múltiplas funções no ensino da língua e podem servir como:

- recurso para apresentação de material (falado e oral);
- fonte de atividades para a prática do aluno e interação comunicativa;
- fonte de referência para alunos em gramática, vocabulário, pronúncia, etc.;
- fonte de estímulo e ideias para atividades de língua em sala de aula;
- programa (em que esses materiais refletem os objetivos da aprendizagem que já tenham sido determinados);
- recurso para uma aprendizagem direcionada;
- apoio para professores menos experientes que tenham ainda que ganhar confiança.

Quais são os critérios de avaliação de um livro didático?

Hoje, o mercado editorial é muito grande e variado. São inúmeras editoras lançando livro (coleção didática ou pacote). Diante dessa grande oferta, o professor deverá lançar mão de critérios para a escolha do livro, o qual deverá ser o que mais se aproxima do seu perfil de professor, que possibilite o trabalho com atividades, textos, projetos, da maneira como o professor concebe a linguagem e a sua prática pedagógica.

Enumeramos, abaixo, alguns dos requisitos que um livro didático deve satisfazer, descritos por Richter (2005):

1. O programa de ensino, as necessidades dos alunos e do contexto em que será utilizado estão contemplados no livro.
2. O livro é organizado para professores e alunos, quanto a estruturas, funções, conteúdos, habilidades, atendendo e cobrindo a maior parte dos itens necessários ao curso.
3. Há material e ocasiões para se trabalharem habilidades integradas.
4. As propostas apresentadas no livro ajustam-se aos diferentes estilos de aprendizagem.
5. Os itens gramaticais estão devidamente distribuídos em níveis compatíveis de competência linguística e condizem com as necessidades dos alunos.
6. As variedades sociolinguísticas, estilo, fatores socioculturais e contextuais aparecem no material;
7. São suficientes os materiais de leitura. Eles atendem ao nível e aos interesses dos alunos e propõem estratégias de leitura e habilidade correlatas.
8. O material didático apresenta atividades de escrita com orientações que controlam o processo de produção textual em suas várias etapas.
9. Numa perspectiva intercultural (gênero, etnia, classe social,

profissão, faixa etária...), apresenta conteúdos temáticos variados, de interesse dos alunos.

10. A metodologia adotada no livro é eficiente, envolvente. Emprega estratégias adequadas para a assimilação dos fatos linguísticos pelos alunos.
11. O livro apresenta justificativa por parte dos autores dos princípios básicos que fundamentam o material e orientações aos professores que o manusearão, fornecendo-lhes apoio quanto a técnicas de ensino e itens de linguagens tais como regras gramaticais e informação específica sobre cultura.

2. PLANEJAMENTO

Conforme mencionamos na Unidade B, para alcançar seus objetivos, o professor precisa realizar um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si e desdobradas em tarefas didáticas, quais sejam: o planejamento, a direção do processo ensino-aprendizagem e a avaliação.

Após selecionar e/ou elaborar materiais didáticos, é fundamental o professor PLANEJAR sua ação. Conforme Libâneo (1994), no âmbito do **planejamento**, o professor deve ter:

- compreensão segura das relações entre a educação escolar e as demandas sociopolíticas, para poder articulá-las aos objetivos do ensino dos conteúdos escolares;
- conhecimento dos programas oficiais e capacidade de adequá-los às necessidades da realidade da escola e dos alunos;
- conhecimento do contexto social, cultural e individual de seus alunos, bem como do nível escolar em que se encontram;
- domínio seguro dos conteúdos da matéria que leciona e suas relações com a vida e a prática;
- capacidade de desmembrar a matéria em tópicos ou unidades didáticas, selecionando os conteúdos a partir da estrutura conceitual básica;
- conhecimento e domínio de diversos métodos de ensino e procedimentos didáticos, para que possa escolhê-los conforme temas a serem trabalhados, conforme as características dos alunos e os objetivos do ensino;
- disposição para consultar a outros materiais didáticos da disciplina, a fim de manter-se bem informado sobre a evolução dos conhecimentos específicos da matéria que leciona e sobre os acontecimentos políticos, culturais.

Especificamente do professor de língua portuguesa, no que se refere ao ensino básico, requer-se:

- a. o domínio de teorias linguísticas e literárias em interface com a prática e a realidade social;
- b. o conhecimento de metodologias e estratégias didáticas para orientar o processo de aprendizagem e utilização dos recursos da linguagem em diferentes contextos de interação;
- c. a prática constante de pesquisa, leitura e estudo de novas tendências teóricas para explicação do funcionamento da linguagem, da gramática e do texto;
- d. a capacidade de elaborar materiais didáticos específicos e adequados à realidade e às necessidades (imediatas ou futuras) dos seus alunos no que se refere ao uso da linguagem para o desenvolvimento de práticas sociais.

No âmbito da **direção do processo ensino-aprendizagem**, o professor deve ter:

- conhecimento das etapas do processo de ensino;
- conhecimento sobre formas de compatibilizar os princípios gerais da aprendizagem com conteúdos e métodos próprios da matéria da sua disciplina;
- domínio dos métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares;
- habilidade de expressar com clareza ideias e conceitos e, principalmente, de estabelecer relações entre diferentes ideias e informações, falar de modo acessível à compreensão dos alunos, partindo, para isso, de sua linguagem corrente;
- habilidade de tornar os conteúdos significativos, reais, necessários à vida social;
- habilidade de formular perguntas e problemas que levem os alunos a pensarem por si mesmos, a tirarem conclusões próprias e a fundamentarem suas conclusões com base no conhecimento adquirido;
- capacidade de relacionar-se com os alunos numa linha de conduta que expresse confiabilidade, coerência, segurança, firmeza de atitudes dentro dos limites de prudência e respeito;
- disposição de manifestar interesse pelos alunos nos seus progressos e na superação de dificuldades;
- habilidade de estimular o interesse pelo estudo, de mostrar a importância da escola para a melhoria das condições de vida, para a participação na vida profissional, política e cultural.

Especificamente do professor de Língua Portuguesa, no que se refere à direção do processo ensino-aprendizagem no ensino básico, requer-se:

- a. uso adequado da linguagem na exposição, articulação e discussão dos conteúdos trabalhados;
- b. capacidade de redirecionar o plano de atividades quando necessário, de perceber as oportunidades surgidas no contexto imediato na relação com os alunos, a escola e a comunidade para introduzir novas noções e recursos da linguagem;
- c. disponibilidade e acessibilidade perante os alunos, mostrando-se aberto mais a discutir problemas e buscar soluções (em relação ao uso da linguagem) do que a “corrigir erros”;
- d. humildade para reconhecer suas limitações (teóricas, metodológicas) e disposição constante para enfrentá-las e ampliar seu repertório de conhecimentos referentes à linguagem e a métodos para qualificar o ensino;
- e. disposição para ouvir os alunos, suas hipóteses, opiniões, sugestões, contestações, dar abertura para o diálogo, não apenas para a manifestação de dúvidas sobre os conteúdos;
- f. uso frequente e sempre que necessário dos instrumentos fundamentais da prática de ensino da língua: dicionário, gramáticas (pelo menos uma descritiva e uma normativa), livro sobre a teoria Didática (o livro de Libâneo – “Didática” – é uma boa sugestão);
- g. sensibilidade e capacidade de enxergar, nos textos que lê, possibilidades de abordagem dos conteúdos, sem preconceitos em relação a tipos, gêneros, fontes e suportes (Internet, jornais, revistas, livros, cartazes, outdoors, etc.).

Qualquer texto pode vir a ser um objeto de estudo numa aula de língua portuguesa – um fôlder recebido no banco, uma mensagem vinda por e-mail, um panfleto distribuído na rua, um cartaz visto numa loja ou no ônibus, um anúncio de classificados, uma embalagem de biscoito ou de bala, o cupom fiscal do supermercado, a conta de luz, de água, de telefone, do condomínio, o ingresso para o cinema ou o teatro, o encarte de supermercado... Toda produção linguística que serve para realizar atividades e serviços na sociedade é passível de análise e reflexão linguística.

Por fim, no âmbito da **avaliação**, o professor precisa:

- a. verificar continuamente se os objetivos estão sendo atingidos e se está ocorrendo o rendimento previsto (do seu próprio trabalho e de seus alunos);
- b. dominar os meios e instrumentos de avaliação diagnóstica – verificar dificuldades dos alunos, colher dados sobre o rendimento deles, tomar decisões sobre o andamento do trabalho, reformulando-o quando os resultados não forem satisfatórios;
- c. conhecer as várias modalidades de elaboração de instrumentos de avaliação do tipo qualitativo.

 **CONTEÚDO RELACIONADO**

Mais aspectos sobre Avaliação estão abordados na seção 3 desta Unidade.

Especificamente do professor de Língua Portuguesa, no que se refere à avaliação da aprendizagem no ensino básico, requer-se:

- a) estabelecimento de critérios claros para avaliar o conhecimento dos alunos relativamente aos conteúdos já trabalhados e às habilidades adquiridas, comparando a evolução do desempenho no início, durante e no final do processo;
- b) utilização de diferentes recursos (prova, produção de textos, seminários, fóruns, dramatização, feiras, projetos, etc.) para verificar a capacidade dos alunos em fazerem uso do que aprenderam.

Em todos esses âmbitos, como lembra Libâneo (1994), é fundamental o professor ter sempre presente que as pessoas não aprendem tudo numa só aula, pois a aprendizagem é um processo gradativo. Por isso, a sistematização do ensino em etapas é uma forma pertinente de se conduzir o processo.

Para assegurar a assimilação ativa dos conteúdos, a Didática (conforme Libâneo, 1994) recomenda cinco momentos da metodologia do ensino em cada aula:

1º) Orientação inicial dos objetivos de ensino e aprendizagem

O professor antecipa aos alunos os objetivos e os resultados que devem ser conseguidos, estimula nos alunos o desejo de dominar um novo conhecimento para novos progressos. Para isso, pode lançar mão dos seguintes procedimentos: apresentar um problema, conversar com os alunos, incitar curiosidade, analisar exercícios já resolvidos, enlaçar conhecimentos anteriores com a matéria nova, usar ilustrações, pedir uma redação rápida, propor breves exercícios que indiquem o assunto a ser estudado, etc.

2º) Transmissão/assimilação da matéria nova

Depois de suscitar a atenção e a atividade mental dos alunos, o professor familiariza-os com a matéria que vão estudar. Se houver condições objetivas (se a natureza do assunto possibilitar), o primeiro contato dos alunos com a matéria deve ser feito por meio da observação direta e de trabalhos práticos. Se não for possível, o professor pode encaminhar o contato com a matéria por meio de conversação, discussão, uso do livro didático, realização de pequenos experimentos. É importante a permanente ligação da matéria nova com o que o aluno já sabe, uma aprovação dos conteúdos com experiências de vida real.

3º) Consolidação e aprimoramento de conhecimentos, de habilidades e hábitos

Para que ocorram a atividade mental e a consolidação e o aprimoramento de conhecimentos, podem ser utilizados instrumentos

como: exercícios, recordação da matéria, tarefas de casa, exercícios e provas de revisão, atividades de pesquisa a partir de um problema ou questão.

4º) Aplicação de conhecimentos, habilidades e hábitos

Para a assimilação sólida dos conteúdos, além de exercícios, tarefas e provas, é fundamental a realização de tarefas que se liguem à vida, que estimulem capacidades de análise, síntese, crítica, comparação. É nesse momento que os alunos, de forma independente, podem utilizar os conhecimentos em situações diferentes daquelas trabalhadas nas aulas anteriores.

5º) Verificação e avaliação de conhecimentos e habilidades

Os resultados da aprendizagem devem ser verificados e avaliados em todos os momentos anteriormente citados. Em todas as etapas do processo de ensino, o professor está sempre colhendo informações e avaliando o progresso intelectual dos alunos. A culminância do processo ocorrerá num momento especial de comprovação dos resultados obtidos. A avaliação final será a oportunidade de os alunos mostrarem o nível de assimilação a que conseguiram chegar, a qualidade do que assimilaram e o seu progresso no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Uma das qualidades mais importantes do professor é saber “lançar pontes” entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las. Delas surgem as forças que impulsionam nos alunos a aprendizagem, a tensão e vontade de superar uma dificuldade, um problema, um desafio (Libâneo, 1994).

Agora que você já sabe quais as finalidades e características do planejamento, é hora de definir o que se convencionou chamar de PLANOS.

Há três níveis de planos (cf. Libâneo, 1995):

- Plano da escola
- Plano de ensino
- Plano de aula

O **plano da escola** é um documento mais global, que expressa as orientações gerais que sintetizam as ligações da escola com o sistema escolar mais amplo e as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino. O plano da escola é o guia que orienta o planejamento do processo de ensino. O professor precisa ter acesso a esse plano abrangente, para garantir a unidade teórico-metodológica das atividades escolares.

O **plano de ensino** (também chamado plano de unidades) consiste na previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho docente

para um ano inteiro ou para um semestre. É um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, nas quais devem aparecer: objetivos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (componente que “dará vida” aos objetivos e conteúdos).

O **plano de aula** é o detalhamento do plano de ensino. É a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou um conjunto de aulas e tem caráter bem mais específico. As unidades e os tópicos previstos em linhas gerais no plano de ensino são, agora, especificados e sistematizados para uma situação didática real.

Para possibilitar a visualização desse processo, observe este roteiro simplificado para o exercício de planejar:

1) Tema

Qual o tema escolhido?

É um tema / assunto relevante? Por quê?

2) Público-alvo

A quem a unidade de ensino se destina?

3) Objetivos (conteúdos, procedimentos e atitudes)

O que se pretende com essa unidade de ensino?

O que se pretende que os alunos dominem ao final dela?

4) Conteúdos

Qual o conteúdo a ser trabalhado (análise linguística, produção de texto pertencente a algum gênero, leitura de texto literário ou não literário, etc.)?

5) Metodologia de trabalho / descrição da unidade

Como o conteúdo será desenvolvido?

Em quantas aulas ou momentos?

Descrição detalhada das atividades de cada aula ou momento.

6) Formas de avaliação

Como avaliar a aprendizagem dos alunos com a unidade de ensino?

(ADAPTADO DE MENDES & MARTINS, 2006, P. 12-13)

3. AVALIAÇÃO

A avaliação é um conjunto de ações organizadas com o propósito de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições (BRASIL, 1998). Para isso, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade.

A prática avaliativa deve funcionar como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa. Por outro lado, deve ser compreendida como instrumento que permita ao aluno saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Conforme já salientou Libâneo (1994), a avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e não apenas em momentos específicos, quando se fecham grandes etapas de trabalho.

Ao avaliar, o professor deve buscar informações referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, bem como responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. É importante que os alunos sejam informados das respostas do professor a essas questões.

Portanto, as anotações, as correções e os comentários do professor sobre as produções do aluno, mais do que apontar problemas, devem oferecer indicações claras para que ele possa efetivamente melhorar seu desempenho.

A avaliação é dialógica. "Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado" (BRASIL, 1998, p. 94).

Os objetivos do ensino permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Os critérios devem ser claramente definidos e compartilhados.

Conforme os PCN (BRASIL, 1998), os critérios são:

- Demonstrar compreensão de textos orais e escritos, nos gêneros previstos para o nível de ensino e ano, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Realizar, oralmente ou por escrito, retomadas de textos ouvidos ou lidos (resumo, por exemplo), de forma que sejam preservadas as ideias principais.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, para que possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele.
- Ler de maneira independente (sem que precise de terceiros) textos que demandem conhecimentos familiares, tanto no que se refere ao gênero quanto ao tema abordado.
- Compreender textos a partir da articulação entre informações presentes nos diferentes segmentos de um texto e do estabelecimento de relações entre o texto e outros aos quais esse primeiro possa se referir, mesmo que indiretamente.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e do suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados, buscando no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada.
- Produzir textos orais e escritos nos gêneros previstos para cada ano do sistema de ensino, considerando: os objetivos previamente estabelecidos, as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação comunica-

tiva, os possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais, a utilização da variedade linguística adequada.

- Escrever textos coerentes e coesos, procurando garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade e a progressão temática; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos linguísticos apropriados (retomadas, conetivos).
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e a outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas ortográficas.

ATIVIDADE:

Consulte o ambiente ou entre em contato com o seu professor ou tutor para saber mais detalhes sobre as atividades referentes aos assuntos vistos até aqui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo. Ed. Loyola, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

PERRENOD, Phillipe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho Pedagógico**: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Palloti, 2000.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e no 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VALLS, Eric. **Os procedimentos educacionais**: aprendizagem, ensino e avaliação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

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

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. Traduzido por Judith Hoffnagel e Angela Dionisio. São Paulo: Cortez, 2007.

BRAGA, Maria Regina; SILVESTRE, Maria de Fátima Barros. **Construindo o leitor competente**: atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96** (de 20/12/96) sancionada pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, ministro Paulo Renato Souza e decretada pelo Congresso Nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PCN ensino médio**: Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2008.

CANDAU, Vera M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CORRÊA, A.; CUNHA, T. R. **Trabalhando a leitura em sala de aula**. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Coleção Horizontes da Didáctica. Lisboa: Asa Editores, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, J.V.; PEREIRA, A.E. O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). Gêneros textuais: reflexão e ensino. Palma e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

MENDES, Iran Abreu; MARTINS, André Ferrer Pinto. **Didática**. Aula 14. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1990.

OURIQUE, João Luis. **Ensino de literatura: experiência docente e inserção crítica**. Projeto de Extensão. Pelotas: UFPel, 2009.

PEREIRA, Cilene da Cunha et al. **Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula**. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PILAR, Jandira. **A redação de vestibular: um apanhado sobre o texto considerado satisfatório no concurso vestibular**. 2. ed. Santa Maria: Palloti, 2006.

RICHTER, Marcos Gustavo. **O Material Didático no Ensino de Línguas**. Revista Linguagem & Cidadania, Centro de Artes e Letras da UFSM, ed. 14, Jul./Dez. 2005.

_____. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck. **Práticas de ensino e PCN: o ensino da língua portuguesa**. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. Estratégias de leitura: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 42. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

SARAIVA, Juracy Assmann. **A literatura entre o hip hop e o celular**. In: RETTENMAIER, M.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.). Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005. p. 90-108.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura – uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **Ensino da Literatura: o lugar do texto literário**. In: ZINANI, C.J.A. et al. Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas. Caxias do Sul: EDUCS, 2002. p. 103-122.