



# Aprendizagem da língua portuguesa



# Aprendizagem da Língua Portuguesa

Ivaneide Dantas da Silva

Silvia Cristina Herculano Almeida

Rosemeire Rodrigues dos Santos

Cristiane Cagnoto Mori de Angelis

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

**Presidente**

Rodrigo Galindo

**Vice-Presidente Acadêmico de Graduação**

Mário Ghio Júnior

**Conselho Acadêmico**

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

**Revisão Técnica**

Egle Pessoa Bezerra

**Editorial**

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

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

SS86a Silva, Ivaneide Dantas da  
Aprendizagem da língua portuguesa / Ivaneide Dantas da Silva, Silvia Cristina Herculano Almeida, Rosemeire Rodrigues dos Santos, Cristiane Cagnoto Mori de Angelis. – Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.  
216 p.

ISBN 978-85-522-0026-0

1. Letras (Linguística e língua portuguesa). 2. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa – Aprendizagem. I. Almeida, Silvia Cristina Herculano. II. Rodrigues, Romeire. III. Mori, Cristiane. IV. Título.

CDD 469.824

---

# Sumário

<b>Unidade 1   Considerações relevantes no Ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental</b>	<b>7</b>
Seção 1.1 - Princípios e objeto da Língua Portuguesa	9
Seção 1.2 - Ensino da Língua Portuguesa na educação básica brasileira	25
Seção 1.3 - Modalidades organizativas para o ensino da língua	43
<b>Unidade 2   Ensino da compreensão textual: escuta, leitura e literatura infantil</b>	<b>63</b>
Seção 2.1 - Compreensão leitora	65
Seção 2.2 - Compreensão de textos orais	82
Seção 2.3 - A formação do leitor literário	97
<b>Unidade 3   Ensino da produção de textos orais e escritos</b>	<b>115</b>
Seção 3.1 - A organização por gêneros discursivos para o trabalho com produção textual	117
Seção 3.2 - Princípios do trabalho com produção textual "A Sequência Didática"	132
Seção 3.3 - O trabalho com o processo de textualização	149
<b>Unidade 4   Ensino da análise e da reflexão linguísticas</b>	<b>169</b>
Seção 4.1 - Análise e reflexão linguísticas: aspectos fono-ortográficos e morfossemânticos	171
Seção 4.2 - Análise e reflexão linguísticas: aspectos textuais e discursivos	187
Seção 4.3 - O trabalho com a análise e a reflexão linguísticas	202



# Palavras do autor

Prezado aluno,

Apesar da quase universalização do ensino fundamental, parte da escola brasileira parece que ainda não conseguiu encontrar caminhos para promover eficazmente, na área de Língua Portuguesa, o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de linguagem de seus estudantes.

Ainda que as contribuições teóricas nessa área, nas últimas três décadas, tenham promovido mudanças nas orientações oficiais para o ensino da disciplina, parece que os docentes continuam apresentando certas dificuldades em repensar a organização do currículo de Língua Portuguesa e utilizar os conhecimentos didáticos disponíveis para planejar as práticas pedagógicas que ajudem as crianças a avançarem em suas aprendizagens.

E é com base no indicado acima que a disciplina Aprendizagem da Língua Portuguesa foi planejada. O esperado é que, ao final desse estudo, você conheça os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino e da aprendizagem desse componente curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, instrumentalizando-se para que, na condição de futuro professor, promova ações pedagógicas que propiciem aos alunos tornarem-se membros efetivos da comunidade de leitores e produtores de textos orais e escritos.

Procure organizar-se ao longo do curso para aprimorar os seus conhecimentos nessa área tão relevante. Uma sugestão para isso é o autoestudo: ele fará toda a diferença em suas aprendizagens. Fique atento às referências teóricas indicadas ao longo de cada unidade de modo a aprofundar-se nos temas abordados.

A disciplina está organizada em quatro unidades. A primeira tratará a respeito de *considerações relevantes no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental*, ocasião em que serão abordadas as diferentes concepções teóricas e metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

A segunda unidade tratará do *ensino da compreensão textual*:

*escuta, leitura e literatura infantil*, em especial os aspectos teóricos e metodológicos envolvidos no processo de ensino das situações de escuta, leitura e literatura infantil.

Já a terceira unidade terá como temática o ensino da produção de textos orais e escritos. Por meio do detalhamento de uma modalidade organizativa serão abordados os princípios teóricos e metodológicos para o trabalho.

Finalmente, na última unidade, você conhecerá os aspectos envolvidos para o *ensino da análise e da reflexão linguísticas*. Assim, os conhecimentos linguísticos, necessários à análise sobre a língua, com especial destaque à reflexão sobre a variação e o preconceito linguísticos serão aspectos abordados.

Esperamos tê-lo envolvido nesta caminhada, pois as crianças brasileiras não podem mais esperar!



## Considerações relevantes no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental

### Convite ao estudo

Nesta unidade trataremos de algumas *considerações relevantes no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Assim, inicialmente, apresentaremos as diferentes concepções teóricas e metodológicas para o ensino desse componente curricular ao longo da história e, posteriormente, a perspectiva atual a partir das orientações oficiais. Além disso, a unidade abordará a respeito do papel das modalidades organizativas no planejamento dos conteúdos de 1º ao 5º na disciplina.

Do ponto de vista das competências previstas para a unidade, o esperado é que você conheça a perspectiva histórica do ensino de Língua Portuguesa e reflita sobre a caracterização atual da área no currículo oficial; conheça as modalidades organizativas e reflita sobre como organizar, no tempo, os conteúdos previstos para o ensino nessa área.

Já para os objetivos específicos, o esperado é que você compreenda a perspectiva atual da disciplina a partir de seu percurso histórico, compreenda o papel das modalidades organizativas e saiba quais são os procedimentos para organizar o tempo didático a partir do planejamento dos conteúdos previstos para essa área nos anos iniciais.

A abordagem do ensino de Língua Portuguesa mudou muito, especialmente a partir do final dos anos 1990, com a chegada no Brasil de novas contribuições teóricas para o trabalho com a linguagem, tanto do ponto de vista do *o quê* ensinar quanto do

como ensinar. No entanto, ainda é muito desafiador para alguns docentes implementar na prática as novas contribuições teóricas para a organização dos processos de ensino-aprendizagem nessa área do conhecimento.

Muitas vezes ao se observar e analisar o trabalho desenvolvido por um professor, nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos evidências de concepções teóricas anteriores às que se discutem hoje para o ensino de Língua Portuguesa, mas nem sempre ele percebe. Nesse sentido, preparamos as seções desta unidade a partir das temáticas relativas à história do ensino de Língua Portuguesa na escola de educação básica (ensino com foco na gramática, na comunicação, no texto, no discurso) e às orientações oficiais atuais para o ensino de Língua Portuguesa, a fim de que você tenha a possibilidade de iniciar a sua compreensão do quanto as contribuições teóricas atuais para o ensino nesta área são fundamentais no sentido de promover aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental aprendizagens mais efetivas.

# Seção 1.1

## Princípios e objeto da Língua Portuguesa

### Diálogo aberto

Muitas vezes ao se observar e analisar o trabalho desenvolvido por um professor, nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos evidências de concepções teóricas anteriores às que se discutem hoje para o ensino de Língua Portuguesa, mas nem sempre ele percebe.

Diante disso, convidamos você a refletir sobre a seguinte situação-problema:

Imagine uma professora - Andreia - que ao longo de sua graduação sempre sonhou em ser professora de escola pública. Assim que acabou a graduação, ela conseguiu passar no concurso público e logo ingressou na carreira, assumindo uma sala de aula do 4º ano. Ao fazer a primeira reunião com a coordenadora da escola, Andreia foi orientada que os alunos daquele ano precisariam melhorar na compreensão e na produção de textos. No caso da produção, a maioria dos alunos apresentava dificuldade. Em geral, os textos não apresentavam organicidade – as ideias eram confusas, sem sequenciação. Além disso, os alunos em suas escritas, misturavam as letras maiúsculas e minúsculas, não faziam corretamente a concordância verbal, não acentuavam, além de terem muitos erros ortográficos. Diante desse quadro, Andreia pediu sugestões de como organizar os conteúdos a serem ensinados (o que propor e como propor). A coordenadora lhe deu algumas orientações, emprestou materiais didáticos de Língua Portuguesa, que propõem as orientações oficiais mais recentes para inspirar o planejamento do trabalho, e combinou de encontrar-se regularmente com a Andreia para ajudá-la.

Na faculdade, ela tinha estudado os Parâmetros Curriculares Nacionais, analisado materiais didáticos, mas mesmo assim estava se sentindo insegura pensando se daria conta do recado. Conversando com uma colega que dava aula em outra escola, também no 4º ano, obteve o seguinte: “Olha, quer uma dica? Segue o que está neste

caderno. Veja as atividades que têm nele e não perca tempo: trabalhe com isso junto aos alunos. Eu sempre fiz isso e deu certo com os meus”.

Tratava-se de um caderno com diversas atividades muito antigas. Nele também havia cópias de textos, sendo que alguns, apenas fragmentos. Além disso, as propostas de produção escrita eram a partir de gravuras, por exemplo. Andreia parecia ter gostado do caderno da professora, as atividades eram muito semelhantes à do tempo em que aprendeu na escola básica, o que a deixava mais segura, mesmo assim, resolveu, por ora, ignorar a ajuda, ainda que o seu problema maior era elaborar o seu planejamento baseando-se nos materiais indicados pela coordenação e não queria demonstrar as suas dificuldades e inseguranças. Como Andreia poderia resolver esse dilema? Que ações um professor deve tomar quando fica inseguro por ocasião da elaboração do planejamento das atividades para não reproduzir experiências didáticas tão familiares, mas que se distanciam da concepção vigente, ou seja, atual?

Nesta seção, serão trabalhados conteúdos relativos à história do ensino de Língua Portuguesa – ensino baseado na gramática, na comunicação, no texto, no discurso – que o ajudará a encontrar as respostas frente às questões colocadas. Vamos lá?

## **Não pode faltar**

Historicamente (muito antes do século XX) o ensino de língua portuguesa para as séries iniciais (atual 1º ao 5º ano) ocorreu com base no estabelecido nas cartilhas e nos textos dos livros de leitura. Para os anos subsequentes (atual 6º ao 9º ano e ensino médio) o ensino era focado na gramática e em trechos de textos literários de autores consagrados. Tais trechos de textos compunham as chamadas antologias, que, em geral, também continham breves comentários ou notas explicativas e até um vocabulário a respeito dos textos. Portanto, do ponto de vista dos materiais didáticos, o que circulava na escola para o ensino da leitura e da escrita, das regras gramaticais e da literatura eram: cartilhas, livros de leitura, gramáticas e antologias (ROJO; BUNZEN, 2008).

Ressalta-se que, em grande parte do século XX, ainda que houvesse

a presença dos livros de leitura, o ensino de Língua Portuguesa centrava-se na gramática normativa e na ortografia, visto que o foco era a “escrita correta” de palavras, frases e textos (MARCUSCHI, 2009).

No que diz respeito ao ensino da produção de textos escritos, as propostas existentes, do início do século XX até os anos 1950, privilegiavam exercícios de composição com tema livre, ou a partir de uma gravura, a partir da reprodução de “trechos narrativos” e produções de “cartas”. Além disso, não havia ensino sistematizado e/ou intencional com foco na produção das composições. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2009, p. 68) indica que com base em

um parco conjunto de informações, o aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regularidades gramaticais, a “usar a imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”, sem que professor e aluno soubessem exatamente o que isso significava.

Soares (2004) afirma que, a partir dos anos 1950, iniciou-se gradativamente a transformação do ensino de Língua Portuguesa. A ampliação do acesso da população à escola fez com que não só a instituição, mas também as disciplinas escolares se reformulassem. Nesse período, iniciou-se a produção de novos materiais didáticos impressos - os primeiros livros didáticos - que passaram a conter, em um único volume, a gramática e os textos. Nos anos 1960, os livros passaram a ser organizados em unidades, contendo textos para a interpretação, tópico de gramática, além de atividades de composição ou de redação.

A autora também ressalta que, apesar da presença do ensino da leitura e interpretação de textos, a gramática, nos anos 1950 e 1960, continuou tendo primazia sobre o trabalho com o texto, aliás, pode-se arriscar a dizer que até hoje é possível encontrar evidências dessa primazia em determinados contextos escolares, mesmo considerando as contribuições teóricas mais recentes para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa. Do ponto de vista do ensino da gramática, o mesmo ocorria por meio de exemplos abstratos e descontextualizados, com frases soltas e construídas como a intenção

de se abordar os conceitos gramaticais, para exemplificação ou para exercitação.

Nos anos de 1970 estabeleceu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, ocasião em que a nomenclatura dos níveis de ensino foi alterada: o primário e o ginásio passaram a ser chamados de 1º grau; o científico/clássico, de 2º grau, e foi instituída a matéria Comunicação e Expressão, exigindo, mais uma vez, reformulações no ensino da área.

Para as séries iniciais do 1º grau (atual 1º ao 5º ano) a disciplina passou a ser denominada "Comunicação e Expressão"; para as séries finais (atual 6º ao 9º ano), "Comunicação em Língua Portuguesa"; para o 2º grau (atual ensino médio), "Literatura portuguesa e literatura brasileira." (SOARES, 2004)

A língua, do ponto de vista linguístico, passou a ser compreendida como instrumento de comunicação por influência da teoria da comunicação.

Inspirados nessa vertente teórica e em função do perfil dos novos alunos, os objetivos para o ensino da disciplina passaram a ser "pragmáticos e utilitários". A ideia era



desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos, verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo 'sobre' a língua ou de estudo 'da' língua, mas de desenvolvimento do 'uso' da língua. (SOARES, 2004, p. 168 - 169)

A escolha dos textos para o trabalho na área deixou de ser exclusivamente por critérios literários. São introduzidos, no período, "textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho; amplia-se, assim, o conceito de 'leitura': não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não-verbal." (SOARES, 2004, p. 169)

Foi um período em que se passou a valorizar "a capacidade do indivíduo de se comunicar de modo claro, lógico e fluente nas ações

cotidianas, no trabalho e nas demais esferas sociais, ainda que essa comunicação devesse ficar restrita ao ideologicamente permitido” (MARCUSCHI, 2009, p. 71), em função do contexto histórico do país.

Rojo e Buzen (2008) afirmam que os materiais didáticos sofreram acentuadas mudanças. Agora, em lugar das obras de referências - as antologias e as gramáticas - apareceu um novo livro didático que passou a interferir na autonomia do professor, em razão dos objetivos que se propunha:

estruturar e facilitar o trabalho de um professor de ‘novo tipo’, apresentando não somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas e organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em séries/volumes e meses ou bimestres/unidades, por exemplo. (ROJO; BUZEN, 2008, p. 79)



Sobre o trabalho com a produção do texto escrito, havia o incentivo para que os alunos expressassem “suas ideias de modo criativo, em atividades denominadas ‘redação’, ‘redação livre’ e ‘redação criativa’”. Tratou-se de um período em que se consolidou a redação escolar um gênero de texto constituído no interior da escola para o ensino da produção escrita. Tal gênero - redação escolar - passou a ser criticado nos anos 1980, por ser considerado um modo de se produzir linguagem que não considera as diversas instâncias de uso e os diferentes propósitos, para além dos muros da escola.



### Refleta

Que saberes um futuro professor precisa ter para não reproduzir com os seus alunos os mesmos tipos de atividades que vivenciou, na área de Língua Portuguesa, enquanto aluno?



### Assimile

Sobre o trabalho com a produção de texto, Geraldi (1991) estabelece, no interior das atividades escolares, a distinção entre redação e produção de

textos. Para o autor, quando se trata de redação, escrevem-se textos para a escola; são geralmente textos em que se observa que "há muita escrita e pouco texto" (GERALDI, 1991, p. 137). Já quando se trata de produção de texto, independente da modalidade (oral e escrita), produzem-se textos na escola. Assim, sendo na escola, as condições necessárias a essa produção exigem, nos dizeres do autor, que:

"a) se tenha o que dizer;

b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;

e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)". (GERALDI, 1991, 137).

Em outras palavras, saber o que escrever, para quem e com quais objetivos ajuda na definição da escolha do gênero em que esse texto será produzido, tal como ocorre nas práticas sociais de linguagem.

Na década de 1980, a disciplina Comunicação e Expressão passou-se a chamar Português. Com a divulgação nessa década de um conjunto de teorias linguísticas, sobretudo da linguística textual, passa-se a privilegiar o texto como objeto de estudo.

A diversidade textual consolida-se nos livros didáticos, destacando-se os textos de grande circulação nas mídias, passando a concorrer com os textos poéticos e literários. A ênfase na "variedade de texto é motivada, principalmente, pela ideia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de suas realidades[...], tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem (BEZERRA, 2002, p. 44).

Apesar da intenção de se tomar o texto como objeto de estudo na disciplina de Língua Portuguesa, o que se observava na prática de sala de aula era que o foco não tomava o texto como produtor de



sentido, mas, sim, para análises de aspectos gramaticais e textuais (ROJO, 2009)

Destaca-se que, do ponto de vista da utilização do texto como suporte de análise de conteúdos gramaticais, a ideia era que, após o estudo de determinado conteúdo gramatical (substantivos, artigos, verbos), o aluno o exercitasse, localizando no texto a presença desse conteúdo.



### Exemplificando

Vejamos um exemplo de tipo de exercício muito comum sobre o estudo de determinado conteúdo gramatical após a leitura de um texto literário: "Com base na leitura da fábula *A cigarra e a formiga*, copie em seu caderno todos os substantivos que aparecem no texto".

Do ponto de vista do trabalho com os aspectos textuais, algumas propriedades do texto passam a ser referências no ensino, em especial, os relativos à estrutura dos diferentes tipos de textos, como a *narração*, a *descrição* e a *dissertação*, e à textualidade de cada um desses textos;

Assim, deu-se ênfase ao estudo:

- a) de como as informações são organizadas globalmente ao longo dos diferentes tipos de textos;
- b) do funcionamento dos mecanismos linguísticos, como a preposição, a conjunção e o advérbio, que orientam as relações de sentido entre os enunciados, ou seja, a coesão e a coerência, que diz respeito ao estudo da lógica do texto e que, ao lado da coesão, promove a compreensão do texto (textualidade).

É preciso apontar aqui algumas considerações a respeito das limitações do ensino relativo aos aspectos estruturais do texto. Para alguns autores, como Rojo; Cordeiro (2004), o fato dessa perspectiva "oferecer conceitos e instrumentos que generalizavam as propriedades de grandes conjuntos de textos ('tipos')" (p. 9), deixa de analisar as especificidades efetivas dos textos.

A título de exemplo, destacam as categorias superestruturais descritas para a narrativa (cenário, complicação, resolução e desfecho) como podendo se configurar na composição de qualquer texto narrativo. No entanto, seguem as autoras, é difícil reconhecer tal estrutura para a escrita de uma narrativa como a crônica literária, pois ela não se encaixa nessa configuração. Nesse sentido, o procedimento para ensinar um determinado texto não é único e nem válido para qualquer outro; cada texto possui especificidades as quais precisam ser consideradas no ensino.

A seguir um exemplo de proposta de produção de texto a partir de Junqueira (1998 apud MARCUSCHI, 2009, p. 74), em seu livro didático “Português na sala de aula”, cuja orientação na qual a orientação para a sua produção focaliza na organização da distribuição das informações ao logo do texto, na perspectiva da ideia de ‘começo, meio e fim’.



[...] Escreva, agora, uma redação a respeito do tema: Se eu fosse um(a) bruxo(a)... Oriente-se pelo seguinte esquema: Introdução (2 ou 3 parágrafos): a) Que tipo de bruxo(a) você seria? b) Onde você viveria? [...] 2. Desenvolvimento (3 ou 4 parágrafos): a) Como seria o seu dia-a-dia? b) Que bruxarias você faria com mais frequência? [...] 3. Conclusão (2 ou 3 parágrafos): a) Quais seriam seus principais objetivos na vida? [...] d) Por tudo isso, você gostaria ou não de continuar sendo bruxo(a)? – Observações: 1ª) Organize sua redação na página. 2ª) Procure usar discursos diretos e indiretos em sua redação. 3ª) Procure usar enumerações e não se esqueça da vírgula e do ‘e’.

Finalizando, é preciso destacar a partir de Rojo (2008) que, em 1984, Geraldini trouxe para a discussão o conceito de que o ensino Língua Portuguesa deveria tomar como unidade de trabalho o texto e que o seu estudo deveria ocorrer de modo contextualizado, voltado para o uso em práticas de leitura e de produção de texto, pois, para o autor, os modelos de textos produzidos pelos estudantes ficavam circunscrito ao interior da escola –as famosas redações escolares (foco no início, meio e fim). Assim, a perspectiva defendia pelo autor, à época, era que práticas de leitura e de produção de texto, a despeito dos limites impostos pela escola, deveriam possibilitar aos estudantes a aprendizagem efetiva da língua nas modalidades oral e escrita, para além do interior da escola e/ou da sala de aula.



## Assimile

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), ao tratar das situações de produção de texto que envolvem a criação, afirmam que, quando se tem como objetivo a formação de produtores de textos, de fato é preciso "oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências" (p. 76 -77).

Quando o documento chama a atenção para a necessidade das "boas referências", indica que os alunos precisam conhecer a diversidade de textos que circulam socialmente, analisar os propósitos dos diferentes textos conhecidos, os locais onde foram publicados, quem foram/são os autores desses textos, quais são os temas dos textos, como esses foram organizados, qual foi o vocabulário e o estilo de linguagem utilizados, etc. É a partir da amplitude desse repertório que pode ser possível propor situações de criação de textos a partir de um tema.



## Pesquise mais

Para aprofundar as suas reflexões sobre as contribuições de Geraldi, sobre a noção do texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa, indicamos a obra a seguir:

GERALDI, João Wanderley (Orgs.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

É no bojo das discussões sobre as limitações dos estudos da abordagem textual, relativos ao trabalho com textos em sala de aula, que começam a circular no ocidente, nos anos 1990, as ideias do teórico russo Mikhail Bakhtin as quais passaram a orientar as pesquisas de leitura e, em especial, de produção de textos, em uma perspectiva enunciativa discursiva. Isso ocorreu em vários países, entre os quais o Brasil.

Os estudos indicaram que os textos em sala de aula deveriam ser abordados considerando o seu funcionamento e o seu contexto de produção, tanto para a leitura como para a produção. E é sob influência desses estudos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) adotaram a perspectiva teórica enunciativa discursiva como orientadora para a elaboração dos currículos de

## Língua Portuguesa em âmbito nacional.

Conforme os PCNs, o ensino nesta área do conhecimento deve compreender a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 23-24)

Ainda segue:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa.



[...] O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (p. 25).

Assim os gêneros do discurso, concebidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279) passaram a ser tomados como unidade de ensino e o texto como objeto de ensino.

Para o autor, todas as esferas da atividade humana utilizam-se da língua por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, os quais são definidos como gêneros do discurso. Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo (“*seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais*”) e construção composicional. Dada a diversidade de esferas da atividade

humana, existe também uma riqueza e variedade de gênero, que abarca a totalidade da linguagem nas modalidades oral e escrita.

À medida em que a esfera se desenvolve e se complexifica, o repertório de gêneros pertencente a essa esfera vai se diferenciando e ampliando-se. Desse modo, não é possível estabelecer um terreno comum para o estudo desses gêneros, mas é possível dizer que há gêneros primários e secundários, assim como estabelecer uma distinção entre eles. Os gêneros primários (simples - familiares, cotidianos) estão mais ligados às esferas da cotidianidade, e os secundários (complexos) estão ligados às esferas mais complexas e são relativamente mais evoluídos, além de envolverem, muitas vezes, a escrita (BAKHTIN, 1997).



### Pesquise mais

Para aprofundar as suas reflexões sobre o pensamento de Bakhtin do tema gêneros do discurso, indicamos a obra abaixo.

FIORINI, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

São exemplos de esferas de atividade e gêneros do discurso, a partir de Costa (2009):

Quadro 1.1 | Esferas de atividade humana e gêneros do discurso

Esfera	Gêneros
Jurídica	petição, acórdão, despacho.
Jornalística	notícia, manchete, reportagem, artigo de opinião, editoria, entrevista.
Escolar e de divulgação científica	verbete de curiosidade, relatório, relato histórico, problema matemático, diário de classe, instrução, tomada de notas, aula, ditado, resumo.
Cotidiana	bilhete, lista, carta, piada, receita, recado, regra de jogo, e-mail, relato de experiência vivida, anedota, conversas.
Religiosa	oração, parábola, sermão, reza, homília, ladainha.

Artístico literária	poema, letra de canção, conto, lenda, narrativa de aventura, narrativa de enigma, crônica, conto de assombração, conto maravilhoso, conto de fada, lenda, mito.
Publicitária	anúncio, cartaz, panfleto.

É por meio da língua que o indivíduo “se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 23), portanto, quanto maior o acesso e domínio por parte dos alunos dos gêneros que circulam nas diferentes esferas, maior possibilidade terão de plena participação social.

Nesse sentido, quando há um projeto “educativo comprometido com a democratização social e cultural” (BRASIL, 1997, p. 23), a escola não pode se eximir do seu papel, que é o de dar condições para que todos os seus alunos tenham acesso aos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa.

Assim, o ensino nesta área deve ocorrer tomando por base as práticas de uso da linguagem, de modo a permitir o desenvolvimento gradativo da competência discursiva dos estudantes para falar, escutar, ler e escrever, nos diferentes contextos de interação social, em detrimento de um ensino focado apenas nos aspectos gramaticais descontextualizados e/ou apenas nos aspectos textuais que não respondem às dimensões da linguagem no contexto social.

## Sem medo de errar

É consenso entre os especialistas que, quando o professor se propõe a ensinar determinados conteúdos escolares, muitas vezes coloca em funcionamento suas crenças em relação aos processos de ensino-aprendizagem, aos conteúdos a serem ensinados e aos procedimentos metodológicos para ensiná-los. Talvez isso ocorra porque não foi dada a esse professor, na formação inicial, a oportunidade de conhecer a fundo as contribuições teóricas mais recentes para o trabalho com as diferentes disciplinas da educação básica. O mesmo ocorre com o professor em serviço. Talvez ele não teve a oportunidade de ser provocado a refletir sobre a sua atuação profissional à luz também dessas contribuições teóricas.

Na disciplina de Língua Portuguesa isso é muito recorrente, o que justifica termos convidado você a imaginar uma situação também recorrente que é vivida por muitos professores, recém-formados e que ingressam em uma sala de aula. Isso ocorre talvez porque, embora a formação inicial tenha sido completa e proveitosa, a função do professor polivalente é complexa, o que acaba gerando insegurança na ocasião de planejar atividades nas diferentes áreas, entre as quais a de Língua Portuguesa. Uma das sugestões para a Andreia resolver o seu dilema seria retomar, não só os registros das aulas da graduação, por ocasião da disciplina Aprendizagem da Língua Portuguesa, como recorrer aos materiais indicados pela coordenação e à própria coordenação para planejar o seu trabalho.

Queríamos provocar você para o quão crucial é essa área no processo de formação das crianças com as quais você atuará futuramente, além de possibilitar a você o conhecimento, ainda que em linhas gerais, do percurso histórico da área de Língua Portuguesa. Esperamos que tenha compreendido as diferentes concepções teóricas e metodológicas para o ensino na área, o processo de transformação das diferentes concepções e os impactos na sala de aula. Acreditamos que a partir de agora você saiba identificar as propostas de ensino que tomam a gramática, o exercício da ortografia, o exercício de produção de texto escrito do tipo redação escolar e o que elas contribuem para a aprendizagem dos estudantes, bem como as propostas de ensino que tomam os gêneros discursivos como unidade de ensino e os textos o seu objeto de estudos e o quanto elas favorecem o uso eficiente da linguagem nas diversas situações de comunicação exigidas em uma sociedade letrada e, na condição de futuro professor, tenha segurança para não reproduzir experiências didáticas que lhe parecem se distanciar da concepção vigente, ou seja, atual. Esperamos, também, que as experiências obtidas em seu 4º ano, por exemplo, tenham dado condições a você de ter desenvolvido procedimentos de leitura e de produção de texto escrito eficientes, pois a maioria das crianças brasileiras de sua época não teve essa possibilidade, já que a questão do fracasso escolar da escola básica não é apenas dos dias atuais.

## Avançando na prática

### Organizando o ensino de Língua Portuguesa tomando os gêneros como unidade de ensino

#### Descrição da situação-problema

Você já sabe que o ensino de Língua Portuguesa deve ser organizado a partir dos gêneros de textos. Sendo assim, como Andreia poderia ajudar a sua colega, com vistas a revisitar as suas concepções frente ao ensino de Língua Portuguesa e deixar de lado o “caderno” que tanto utiliza para organizar as suas aulas?

#### Resolução da situação-problema

Andreia poderia convidar a sua colega a fazer um grupo de estudos tomando por base o material indicado pela coordenadora da escola dela e os seus registros da faculdade. É uma forma de Andreia sinalizar para a sua colega que o ensino de Língua Portuguesa mudou: que, atualmente, a unidade de ensino nesta disciplina é o gênero do discurso e o objeto de ensino é o texto, e, com base nisso, os alunos devem ter acesso à diversidade de gêneros/textos que circulam socialmente e os demais conteúdos devem ser organizados a partir do estudo desses gêneros.

## Faça valer a pena

**1.** Ao abordar sobre o percurso da Língua Portuguesa, Batista (2010, p. 1) chama a atenção para a forma como as propostas de produção de texto ocorriam na escola. Conforme o autor, a “redação se fazia a partir de um tema indicado, sem que se dessem diretrizes sobre as condições de produção dos textos e sem que se realizasse um processo de alimentação temática e de discussão da forma da composição (que, quando ocorria, envolvia apenas aspectos relacionados a tipos de textos, como o descritivo, o narrativo, o dissertativo e o argumentativo). O ensino sistemático de conteúdos gramaticais reinava soberano, e seu aprendizado constituía o objetivo privilegiado da disciplina”.

Por que o termo *redação escolar* acabou sendo motivo de crítica dos especialistas a respeito do trabalho com a produção escrita na escola?

Assinale a alternativa correta.

- a) Porque trata-se de um tipo de produção descontextualizada, que só circula no interior da escola e não ajuda a escrever de modo efetivo.
- b) Porque incentiva os alunos a expressarem as suas ideias.



- c) Porque os professores exigiam muito que os alunos escrevessem corretamente.
- d) Porque os alunos escreviam pouco.
- e) Porque o nome correto era composição de textos e não redação.

**2.** Na abordagem do ensino de Língua Portuguesa baseada no texto, Rojo; Cordeiro (2004) identificaram limitações no trabalho com os aspectos estruturais do texto, como o da narração que envolve cenário, complicação, resolução e desfecho. Essa, portanto, não é mais a abordagem proposta para o ensino da língua compreendida como discurso, já que cada gênero de texto possui característica específicas, no que concerne, por exemplo, a sua forma estrutural)

O que vem a ser a limitação colocada por essas autoras? Assinale a alternativa correta.

- a) Há poucos estudos disponíveis relacionados à concepção de linguagem de ensino de Língua Portuguesa baseada no texto.
- b) O fato de que os textos narrativos são muito extensos.
- c) A dificuldade do professor em saber ensinar os alunos a respeito dos aspectos estruturais do texto.
- d) O fato de que nem todo texto narrativo se estrutura da mesma forma, ou seja, tem um cenário (início), complicação e resolução (meio) e desfecho (fim).
- e) O fato de que os alunos não têm conhecimentos gramaticais, portanto têm dificuldade de compreender os aspectos estruturais do texto.

**3.** Os PCNs de Língua Portuguesa são considerados um avanço nas políticas públicas, dada a concepção de língua e linguagem que indica para a organização dos currículos escolares. Retomando o que diz o documento, "produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa". É isso que justifica que a orientação do documento para as práticas de ensino nessa área do conhecimento tome como ponto de partida e de chegada os textos que circulam socialmente.

Quais são as vantagens para o aluno em ter um ensino organizado a partir das práticas de uso da linguagem, ou seja, pelos gêneros discursivos? Assinale a alternativa correta

- a) Não há vantagem, porque a escola adota livros didáticos.
- b) Não há vantagem, porque os alunos precisam aprender os textos somente da esfera escolar, como verbetes de curiosidade, relatórios, problemas matemáticos.
- c) Não tem vantagem. O ensino bom é aquele que tem muita gramática para se aprender a escrever.
- d) É mais difícil para o aluno, porque ele terá que ler muitos textos.
- e) O aluno participa mais ativamente na sociedade, porque tem conhecimento de como a linguagem se organiza nas diferentes esferas de atividade humana: publicitária, literária, cotidiana, escolar.

# Seção 1.2

## Ensino da Língua Portuguesa na educação básica brasileira

### Diálogo aberto

Como você já estudou na Seção 1.1 – Considerações relevantes no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental –, a abordagem do ensino desta área de conhecimento mudou sobremaneira, especialmente, a partir do final dos anos 1990, com a chegada de novas contribuições teóricas no campo da linguagem no Brasil. Do ponto da organização curricular, os gêneros do discurso passaram a ser tomados como unidade de ensino e o texto, como objeto de ensino, nas orientações curriculares oficiais dos sistemas de ensino do país.

No entanto, para grande parte dos professores, não parece ser fácil organizar o trabalho com a linguagem, tomando por referências as práticas de linguagem – leitura e de produção de textos orais e escritos.

Vejamos o caso de Andreia, que na condição de recém-formada foi orientada por sua colega a fazer uso de práticas didáticas anteriores àquelas que havia estudado na faculdade. A sorte é que Andreia decidiu convidar a sua colega para fazer um grupo de estudos.

Assim, Andreia tomou por base o material indicado pela coordenadora de sua escola e os seus registros da faculdade, e ambas começaram a estudar e a planejar o trabalho. Ao analisarem nos PCNs os gêneros previstos para os dois últimos anos do ensino fundamental, elas ficaram inseguras em decidir quais seriam aqueles destinados para o trabalho no 4º ano e quais seriam para o trabalho no 5º ano. Além disso, observaram que os gêneros indicados para os anos anteriores (2º e 3º anos) reapareciam para o trabalho nos 4º e 5º anos.

Que saberes faltam a Andreia e sua colega para tomarem a decisão

mais assertiva quanto à escolha dos gêneros a serem trabalhados no ano escolar em que atuam?

Nesta seção convidamos você a conhecer e refletir sobre as orientações oficiais a respeito da caracterização da área de Língua Portuguesa, bem como a indicação, pelas orientações oficiais, dos gêneros para trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. O esperado é que após o estudo você passe a se apropriar de aspectos que precisa considerar para eleger os gêneros para o ano com o qual trabalhará.

## **Não pode faltar**

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997a), a abordagem discursiva enunciativa para o trabalho em língua materna passa a ganhar força nos currículos das redes de ensino do país. Verifica-se nos currículos o estabelecimento dos gêneros discursivos como unidade de ensino, o que reafirma a concepção de linguagem definida pelos PCNs, assim como verifica-se um alinhamento com o discurso acadêmico para o ensino nesta área do conhecimento (SOARES, 2009).

Ao assumir a língua como discurso, ou seja, como “atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (BRASIL, 1997a, p. 26), os PCNs indicam que a organização dos conteúdos para o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa deve ter como finalidade a produção e compreensão de discursos orais e escritos, denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997/1953), como já apresentado na Seção 1.1 - Princípios e objeto de Língua Portuguesa.

Tais enunciados ou gêneros discursivos, independente da extensão, do conteúdo e da forma como se organizam, são produtos da atividade discursiva que forma um todo significativo. Assim, com base nessa concepção de linguagem, os PCNs convocam a escola a revisar as “práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como um conjunto de regras a serem aprendidas” (BRASIL, 1997a, p.30) e a incorporar práticas que promovam a aprendizagem

da linguagem tomando por base os diferentes textos que circulam socialmente.

Com base no exposto, pode-se concordar com Rojo (2006, p. 25) quando afirma que a publicação dos Parâmetros de Língua Portuguesa representa

um avanço considerável nas políticas linguísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. [...] na medida em que são preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs.

Um dos pontos relevantes e inovadores na proposta dos PCNs relaciona-se à visão de leitor/produtor de textos que, em muitos pontos, implica revisões conceituais e práticas por parte das escolas e dos professores.

A visão de leitor/produtor de textos presente nos PCNs é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir, ou reconstruir, os sentidos de textos que lê ou produz.



### Assimile

Sobre a extensão dos enunciados ou gêneros discursivos, os PCNs afirmam que “um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprada, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.” (BRASIL, 1997, p. 36)

Em razão do número ilimitado de gêneros que circulam socialmente, torna-se impossível tomar todos eles como unidade de ensino. Assim os PCNs indicam uma relação de gêneros considerados

mais propícios para o trabalho com linguagem, nas modalidades oral e escrita, para as quatro primeiras séries do ensino fundamental (atual 2º ao 5º ano). A seguir os previstos para a 1ª e 2ª séries, atual 2º e 3º anos:



Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas; saudações, instruções, relatos; entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão); seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

receitas, instruções de uso, listas; textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.; anúncios, slogans, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.)” etc.” (BRASIL, 1997a, p. 111-112)

Para o segundo ciclo, definido pelos PCNs – 3ª e 4ª série, atual 4º e 5º anos, há a indicação de que o trabalho com os aspectos discursivos sejam ampliados em relação ao ciclo anterior. Aqui, há a repetição e novos para o trabalho com a linguagem escrita, como os “textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.” (BRASIL, 1997a, p. 129). No caso dos gêneros que se repetem, o esperado é que ocorra um tratamento mais aprofundado da abordagem em relação aos previstos nos anos anteriores.



Retomando os gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita, observa-se que os PCNs indicam na relação “textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.; [...]”. Nesse caso, podemos dizer que jornais, revistas, suplementos infantis são considerados suportes ou portadores de textos. No interior do jornal, da revista, do suplemento infantil, há uma diversidade de gêneros.

Conforme Marcuschi (2008, p. 179), “o jornal diário e mesmo o jornal semanal é nitidamente um suporte com muitos gêneros”. No jornal, segue o autor (p. 180), há “gêneros que não aparecem em revistas semanais, como anúncios fúnebres, convites para missas de sétimo dia, previsões meteorológicas, resumos de filmes, horóscopo diário e assim por diante. Mas há outros comuns com as revistas, como ‘notícias, reportagens, editoriais. Receitas culinárias, história em quadrinhos, charge, entrevistas”. Já a revista semanal, Marcuschi afirma que esse suporte/portador de textos contém menos gêneros textuais. Além disso, “muitos gêneros são mais específicos em jornais diários do que em revistas semanais” e cita como exemplo, os “anúncios fúnebres e classificados [que] pouco aparecem em revistas” (2008, p. 180).

Com base na relação dos gêneros, os PCNs orientam que a escola deve não só viabilizar que os alunos conheçam a diversidade de gêneros que circula socialmente, como organizar situações didáticas para ensiná-los a compreender e a produzir os gêneros manifestados em textos (orais e escritos), incluindo aqueles que circulam no interior das diversas disciplinas e não só os de Língua Portuguesa. Segundo o documento (p. 30-31), quando não há intenção de ensinar os textos presentes nas áreas de História, Geografia e Ciências Naturais, tem como consequência o fato de o aluno não se tornar um usuário

capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese



ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. (BRASIL, 1997a, p. 30-31)

Do ponto de vista da organização dos conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa no 1º e 2º ciclos (2º e 3º anos; 4º e 5º anos), os PCNs estabelecem dois eixos organizadores: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”, conforme representado no diagrama a seguir:

Quadro 1.2 | Blocos de conteúdos

“Língua oral: usos e formas”	“Língua escrita: usos e formas”
“Análise e reflexão sobre a língua”	

Fonte: BRASIL (1997a, p. 43).

Para o bloco de conteúdo “Língua escrita: usos e formas”, os PCNs foram subdivididos em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”. Os conteúdos gramaticais passaram a não ser mais abordados separadamente e sem contexto, mas a serviço das práticas de leitura e de produção, no âmbito da análise e reflexão sobre a língua.

Do ponto de vista do tratamento didático dos conteúdos no interior de cada bloco, estes devem ser organizados em função do “USO - REFLEXÃO - USO”. Isso significa dizer que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos”, em “práticas de uso da linguagem: de produção de textos, de leitura, de reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997a, p. 44).

No que concerne à progressão dos conteúdos (incluindo os gêneros), no interior dessas práticas de linguagem, os PCNs indicam que estes sejam tratados de modo cíclico, pois a ideia é que os conteúdos reapareçam



ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles:

- considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem. (BRASIL, 1997a, p. 44)

Cabe ressaltar que o termo prática de linguagem é utilizado pelo documento para indicar que o ensino de Língua Portuguesa deve estar articulado às práticas sociais, portanto deve tomar como referência os textos que nela circulam, discutindo suas condições de produção.

Sobre o bloco de conteúdo de língua oral, é importante mencionar que a escola até então não havia refletido sobre a necessidade de se tomar “para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral” (p. 48). Assim, os PCNs orientam para a necessidade de se eleger a língua oral como conteúdo e, para tanto, é preciso planejar atividades envolvendo a “produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (p. 49) nessa modalidade de linguagem.

Na relação dos gêneros apresentada acima, é possível observar a indicação de gêneros para o trabalho com a linguagem oral no âmbito dos anos iniciais.

No que diz respeito ao bloco de língua escrita, os PCNs apresentam um conjunto de sugestões relativas à prática de leitura e à prática de

produção de textos. Já sobre a prática de leitura, o documento chama a atenção para a necessidade da escola de, além da diversidade de textos, trabalhar



a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema”. (BRASIL, 1997a, p. 54-55)

Além disso, eles orientam para a importância de o professor garantir outras situações de leitura das quais destacam-se:

- a) *leitura diária* “de forma silenciosa, individualmente, em voz alta (individualmente ou em grupo quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê” (BRASIL, 1997a, p. 60)
- b) *leitura colaborativa* compreendida como uma situação de leitura “em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (BRASIL, 1997a, p. 60);
- c) *leitura feita pelo professor*, mas especificamente a “leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos” (BRASIL, 1997a, p. 64).



As situações de leitura compartilhada são propícias à apreciação daquilo que

está sendo lido e à análise de elementos constituintes do texto. No caso do texto literário, por exemplo, pode-se analisar o papel do narrador, as características das personagens, as mudanças sofridas pela personagem principal ao longo da narrativa, as palavras e expressões típicas da narrativa que está sendo lida, etc. O fato de a obra ou texto escolhido para ser lido exigir certo grau de complexidade faz com que seja necessária a mediação do professor para a sua compreensão. Nesse tipo de leitura, cada aluno pode ter o seu exemplar em mãos, de modo a ter autonomia para retomar as passagens lidas, sempre que achar adequado, a fim de não perder a compreensão do que está sendo abordado. Exemplos de títulos de obras literária propícia para a leitura compartilhada, para 5º ano: *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson; *Viagem ao centro da Terra*, de Julio Verne; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, adaptado por José Angeli, entre outros.

Já para a prática de produção de textos escritos, os PCNs reafirmam a necessidade desta ocorrer considerando as funções e o funcionamento da escrita. Assim, para que a aprendizagem dessa modalidade de linguagem ocorra adequadamente, sugerem que se possibilite aos alunos o acesso à diversos textos escritos, de qualidade, e a compreensão do uso da escrita: a quem se destina, com quais objetivos, onde escrever e como escrever.

Para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, é necessário planejar um conjunto de situações didáticas envolvendo a produção individual ou em duplas. No caso de a produção ser em dupla, a ideia é que os alunos compartilhem as tarefas entre si: um atua como produtor e o outro como revisor do texto (BRASIL, 1997a).



## Pesquise mais

Para saber um pouco mais a respeito de como organizar as situações didáticas de análise e reflexão sobre a língua, no âmbito da compreensão da natureza do sistema de escrita alfabético e ortográfico, indica-se as obras a seguir, ambas do mesmo autor:

MORAIS, Artur Gomes. **Como eu ensino**: sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

----- **Ortografia**: ensinar e aprender. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000.

Finalmente, para a prática de análise e reflexão sobre a língua, esta deve ser orientada para a melhoria da capacidade dos alunos em compreensão e produção de linguagem. Nessa perspectiva, é possível remeter a Barbosa (2010, p. 158) quando esclarece que as práticas de análise linguísticas



devem basear-se na unidade textual, de maneira articulada, seja nas atividades de compreensão ou nas atividades de produção de textos. Dessa forma, a proposição é que os conteúdos gramaticais passem a ser focados no interior das *práticas de análise linguística* (que contemplariam também outros conteúdos) que, por sua vez, devem estar intrinsecamente relacionadas às práticas de uso da linguagem – compreensão e produção de textos. Trata-se de selecionar conteúdos a partir das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção e compreensão de textos.

Visto dessa forma, o trabalho com a gramática [...] volta-se para a exploração de recursos linguísticos colocados à disposição dos sujeitos para a construção de sentidos, seja em atividades de compreensão ou de produção de textos orais e escritos.

Ressalta-se que as situações didáticas relativas à compreensão da natureza do sistema de escrita alfabético e ortográfico, por exemplo, fazem parte do conteúdo de análise e reflexão sobre a língua.



## Exemplificando

No que se refere às demais propostas curriculares produzidas no país, destaca-se aqui, como exemplo a ser conhecido, a proposta elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Essa proposta curricular assume a abordagem discursiva enunciativa para o trabalho em Língua Portuguesa, a qual é explicitada, inicialmente, por ocasião da definição dos critérios de seleção de conteúdos e, conseqüentemente, das expectativas de aprendizagem pretendidas para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

No documento intitulado *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa*, há a indicação de que o trabalho nesta disciplina deve ser orientado tomando por base as diversas práticas de linguagem a semelhança dos PCNs. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=570&arq=S>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

A Base Nacional Comum Curricular para a educação básica tem como finalidade, após a sua aprovação, orientar as redes de ensino, pública e privada, na elaboração de suas propostas curriculares.

Na versão preliminar do documento, há a indicação de que os fundamentos orientadores da definição dos objetivos de aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa pautaram-se na perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, conforme segue:

a base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais ‘a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’. Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação



de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. O aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade culta envolve a compreensão dessas situações. (BRASIL, 2016b, p. 88)

Nessa perspectiva, o documento preliminar afirma que a Base Nacional Comum Curricular dialoga com as produções curriculares e acadêmicas produzidas e compartilhadas no âmbito da formação de professores, a partir da publicação dos PCNs. O documento também menciona que os gêneros textuais são centrais na organização dos objetivos de aprendizagem da área, sendo “estruturados a partir dos eixos leitura, escrita e oralidade” (BRASIL, 2016b, p. 89).



### Assimile

Em 2007, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo publicou as *Orientações curriculares: proposição de expectativas e aprendizagem*, de Língua Portuguesa, para os anos iniciais do ensino fundamental, cuja concepção de linguagem é a mesma estabelecida pelos PCNs.

Analisada a seleção dos gêneros indicados para o trabalho de 1º ao 5º ano, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, optou, à época, por organizar o seu currículo tomando por base o conceito de esfera de atividade humana e como decorrência a seleção dos gêneros (BAKHTIN, 1997) de modo a garantir que os alunos pudessem vivenciar uma diversidade de práticas de linguagem no âmbito de determinadas esferas. Para conhecer o documento, basta acessar o endereço que segue: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/OrientCurric-2008-a-2005-1>>. Acesso em: 3 nov. 2016.



### Pesquise mais

Para conhecer na íntegra as *Orientações didáticas fundamentais sobre a expectativa de aprendizagem de Língua Portuguesa* e compreender

como organizar o trabalho didático a partir das expectativas de aprendizagem e gêneros previstos, sugere-se a leitura do seguinte documento:

SÃO PAULO (Estado). **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa.** São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Educação, 2013a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

Para finalizar, é preciso ressaltar que, embora a perspectiva discursiva para o trabalho com a linguagem faça parte das produções curriculares anteriores à publicação da Base Nacional Comum Curricular e, bem como já tenha sido compartilhada no contexto de formação de professores, ainda é preciso continuar investindo na formação de professores a fim de consolidar ainda mais a compreensão de como organizar as situações de ensino e aprendizagem no âmbito das práticas de oralidade, leitura e produção de textos escritos.

## Sem medo de errar

Ainda que a abordagem do ensino de Língua Portuguesa tenha mudado, especialmente, a partir do final dos anos 1990, há ainda muitos professores que se encontram em situação semelhante à de Andreia e sua colega frente a como organizar o trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva das práticas de linguagem (leitura e de produção de textos escritos).

No que concerne aos saberes que faltam a Andreia e sua colega para tomarem a decisão mais assertiva quanto à escolha dos gêneros a serem trabalhados no ano escolar em que atuam, é possível indicar que falta a compreensão de que quando os gêneros reaparecem em mais de um ano escolar, o que está implícito é o princípio da progressão dos conteúdos. Os gêneros podem reaparecer em mais de um ano, pois o que vai estar em jogo é o tipo de abordagem que o

docente proporá junto aos alunos, no âmbito das práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos, qual seja, aprofundamento, consolidação ou ampliação do processo de compreensão (SÃO PAULO/Estado, 2013a).

Por exemplo, nas expectativas de aprendizagem do estado de São Paulo, há a indicação do gênero conto no 3º, 4º e 5º ano, no entanto, a abordagem no 3º ano pode ser apenas a leitura de contos, no 4º ano, a reescrita, e no 5º ano, a criação de um conto, em função do conhecimento adquirido a partir de estudo ao longo desses anos.

Outro ponto a se ressaltar é que Andreia e a sua colega precisam insistir junto às suas coordenadoras pedagógicas ou gestoras para diminuir as dúvidas frente à progressão dos conteúdos. A equipe gestora da escola pode disponibilizar o programa curricular para que elas tenham em mãos a sequência do trabalho a ser desenvolvido. Nesse documento, em geral há a indicação de conteúdos que devem ser retomados ao longo dos ciclos, com nível de aprofundamento diversificado.

Isso posto, esperamos que as suas aprendizagens até aqui continuem mobilizando ainda mais a sua curiosidade para além da compreensão da concepção de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e dos gêneros que podem ser trabalhados nas práticas de leitura, produção de texto, análise e reflexão sobre a língua. Esperamos que, a partir de agora, você se mobilize, também, para compreender sobre o *como ensinar*, no âmbito dessas práticas, aspecto do qual trataremos no decorrer do nosso estudo.

## Avançando na prática

### Alinhando o currículo da escola

#### Descrição da situação-problema

Andreia, apesar de bastante empolgada com os seus estudos, agora estava se defrontando com alguns problemas na escola onde trabalhava. Achava que a escola precisava alinhar o trabalho pedagógico, pois, embora a coordenadora fosse bastante envolvida e preparada, parecia que não tinha se dado conta da necessidade



de revisar o currículo da escola de modo a distribuir de maneira equilibrada os gêneros a serem trabalhados ao longo do 1º ao 5º ano e o tipo de abordagem a ser utilizado.

Andreia tinha essa percepção, porque não tinha muito claro que gêneros eram trabalhados nos anos anteriores e subsequentes ao seu e foi pesquisar quais eram. Viu, algumas vezes, as colegas usarem o mesmo texto para o 4º e 5º anos, mas não sabia exatamente qual era a proposta. Quais seriam os ganhos para a equipe, se, de fato, a escola parasse para analisar o currículo e revisar, se fosse o caso, o esperado para cada ano escolar?

### **Resolução da situação-problema**

Os ganhos seriam muitos para a equipe. Quando a escola se propõe a analisar o currículo e revisar, se necessário, ela se mostra preocupada com o aprimoramento do trabalho pedagógico tanto do ponto de vista da organização do trabalho, quanto da aprendizagem do aluno, que terá o conteúdo melhor ajustado ao ano escolar em que se encontra.

Quando isso acontece, orienta-se tanto “o processo de ensino, dotando-lhe de objetividade, clareza e progressão coerentes tanto com as concepções assumidas para orientar o trabalho educativo – em especial as relativas à aprendizagem e ao objeto de ensino -, quanto com as implicações didáticas das mesmas” (SÃO PAULO/Estado, 2013, p. 5), e a consequência disso é a melhoria da aprendizagem dos alunos. Quando o corpo docente é novo na escola, esse estudo permite o conhecimento sobre o tipo de intervenção frente ao objeto de ensino trabalhado em sala de aula, atrelado às necessidades dos alunos.

### **Faça valer a pena**

**1.** O domínio da linguagem verbal é condição de cidadania, sendo, portanto, indispensável à formação do aluno. Basicamente, esse domínio refere-se a todos os conhecimentos que o aluno precisa ter para participar de maneira adequada e suficiente das diversas práticas de linguagem que se realizam nas diferentes circunstâncias sociais de comunicação sejam elas orais ou escritas.” (SÃO PAULO/Estado, 2013a, p. 8)

Considerando o contexto apresentado, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I – É papel da escola promover progressivamente a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, para que estes se tornem capazes de interpretar os “diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1997, p. 23)

II – “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um

processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de

uma sociedade, nos distintos momentos da sua história.” (BRASIL, 1997, p. 23-24)

A respeito dessas asserções, assinale a opção CORRETA:

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.

b) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.

c) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.

d) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

e) As asserções I e II são proposições falsas.

**2.** “Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente [...]. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.” (BRASIL, 1997a, p. 43)

Considerando a apresentada, acima pode-se afirmar que a leitura feita pelo professor pode ser um caminho para:

I – O aluno ampliar o seu conhecimento a respeito do próprio modo de ler, em função de ter o professor como bom modelo de leitor.

II – O aluno inspirar-se em seu professor que, ao gostar do que faz, é capaz de despertar nele, aluno, esse gosto também.

III – A única forma de o aluno melhorar a sua compreensão leitora, já que a leitura silenciosa não ajuda a compreender o que se lê.

Assinale a alternativa correta.

- a) I e II são falsas, e a III é verdadeira.
- b) I e III são verdadeiras, e a II é falsa.
- c) I e II são verdadeiras, e a III é falsa.
- d) Somente II é verdadeira.
- e) As três afirmativas são verdadeiras.

**3.** Marcuschi (2008, p. 173), ao tratar da questão do suporte de gêneros textuais, afirma que “muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros, lembrando com isso os diversos locais ou continentes de gêneros, como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como um portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. E equivocam-se tratar a embalagem como gênero, já que ela é um suporte. Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara. Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte de gêneros textuais [...]”.

Para esclarecer o seu entendimento sobre o que é um suporte de um gênero, o autor define como um lugar “físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto.” (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Ao ser indagada sobre que gêneros os alunos leem no momento da *leitura diária*, silenciosa e individualmente, a professora, de 5º ano, informou que orienta o grupo para a leitura de vários gêneros, entre os quais jornais e suplementos infantis.

Considerando o que diz esse texto, é possível dizer que a professora confunde suporte com gêneros?

Assinale a alternativa correta.

- a) Sim, porque a professora permite aos alunos usarem o tempo da aula para a leitura de jornais e suplementos infantis, quando na verdade essa leitura deveria ser feita em casa.
- b) Sim, porque a professora indica o jornal e o suplemento infantil como gêneros, quando na verdade ambos são portadores de muitos gêneros.
- c) Não, porque no jornal e no suplemento infantil há vários gêneros, e isso é bom para os alunos ampliarem o seu desempenho em leitura.

d) Não, porque a professora permite aos alunos realizarem a leitura em sala de aula, ocasião em que pode acompanhar o interesse de cada em leitura.

e) Sim, porque a professora exagerou na quantidade de gêneros indicados, já que se trata, apenas, do momento da leitura diária.

# Seção 1.3

## Modalidades organizativas para o ensino da língua

### Diálogo aberto

Considerando o investimento que Andreia está fazendo para aprimorar a sua prática como professora, identificamos que ela já compreendeu que, do ponto de vista da organização curricular, os gêneros devem ser tomados como unidade de ensino e o texto como objeto de ensino. Ela também já compreendeu que quando os gêneros reaparecem em mais de um ano escolar, o que está em jogo é o princípio da progressão dos conteúdos. O fundamental, nesse caso, é o tratamento a ser dado ao gênero no texto previsto, no âmbito das práticas de compreensão e produção de textos e de análise e reflexão sobre a língua.

Andreia tem como tarefa, agora, estudar as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa indicadas para o ano em que está trabalhando e decidir como planejar o ensino dos conteúdos presentes em tais expectativas. Uma das alternativas para esse planejamento seria fazer uso das diversas modalidades organizativas: projetos, sequências de atividades, atividades habituais ou permanentes e situações independentes (ocasionais e de sistematização), propostas por Delia Lerner em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, publicado em 2002.

Porém, Andreia não tem muito conhecimento sobre o que caracteriza cada uma das modalidades organizativas. Pesquisando mais sobre o assunto, ela encontrou na proposta pedagógica de sua escola a informação de que o princípio metodológico para a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa deve ser por meio de tais modalidades, no entanto, não há orientações mais detalhadas de como atuar nessa perspectiva.

O que Andreia já sabe é que precisa compreender melhor a natureza de cada modalidade para que o planejamento do trabalho, com vistas a considerar as modalidades organizativas, se dê coletivamente, sob a supervisão da coordenação pedagógica.

Quais podem ser os ganhos pedagógicos para a escola onde Andreia atua quando todos conhecem o que vem a ser cada uma das modalidades organizativas e, coletivamente, planejam o trabalho na área de Língua Portuguesa?

Nesta seção, convido você para conhecer quais são as modalidades organizativas, as suas características, um modelo de projeto didático e as contribuições das modalidades na organização do planejamento e do tempo didático.

## Não pode faltar

É sabido que para qualquer professor planejar o seu curso ele precisa, entre outros aspectos, considerar os princípios da proposta pedagógica da escola, as expectativas de aprendizagem, os conteúdos voltados para o grupo com o qual trabalhará e como organizar tais conteúdos no tempo, visando à aprendizagem dos alunos.

Sobre o tempo, Lerner (2002, p. 87) afirma que esse é um “fator de peso na instituição escolar” em função da quantidade de conteúdos do currículo e complementa:



quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem progride através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático”. (LERNER, 2002, p.87)

Assim, é preciso flexibilizar o tempo das situações didáticas e, no caso dos conteúdos trabalhados em tais situações, eles devem ser retomados em outros momentos do percurso escolar do aluno. Como alternativa para isso, Lerner sugere que as situações didáticas sejam planejadas tomando como referência aquilo que chamou de modalidades organizativas: projetos, sequências de atividades (ou

seqüências didáticas), atividades habituais ou permanentes e situações independentes (ocasionais e de sistematização). Tais modalidades permitem mais clareza do objeto com o qual se está trabalhando, o que contribui para a não dispersão do tempo didático. A seguir, a caracterização de cada uma dessas modalidades:

**Projetos:** considerada por Lerner (2002) como uma atividade complexa, os projetos visam oferecer contextos nos quais as aprendizagens façam sentido. Dois propósitos estão envolvidos nesta modalidade: o didático e o comunicativo. Do ponto de vista do propósito didático, este é relativo ao ensino de certos conteúdos constitutivos da prática social de compreensão e produção de linguagem oral e escrita; já o propósito comunicativo diz respeito ao uso dos conhecimentos aprendidos em uma situação social, de fato. Assim, em função do propósito comunicativo, no trabalho com projeto há sempre um produto final para ser compartilhado com outros interlocutores. Portanto, o trabalho com projeto possibilita que os alunos trabalhem em torno de uma situação-problema e em razão de um produto final. Além disso, segundo Lerner (2002, p. 88), eles também

permitem uma organização muito flexível do tempo: segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento da tarefa e sua distribuição no tempo: uma vez fixada a data em que o produto final deve estar elaborado, é possível discutir um cronograma retroativo e definir as etapas que será necessário percorrer, as responsabilidades que cada grupo deverá assumir e as datas que deverão ser respeitadas para se alcançar o combinado no prazo previsto [...].

Finalmente, nos projetos, os conteúdos são abordados sequencialmente, e os alunos têm “acesso a um trabalho suficientemente duradouro para resolver problemas desafiantes, construindo os conhecimentos necessários para isso, para estabelecer

relações entre diferentes situações e saberes, para consolidar o aprendido e reutilizá-lo.” (LERNER, 2002, p. 23)

No trabalho com projeto, as atividades podem ser realizadas em grupos grandes, pequenos ou individualmente.



## Exemplificando

A seguir, um exemplo, na íntegra, de um projeto de leitura indicado para o trabalho com alunos do 5º ano e cujo produto final é um CD com a gravação da leitura feita pelos alunos de um texto de teatro.

### **Desvendando a leitura dramática**

#### **Objetivos:**

- Aprimorar a fluência leitora.
- Conhecer o gênero texto teatral.
- Ampliar a compreensão durante a leitura de textos.

#### **Conteúdo:**

- Leitura (fluência e compreensão)

#### **Ano:**

5º

#### **Tempo estimado:**

3 meses

#### **Material necessário:**

Livros com peças de teatro e vídeo com leitura dramática.

#### **Desenvolvimento:**

##### **1ª etapa**

Nesse projeto, cada etapa, constituída de uma ou mais atividades, pode ser



desenvolvida em várias aulas. Ajuste o tempo, levando em consideração o ritmo da turma. Exiba um vídeo de leitura dramática de um texto teatral. Informe qual peça irão assistir, o contexto em que foi escrita, o autor (vida e obra). Converse com os alunos para que eles percebam que esse tipo de leitura é, de fato, uma situação de comunicação real. No final, discuta com as crianças: o que acontece na cena, por que os artistas leem o texto, o que tem de diferente na leitura, por que estão lendo em grupo e em um palco. Prepare de antemão um cartaz ou uma apresentação digital em que apareçam descritas todas as etapas do projeto. Apresente para a turma e mostre qual será o produto final do trabalho. Explique que a leitura dramática é uma leitura em voz alta de texto teatral para um público. É realizada com base em um gênero específico, o texto dramático ou teatral. Como é uma leitura pública, ela exige um estudo aprofundado do texto para que se entenda toda a narrativa construída com os diálogos. Realizá-la exige interpretação por meio da entonação, expressão facial, etc.

### 2ª etapa

Organize uma entrevista com atores de radionovela (tanto se pode levar os alunos à rádio como trazer os atores para a escola). Antes, reserve uma aula para preparar perguntas com a turma. Combine com os atores para que eles apresentem o ensaio de uma cena e, depois de darem a entrevista, convidem os alunos a participarem de uma cena da radionovela (como costuma ser gravada na rádio). Faça leituras [colaborativas] de um trecho selecionado do texto *O fantástico mistério de Feiurinha* (ou de outro à sua escolha) na versão de texto narrativo e de texto teatral. Peça para as crianças apontarem as semelhanças e as diferenças entre os dois gêneros textuais.

[...]

### 3ª etapa

**Seleção dos textos teatrais.** Leve as crianças à biblioteca da escola, peça que elas procurem e separem todos os títulos que pertencem ao gênero estudado e selecionem um, de sua preferência, para ler e apresentar na roda de leitura. Em outro encontro, forme uma roda na sala para que compartilhem sua experiência leitora. Oriente cada aluno

a dizer o motivo pelo qual escolheu aquele livro e quem é seu autor e a expressar se gostou ou não da leitura como um todo e de alguma parte em especial. Terminadas as apresentações na roda de leitura, peça que a turma eleja um dos títulos para ser trabalhado por todos [aqui pode-se discutir com o grupo como cada aluno poderá ter acesso à obra, caso a escola tenha apenas um exemplar dela]. Leve em consideração o gosto dos alunos pelo texto escolhido, mas avalie também se o número de personagens da peça possibilita que todos participem da leitura dramática. Caso necessário, divida a turma em grupos, cada um podendo se apresentar para um público diferente. Ou, ainda, trabalhe com peças variadas, uma para cada grupo.

#### **4ª etapa**

**Os leitores e a interpretação.** Distribua a cada criança o livro escolhido na etapa anterior. Leia o texto todo enquanto os alunos acompanham. Em seguida, ou em outra aula (dependendo do tamanho do texto), realize uma leitura compartilhada de uma parte do material, selecionada previamente, com o intuito de estudar o texto e compreendê-lo. Depois, peça que a turma comente a história, as características do texto, o enredo e as características dos personagens. Procure orientar para que conversem sobre cada personagem, como ele se sente e como se interpretaria esse sentimento. Sugira que cada criança interprete o personagem com que mais se identifica. Se necessário, peça que façam vários testes de leitura [dramática] e decidam entre si quem fica com qual papel.

[A ideia é que o texto não seja apenas decorado, mas lido e interpretado dramaticamente].

#### **5ª etapa**

**Para ensaiar a leitura dramática.** Realize novamente a leitura do texto, permitindo que os alunos façam marcações em seus diálogos. Reserve tempo de aula para os ensaios. Dê uma pausa na leitura para que cada um vá recebendo feedback seu e dos colegas, que podem ter sugestões para aprimorar a interpretação. Deixe que os alunos repassem a leitura várias vezes e lembre-os sobre o cuidado com os turnos de fala, a entonação e o ritmo. Crie situações para que eles desenvolvam

estratégias e procedimentos de leitura indispensáveis para interpretar textos, como: ler mais de uma vez, marcar palavras desconhecidas buscando significados, fazer previsões com base em conhecimentos prévios, construir imagens mentais do que estão lendo, tirar conclusões e inferir significados não explícitos, reagir ao texto e expressar opinião sobre ele.

### 6ª etapa

**Trabalho final: a gravação.** Programe uma visita aos estúdios de uma rádio local e peça para que o responsável explique o funcionamento dela. Combine de gravar a leitura da peça com os alunos. Depois de gravado o CD (peça para que o técnico de som aplique efeitos de sonoplastia). Distribua cópias aos alunos e deixe exemplares disponíveis na biblioteca ou na sala de leitura da escola. Ouça a produção junto com outras turmas.

### Avaliação

Observe a evolução dos alunos em relação à fluência de leitura. Quanto mais rica e detalhada a interpretação, maior a evidência de que também compreenderam bem o que leram. Uma forma de avaliar é gravar as crianças lendo suas falas no início e ao final do projeto, pois a gravação explicita muito o avanço. Outra forma, que não exclui a anterior, é usar as avaliações de leitura, como a da rede estadual de São Paulo, que é chamada de processual e avalia prioritariamente a leitura. Se encorajados na atividade de leitura dramática, as crianças costumam ter sucesso na tarefa e, ao mesmo tempo, uma elevação de autoestima.

Fonte: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/desvendando-leitura-dramatica>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

A partir do proposto no projeto *Desvendando a leitura dramática*, chama-se a atenção aqui para alguns aspectos apresentados nas etapas, conforme a seguir:

**2ª etapa:** *entrevista com atores de radionovela*. Atualmente, praticamente, não existem radionovelas. O que se têm hoje são algumas produções independentes, digitais, em pouquíssimas rádios no Brasil.

No site Culturamix.com (Disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/curiosidades/as-radionovelas-no-brasil>>. Acesso em: 26 fev. 2017.), pode-se conhecer um pouco mais a história da radionovela no país. Nesses sentidos, se não for possível entrevistar atores de radionovela, pode-se entrevistar atores de teatro, pela proximidade de atuação. Nesse caso, pode-se também convidá-los para participar de um momento de leitura dramática com os alunos.

### 6ª etapa

**Trabalho final: a gravação.** Ressalta-se, aqui, que a gravação não precisa ser feita necessariamente em estúdio. Indica-se, como possibilidade, o uso de celular para a gravação da leitura dramática ou até mesmo gravadores portáteis com fitas k7 ou digitais.

Assista também ao vídeo da professora Karin Elizabeth Bergamin Gröner, da EE Professor Fernando Brasil, Curupá, SP, em que explica o processo de realização desse projeto com a turma do 5º ano, e observe os alunos da professora lendo trechos de texto dramático. (O ENCANTO..., 2016, [s.p.]).



### Assimile

Escreva aqui a sistematização dos principais conceitos.

No projeto intitulado *Desvendando a leitura dramática*, há a indicação para o professor fazer leituras colaborativas na 2ª etapa do projeto. A seguir, a definição do que vem a ser esse tipo de leitura:

"Leitura colaborativa é uma atividade de leitura cuja finalidade é estudar um determinado texto em colaboração com outros leitores e com mediação do professor. O foco do trabalho é o processo de leitura – e todos os seus conteúdos específicos –, e não o produto desse processo, como acontece em uma atividade de leitura silenciosa com questões para serem respondidas por escrito – que permite apenas a verificação do que o aluno compreendeu do texto, ao invés de ensiná-lo como se faz para ler." (BRÄKLING, [s.d., s.p.]

**Sequências de atividades ou sequências didáticas:** diferentemente dos projetos, as sequências não preveem um produto final. Aqui o foco é o estudo de um gênero, ou obras diferentes de um mesmo autor, ou de diferentes gêneros sobre um mesmo tema, entre outros. Quanto à duração das sequências, Lerner (2002, p. 89) afirma ser de “algumas semanas de aula, o que permite realizar-se várias delas no curso do ano letivo”. A autora também esclarece que as sequências contribuem para cumprir diversos propósitos didáticos. Uma sequência de leitura, por exemplo, tem como propósito didático aprendizagens relativas: (a) à seleção de informações em textos; (b) ao registro das informações selecionadas; (c) à releitura de trechos para checar a adequação das informações selecionadas, completar uma informação ou confrontar informações, etc.

Finalmente, de modo semelhante aos projetos, no decorrer da sequência os alunos podem realizar as atividades em grupos grandes e/ou pequenos ou mesmo individualmente.



### Refleta

É comum alguns professores afirmarem que as atividades realizadas no dia a dia da sala de aula podem ser consideradas como sequências de atividades ou didáticas. A questão é que se tais atividades não evidenciarem progressão dos conteúdos, não se caracterizam como sequências de atividades, mas como um conjunto de atividades desarticuladas. Por que será que isso ocorre?

**Atividades habituais ou permanentes:** são situações didáticas que aparecem com certa regularidade, por período indeterminado (semana, quinzena, mês, ano), cujo objetivo é permitir aos alunos que interajam “intensamente com um gênero determinado em cada ano da escolaridade e são particularmente apropriadas para comunicar certos aspectos do comportamento leitor” (LERNER, 2002, p. 88). São exemplos de atividades habituais ou permanentes: a leitura diária feita pelo professor - colaborativa ou compartilhada de diversos gêneros; leitura feita pelos alunos de diversos gêneros; rodas de conversa sobre os temas abordados, etc.

**Situações independentes:** as situações independentes estão subdivididas em:

- *Situações ocasionais*: essas situações estão atreladas a momentos em que aparecem temas sem nenhuma relação com o que está acontecendo no momento, mas que o docente considera relevante tratar. Pode ser a leitura de uma notícia ou reportagem de um acontecimento, de uma curiosidade científica ou a produção de uma carta ou e-mail para resolver um problema do grupo.
- *Situações de sistematização*: são situações relacionadas aos propósitos didáticos no âmbito dos projetos e das sequências. O foco é aprofundar, compreender e fixar os conhecimentos linguísticos dos alunos, a partir do estudo de um gênero. É o caso, por exemplo, de quando se analisa o uso da pontuação em determinado gênero e, posteriormente, os alunos são convocados a revisar o próprio texto colocando em jogo o que aprendeu sobre a pontuação (LERNER, 2002).



### Pesquise mais

Em documento publicado pelo Ministério da Educação, com orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade nos anos iniciais do ensino fundamental, há um texto intitulado *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, de Alfredina Nery, que apresenta a definição das modalidades organizativas e traz exemplos de cada uma delas. Vale a pena lê-lo:

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

Para finalizar, é preciso destacar que as modalidades organizativas, quando bem planejadas no curso escolar, permitem que os conteúdos trabalhados em cada uma delas possam ser retomados mais adiante, com variação na duração e nível de aprofundamento. Um exemplo seria a leitura diária de notícias pelo professor, nas atividades permanentes e, depois, ser proposta uma sequência

didática de leitura para aprender mais sobre esse gênero.

Assim, orientar o trabalho na área de Língua Portuguesa na perspectiva das modalidades organizativas faz-se uma opção de natureza didática. O fato de ser possível que todas as modalidades apareçam concomitantemente e articuladamente ao longo do ano letivo e que os conteúdos tratados no âmbito das modalidades possam ser retomados, contribuem para a aprendizagem dos alunos nas diversas práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção de textos e análise e reflexão sobre a língua.



### Assimile

Lerner (2002, p. 23) afirma que apenas o trabalho com projetos não garante por si só o estabelecimento de uma relação “tempo-saber que leve em conta o tempo da aprendizagem e preserve o sentido do objeto de ensino”. Assim, indica a necessidade de se articular os tempos, tomando por base

atividades que se desenvolvam com certa periodicidade durante um quadrimestre ou um ano – ler notícias, contos ou curiosidades científicas tal dia da semana, por exemplo – contribuem para familiarizar-se com certos gêneros e para consolidar os hábitos de leitura; situações pontuais – como escrever uma mensagem por correio eletrônico para um aluno de outra escola – que se desenvolvem num tempo muito breve podem contribuir para consolidar certas práticas de comunicação por escrito; sequências de situações de leitura [sequências didáticas] – como ler contos de determinado escritor ou de certo subgênero, por exemplo, podem estender-se durante umas semanas e contribuir para consolidar comportamentos do leitor, tais como acompanhar um autor ou estabelecer relações intertextuais ... O entrecruzamento dessas diferentes temporalidade permite aos alunos realizar simultaneamente diferentes aproximações às práticas – participar num mesmo período em atos de leitura e de escrita



dirigidos a diversos propósitos – assim como voltar mais de uma vez ao longo do tempo a por em ação um certo aspecto da leitura ou da escrita – escrever, reescrever, reler, transcrever, resumir, para retrabalhar um tema, um gênero ou um ator.



### Pesquise mais

No site da Revista Nova Escola há vários modelos de projetos e de sequências didática.

A título de exemplo, sugere-se aqui:

- a) *O projeto Ler para estudar: aves em extinção no Brasil*, indicado para os anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se de um projeto cujo foco é ensinar procedimentos de pesquisa (LER..., [s.d., s.p.]).
- b) A sequência didática *Análise de tempos verbais e sua função em um texto*, se trata de uma sequência que analisa o funcionamento dos tempos verbais no gênero notícia (ANÁLISE..., [s.d., s.p.]).

## Sem medo de errar

Na situação-problema exposta no início desta seção, você foi convidado a considerar o investimento que Andreia fez para aprimorar a sua prática como professora. Como mencionado, ela já compreendeu que, do ponto de vista da organização curricular, os gêneros devem ser tomados como unidade de ensino e o texto, como objeto de ensino. Também já compreendeu que quando os gêneros reaparecem em mais de um ano escolar, o tipo de abordagem deve ser diversificado.



Porém, Andreia teria de estudar as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa indicadas para o ano em que está trabalhando e planejar o ensino dos conteúdos presentes em tais expectativas.

Como indicou-se que o modo de planejar o trabalho poderia ser por meio das modalidades organizativas e que Andreia encontrou na proposta pedagógica de sua escola a informação de que o princípio metodológico para a abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa devesse ocorrer por meio de tais modalidades, a professora ainda precisava compreender melhor a natureza de cada uma delas, para, coletivamente e sob a supervisão da coordenação pedagógica, elaborar o planejamento.

Assim, para a questão: *quais podem ser os ganhos pedagógicos para a escola onde Andreia atua quando todos conhecem o que vem a ser cada uma das modalidades organizativas e, coletivamente, planejam o trabalho na área de Língua Portuguesa?*, pode-se afirmar que, quando se organiza o planejamento tomando como base as diversas modalidades organizativas do tempo didático – projetos, sequências didáticas, atividades habituais ou permanentes, situações ocasionais e de sistematização –, torna-se possível: (a) flexibilizar o tempo das situações didáticas; (b) diversificar as modalidades a serem utilizadas; (c) retomar os conteúdos de Língua Portuguesa em outros momentos do ano escolar, com foco diferente do já abordado.

Nesse sentido, conhecer a natureza de cada uma delas é importante para se planejar o trabalho. Além disso, quando, por ocasião do planejamento, define-se coletivamente qual é a modalidade organizativa a ser trabalhada ao longo de cada ano escolar, todos ficam sabendo que abordagem será dada aos conteúdos, em função das diferentes modalidades organizativas definidas. Isso traz ganhos pedagógicos importantes pois promove-se diferenciação no tratamento dos conteúdos e possibilidade de retomada deles em outro momento. Por exemplo, se no 4º ano está previsto um projeto para o estudo do gênero *conto de assombração*, no 3º ano os alunos podem, nas atividades habituais ou permanentes, ouvir e ler contos de assombração, para chegar no ano seguinte familiarizado com o gênero e, conseqüentemente, ter um desempenho melhor no projeto, em razão desse contato anterior.

## Avançando na prática

### Modalidades organizativas

#### Descrição da situação-problema

Andreia e a equipe escolar já descobriram que quando se planeja os conteúdos de Língua Portuguesa, considerando as modalidades organizativas, favorece-se aos alunos a possibilidade de terem contato com os conteúdos da área de modo diversificado, dando mais oportunidades para todos aprenderem. O que Andreia ainda está insegura é em relação às diferenças entre as sequências didáticas ou de atividades e os projetos, porque para ela não há tanta diferença entre essas duas modalidades. O que se pode dizer para Andreia em relação a isso?

#### Resolução da situação-problema

Pode-se dizer a ela que, embora projetos e sequências tenham propostas organizadas em ordem crescente de dificuldade, ambos se diferenciam pela duração e pela elaboração de um produto final. Na sequência, a duração é menor e não há elaboração de um produto final. O seu propósito é exclusivamente didático, ou seja, o de aprender um conteúdo específico, por exemplo, as características de um determinado gênero, a função dos tempos verbais em um gênero específico, etc.

## Faça valer a pena

**1.** “Nos projetos didáticos há ainda a pretensão de atingir propósitos didáticos [ensino de conteúdos específicos relativos à aprendizagem da compreensão e produção de linguagem] social [uso dos conteúdos aprendidos em um contexto sócia]. Um exemplo é o projeto de leitura e escrita em que a classe produz um livro de receitas (ANDRADE, [s.d.; s.p.], destaque nosso).

Do ponto de vista do propósito didático, este é relativo ao ensino de certos conteúdos constitutivos da prática social de compreensão e produção de linguagem oral e escrita; já o propósito comunicativo, diz respeito ao uso dos conhecimentos aprendidos em uma situação social.

Quando se produz um livro de receitas, quais são os propósitos didático

e social?

a) Quando se produz um livro de receitas, o propósito social é compartilhar com alguém como se realiza determinada receita, e propósito didático é aprender a ler e a escrever.

b) Quando se produz um livro de receitas, há apenas propósito social, porque trata-se de algo que circula fora da escola.

c) Quando se produz um livro de receitas, há apenas propósito didático, porque o objetivo de se fazer um livro de receitas na escola é que os alunos aprendam a copiar.

d) Quando se produz um livro de receitas, há apenas propósito didático, porque o objetivo de se fazer um livro de receitas na escola é que os alunos aprendam ler e a copiar o que leram.

e) Todas as alternativas estão erradas.

**2.** Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNs afirmam que “formar leitores é algo que requer [...] condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura [...].” (BRASIL, 1997a, p. 43)

Também afirmam que “o trabalho com leitura deve ser diário [e que] há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada: de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê.” (BRASIL, 1997a, p. 44)

Considerando a necessidade de a escola fomentar o gosto pela leitura e de que esta deve acontecer diariamente na sala de aula, qual é a modalidade organizativa mais indicada para esse momento da rotina?

a) Atividade sequenciada.

b) Atividade habitual ou permanente.

c) Projeto.

d) Situação ocasional.

e) Situação de sistematização.

**3.** Os PCNs, ao abordar o trabalho com produção de textos na escola, afirmam que quando o aluno se coloca no lugar de um escritor de verdade ele tem mais possibilidade de “ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente”. O aluno mobiliza-se para produzir textos “mais completos, com características de textos escritos mesmo. [...]”. (BRASIL, 1997a, p. 50-51). Além disso, “quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo deles também e não só do professor.” (BRASIL, 1997a, p. 51)

Qual é modalidade organizativa que parece mobilizar mais os alunos a produzirem textos se colocando no lugar de um escritor de verdade? Por quê?

I - Projeto, porque, nesse caso, há um produto final a ser compartilhado com outros interlocutores para além do professor.

II - Sequência didática, porque, nesse caso, o professor vai exigir que o aluno aprenda a produzir textos que sejam compreensíveis.

III - Atividade permanente, porque a produção escrita será algo que ele fará com bastante frequência.

IV – Projeto e sequência didática, porque ambas as modalidades têm características semelhantes, que fazem o aluno se interessar por escrever corretamente.

V – Situações ocasionais, porque será algo esporádico, assim não ficará cansativo escrever pensando sempre em um possível leitor.

- a) I e II são verdadeiras.
- b) Somente I é verdadeira.
- c) IV e V são verdadeiras.
- d) Somente III é verdadeira.
- e) III e V são verdadeiras.

# Referências

ANÁLISE de tempos verbais e sua função em um texto. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/analise-de-tempos-verbais-e-sua-funcao-em-um-texto>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

AS RADIONOVELAS no Brasil. Disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/curiosidades/as-radionovelas-no-brasil>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

ANDRADE, Luiza; GUIMARÃES, Arthur. **O quebra-cabeça das modalidades organizativas**. jan. 2009. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/quebra-cabeça-426234.shtml>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discursos. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1953.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

BATISTA, João. Alfabetização e ensino de português: um desafio e algumas perspectivas curriculares. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., Belo Horizonte, 2010. **Anais...** Belo horizonte, MG, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: 2. versão revista**. Brasília: SEF/MEC, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: 2. versão revista**. Brasília: SEF/MEC, 2016.

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Leitura colaborativa**. [s.d.]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

COSTA, Sergio Costa. **Dicionários de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

DESVENDANDO a leitura dramática. [s.d.]. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclube.org.br/planos-de-aula/desvendando-leitura-dramatica>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed., Petrópolis, RJ: Editora Lucerna, 2002.

FIORINI, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GERALDI, João Wanderley (Orgs.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LER para estudar: aves em extinção no Brasil. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/ler-para-estudar-aves-em-extincao-no-brasil>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

LERNER, Delia.  **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na vida para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: SEB/MEC, 2010.

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

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Pontuação e sentido: em busca da parceria. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001.

MORAIS, Artur Gomes. **Como eu ensino: sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2000.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: SÃO PAULO (Estado). **Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa**. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Educação: 2013a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano**. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Educação: 2013b. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=570&arq=S>>. Acesso em: 6 nov. 2016

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium. In: SIGNORINI, Inês (Orgs.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto\\_ple.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf)>. Acesso em: 30 out 2016.

\_\_\_\_\_; BUZEN, Clecio. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth (Orgs.)  **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar e de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa**. São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica/Secretaria de Educação: 2013, a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

SÃO PAULO (Município). **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/OrientCurric-2008-a-2005-1>>. Acesso em: 06 de nov. 2016.

SOARES, Josiane de Souza. Gêneros discursivos: apropriações e práticas docentes. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENSINO EM FOCO. 5., 2009. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <[http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/generos\\_discursivos\\_apropriacoes\\_e\\_praticas\\_docentes.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/generos_discursivos_apropriacoes_e_praticas_docentes.pdf)>. Acesso em: 30 out 2016.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.





# Ensino da compreensão textual: escuta, leitura e literatura infantil

### Convite ao estudo

Prezado aluno,

Na unidade anterior você conheceu, em linhas gerais, a trajetória da disciplina de Língua Portuguesa na escola brasileira, a caracterização atual da área nas orientações oficiais nacionais a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (PCNs), publicados em 1997, e as diversas modalidades organizativas, consideradas por Lerner (2002) como uma alternativa para organizar o planejamento do trabalho em sala de aula.

Agora, nesta unidade, a abordagem será sobre o *ensino da compreensão textual: escuta, leitura e literatura infantil*. Assim, inicialmente apresentaremos os aspectos envolvidos no processo de compreensão de textos escritos, para, posteriormente, tratarmos dos aspectos envolvidos no processo de compreensão de textos orais. Também apresentaremos os aspectos envolvidos na formação do leitor literário.

Do ponto de vista das competências previstas para a unidade, o esperado é que você assimile os processos envolvidos na compreensão de textos escritos e orais e na formação do leitor literário.

Já para os objetivos específicos, o esperado é que você conheça as diferentes capacidades de leitura e os procedimentos para o seu ensino, além dos aspectos que compõem a escuta de textos e os procedimentos do ensino dessa escuta pelo aluno. Também é esperado que você compreenda o papel da

literatura infantil na ampliação de conhecimento de mundo dos indivíduos e as consequências resultantes da escolarização da leitura literária e instrumentalize-se para elaborar planejamentos de sequências didáticas, envolvendo o ensino da escuta e da leitura para os anos iniciais do ensino fundamental.

É sabido que não é de hoje que os estudantes das escolas brasileiras apresentam desempenho abaixo do esperado em relação à compreensão leitora. Apesar das contribuições teóricas para o ensino da leitura em geral e para a formação do leitor literário em especial, a escola ainda precisa avançar muito para que os seus estudantes superem os obstáculos de leitura que os impedem de seguir adiante com os textos.

Chama a atenção também que, do ponto de vista da compreensão de textos orais, foi a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que se estabeleceram, explicitamente, os conteúdos a serem ensinados nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais você conhecerá ao longo da unidade. Ainda assim, a intervenção visando à compreensão de textos nesta modalidade de linguagem continua sendo uma lacuna em muitas salas de aula dessa etapa da educação básica.

Neste sentido, preparamos as seções desta unidade para que, a partir das temáticas relativas aos processos de compreensão de textos escritos e orais e de formação do leitor literário, você tenha a possibilidade de instrumentalizar-se para quando na condição de professor proporcione aos seus alunos a ampliação de suas capacidades de linguagem.

# Seção 2.1

## Compreensão leitora

### Diálogo aberto

Na unidade anterior você pôde conhecer o investimento que a personagem Andreia procurou fazer para aprimorar o seu trabalho como professora *no que concerne ao o quê ensinar e ao como ensinar*. Andreia conheceu as características da área de Língua Portuguesa, os documentos oficiais que abordam como este ensino deve ser organizado, bem como as diversas modalidades organizativas que podem ser utilizadas para planejar as suas aulas de Língua Portuguesa e potencializar as aprendizagens de seus alunos.

A questão de Andreia, agora, é conhecer os aspectos envolvidos no ensino da leitura de modo a promover a melhoria da compreensão leitora de seus alunos, porque já sabe que os dados do desempenho em leitura deles são semelhantes aos da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) realizada com alunos do 3º ano em 2014, e tais dados não são bons.

Do total dos alunos brasileiros avaliados,



- a) 22,21% "estão no nível mais baixo de leitura. Isso significa que eles só são capazes de ler palavras, mas não de compreender frases e textos".
- b) 33,96% dos "alunos conseguem localizar informações explícitas em textos curtos, bem como reconhecer a finalidade deles [...]".
- c) 32,63% dos alunos "já infere sentidos em relações mais complexas (como a de causa e consequência) [...]".
- d) 11,2% dos alunos estão no "nível mais alto de proficiência [...]". Apresentam domínio das "relações de tempo em texto verbal e identifica os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional, por exemplo." (MEC DIVULGA..., 2015, [s.p.] )

No caso dos alunos de Andreia, do 4º ano, grande parte deles consegue apenas localizar informações explícitas em textos curtos e reconhecer a finalidade dos textos; uma pequena parcela consegue inferir *sentidos em relações mais complexas*, em textos nos gêneros, como piada, fábula, de curiosidade científica. O que pode ter ocorrido com os alunos da escola que a Andreia trabalha ao longo dos três primeiros anos para chegarem ao 4º ano com desempenho abaixo do esperado em relação à leitura? Como Andreia deve proceder para aprimorar as capacidades de leitura de seus alunos, de modo que estes compreendam de forma autônoma o que leem?

Nesta seção, você irá conhecer e analisar as diferentes capacidades de leitura e refletir quanto aos procedimentos para o seu ensino, de modo a instrumentalizar-se a respeito das possibilidades para contribuir no aprimoramento da compreensão leitora dos alunos.

## **Não pode faltar**

Os dados das avaliações oficiais voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental, de fato, têm trazido evidências de que o desempenho dos alunos brasileiros em leitura continua aquém do esperado, vide resultados da ANA mencionados no item Diálogo aberto desta seção.

Sabe-se que o domínio da leitura é fundamental para se agir com autonomia nas sociedades letradas e quando não há esse domínio as pessoas ficam em desvantagem profunda frente as que dominam (SOLÉ, 1998).

Rojo (2004) chama a atenção para a dificuldade da escola em ensinar os seus alunos a lerem. Conforme a autora, embora grande parcela da população brasileira frequente a escola, esta não promove "a formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes" (p. 1). Tal dificuldade, segue Rojo (2004, p. 1), está relacionada ao fato de que as situações didáticas de leitura contribuem para desenvolver somente "uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas" no âmbito da sociedade. As situações didáticas promovem apenas o desenvolvimento das capacidades



que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. (ROJO, 2004, p. 2)

Ainda, conforme a autora (p. 2), para ser letrado na vida, ou seja, para participar das diversas práticas sociais de linguagem, o indivíduo deve interpretar os textos não de forma literal, mas “colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social”. Uma vez que as práticas de leitura na sociedade são diversas e estão atreladas a um contexto, para se compreender o que se lê, no âmbito dessas práticas, exigem-se capacidades leitoras também diversas.

Conforme Rojo (2004, p. 3), com o desenvolvimento de pesquisas e teorias sobre leitura, tem-se atualmente um conjunto de conhecimentos sobre as diversas capacidades de leitura. Até a segunda metade do século passado, “aprender a ler encontrava-se altamente equacionado à alfabetização”. As capacidades leitoras exigidas, até então, eram apenas as de decodificação.



### Exemplificando

São exemplos de capacidades de decodificação:



compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras;

ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura. (ROJO, 2004, p. 4)

A decodificação é necessária para a compreensão de como o nosso sistema de escrita se organiza, porém apenas decodificar não é suficiente para a atribuição de sentido sobre o que se lê.



### Assimile

No que diz respeito à atribuição de sentido para o que se lê, Cafiero (2010, p. 85-86) afirma que:

a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta mandar o aluno ler dizendo-lhe: “Leia porque a informação está aí”. Muito menos adianta mandar abrir o livro didático e copiar o texto que lá está. Isso não é aula de leitura. A realização de cópia é mera atividade motora, não favorece o entendimento do texto.



Para uma leitura cidadã, Rojo afirma ser necessário a escola ampliar o ensino das diversas capacidades de leitura. Para a autora, as que são ensinadas e avaliadas pela escola estão atreladas, basicamente, às de localização e cópia de informações em textos, como se apenas estas fossem suficientes para avaliar a compreensão daquilo que se lê.



### Refleta

De fato, ainda é muito comum atualmente nas salas de aula das escolas brasileiras o ensino da compreensão leitora basear-se na localização e cópia de informações. Por que será que isso ainda acontece, considerando que há mais de duas décadas as orientações oficiais apontam para o ensino da leitura como prática social?

De acordo com as orientações oficiais, a leitura deve ser compreendida como prática social, pois:



fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (BRASIL, 1997, p. 57)

Rojo (2004) afirma que o conhecimento atualmente disponível sobre os diversos tipos de letramento e sobre as diversas práticas de leitura exige que a escola incorpore em sua proposta pedagógica o ensino das diversas capacidades de leitura que, combinadas entre si, permitem aos alunos compreender o que lê e, conseqüentemente, ter sucesso em seu processo leitor.

A seguir, serão apresentadas as capacidades de leitura

sistematizadas por Rojo, resultantes das pesquisas e estudos sobre o ato de ler, as quais podem ser abordadas no âmbito das modalidades organizativas como, por exemplo, em atividades permanentes, projetos ou sequências didáticas planejadas para este fim.

Quadro 2.1 | Capacidades de compreensão também conhecidas como estratégias de leitura

<b>Ativação de conhecimentos de mundo</b>	Trata-se de um momento em que o leitor lança mão dos conhecimentos já construídos para atribuir sentido ao texto, previamente ou no transcorrer da leitura.
<b>Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos</b>	São os objetivos da leitura, o gênero, o portador, as ilustrações, a forma como o texto é distribuído na página, o autor, a editora, etc. que permitem ao leitor levantar hipóteses, antes da leitura, sobre o que será tratado no texto e sobre o que está ainda por vir (durante a leitura).
<b>Checagem de hipóteses</b>	À medida que lê o texto, o leitor vai checando se as hipóteses levantadas inicialmente sobre a leitura se confirmaram ou não. Em caso negativo, pode-se retomar trechos do texto para entendê-lo ou seguir a leitura buscando novas hipóteses e checando-as, visando à compreensão do que está sendo lido.
<b>Localização e/ou cópia de informações</b>	Capacidade de leitura (ou estratégia) adequada para a leitura de textos informativos, ocasião em que o leitor procura encontrar as informações relevantes do texto, sublinhando ou copiando, para uso futuro. Conforme Rojo (2004, p. 5), trata-se de “uma estratégia básica de muitas práticas de leitura”, exceto as de leitura para fruição ou entretenimento.
<b>Comparação de informações</b>	Para a construção do sentido ao que está lendo, o leitor, ao longo da leitura, também compara informações presentes no texto com outras de outros textos e de seu conhecimento de mundo. Saber comparar informações é central para a elaboração de resumos, resenhas e sínteses.
<b>Generalização</b>	O leitor não é capaz de guardar em sua memória todo o conteúdo de um texto que leu, mas é capaz de generalizar as informações por meio de sínteses que realiza sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações, etc.

Fonte: adaptado de Rojo (2004)



Quadro 2.2 | Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto

<p><b>Recuperação do contexto de produção do texto</b></p>	<p>O conhecimento de quem é o autor, a posição social que ele ocupa, em que situação escreve e com que finalidade, quem é o seu leitor, em que lugar publica, são informações importantes para leitor com vistas a um diálogo mais efetivo com o texto.</p>
<p><b>Definição de finalidades e metas da atividade de leitura</b></p>	<p>As metas ou finalidades de leitura definem as capacidades de leitura que o leitor lançará mão para atingir os seus objetivos enquanto lê. São inúmeros os objetivos de um leitor: (a) obter uma informação precisa (exemplo, consultar uma palavra no dicionário); (b) seguir instruções (exemplo, ler uma receita); (c) obter uma informação geral (exemplo, consultar diversos materiais de leitura para selecionar aquele que interessa ler em profundidade); (d) aprender (exemplo, ler para aprofundar os conhecimentos sobre um determinado assunto); (e) revisar um escrito próprio (exemplo, aprimorar a escrita); (f) comunicar um texto a um auditório (exemplo, ler um discurso, uma poesia, etc.); (g) praticar a leitura em voz alta; (h) verificar o que se compreendeu (SOLÉ, 1998); (i) divertir-se e/ou preencher um momento de lazer (exemplo, ler romances, poemas), etc. Ao ensinar a ler, a escola jamais poderá deixar de abordar os objetivos da leitura.</p>
<p><b>Percepção de relações de intertextualidade</b></p>	<p>Quando o leitor consegue ler um texto relacionando-o, no nível temático, com outros textos já conhecidos, a intertextualidade está estabelecida.</p>
<p><b>Percepção de relações de interdiscursividade</b></p>	<p>Quando o leitor consegue perceber um discurso colocando-se em relação com outros discursos já conhecidos, como “nas paródias, nas ironias, nas citações” (ROJO, 2004, p. 7), a interdiscursividade está estabelecida.</p>
<p><b>Percepção de outras linguagens</b></p>	<p>Tratam-se de recursos que compõem os sentidos do texto para além da linguagem verbal escrita, como sons, imagens estáticas, imagens em movimento, tabelas, diagramas, gráficos, infográficos, os quais ajudam no processo de compreensão de textos.</p>

<b>Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas</b>	Perceber os recursos expressivos do texto e, por meio deles, apreciá-lo positivamente ou negativamente pelas mais variadas razões, "inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos" (idem, p. 7), fazem parte do direito do leitor.
<b>Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos</b>	Saber posicionar-se diante do texto, concordando ou discordando do autor, e saber avaliar os valores importantes para a cidadania, presentes no texto, é necessário para uma leitura cidadã, especialmente no contexto atual.

Fonte: adaptado de Rojo (2004).

Com base no exposto, é possível remeter-se a Cafiero (2010) quando esta orienta que, ao se planejar uma aula de leitura, o professor deve, de antemão, refletir sobre o que o aluno já sabe a respeito do texto a ser lido e quais procedimentos adotar para que este "construa um conjunto de conhecimentos importantes para a compreensão" (p. 87). Conforme a autora,

um trauma que muitos de nós carregamos são as leituras apressadas e mal orientadas, feitas em nosso tempo escolar, de textos como os de Machado de Assis ou os de José de Alencar. Como ler esses autores clássicos da literatura sem saber quem são eles, em que época escreveram, como era a sociedade que eles retratavam? A não compreensão pode gerar a aversão. Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. (CAFIERO, 2010, p. 87)

Outro aspecto destacado por Cafiero diz respeito ao uso que a escola faz dos materiais de leitura. Em geral, esta disponibiliza aos alunos cópias de textos para que todos tenham um exemplar em mãos, no entanto, tal

prática pode fazer o aluno perder o contato desejável e salutar com os textos configurados como eles circulam

socialmente, se não for tomado o devido cuidado de pelo menos mostrar ao aluno o suporte onde originalmente os textos circulam. Trabalhar com a leitura na sala de aula, visando contribuir para aumentar o grau de letramento do aluno, exige uma atenção cuidadosa à seleção e indicação de suportes de leitura [...]. É no sentido de proporcionar a ampliação do universo de leituras do aluno que é preciso cuidar da seleção dos suportes. (CAFIERO, 2010, p. 95)

Finalmente, para a autora, em uma aula de leitura não cabem improvisos. A eficiência da mediação de leitura está atrelada ao conhecimento, por parte do professor, do texto a ser trabalhado e dos saberes de seus alunos frente à leitura a ser apresentada.

Entre os procedimentos didáticos que o professor pode utilizar com vistas à formação leitora dos alunos, destaca-se aqui a *leitura colaborativa* (BRASIL, 1997), ocasião em que o docente, ao ler o texto com a classe, provoca situações para que o grupo faça uso das *capacidades de compreensão e das capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*, mencionadas anteriormente.

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997, p. 61), ao justificar a importância da leitura colaborativa, afirmam tratar-se:



de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos

conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Ainda visando o desenvolvimento das capacidades de leitura, pode-se recorrer às contribuições de Cafiero (2010) quando esta apresenta sugestões de como a leitura deve ser tomada, de fato, como objeto de ensino, podendo ser utilizadas por ocasião da “leitura colaborativa” ou da “leitura compartilhada” (vide Unidade 1, Seção 1.2). No item Exemplificando, a seguir, indicam-se essas contribuições.



### Exemplificando

“Na primeira parte de uma aula de leitura, é importante realizar com os alunos a fixação de objetivos e a contextualização do texto. Como fazer isso?

Comece situando o texto dentro da obra de que ele é parte. Mostre o título da obra completa, fale de quem escreveu o texto, de quando o escreveu. Se for possível, leia um pouco da história do autor para os alunos, comente algum fato relevante dessa história. Deixe os alunos manusearem a obra livremente e fazerem perguntas. Leia para eles a capa, a contracapa, a orelha; chame atenção para a editora, o ano de edição. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, observe e dê destaque aos elementos que caracterizam a publicação (imagens, negritos, tipos de letra, cores). Esse tipo de trabalho precisa ser realizado sistematicamente; a cada nova leitura, o professor leva o aluno a perceber que, antes de ler, o bom leitor tira proveito de informações que estão disponíveis.

Também no trabalho com o livro didático, aproveite o momento inicial para familiarizar o aluno com a obra completa. Se o texto apresentado pelo livro didático for de um livro, leve o livro; se for de jornal ou de revista, leve esses suportes para sala. Quase todos os livros didáticos hoje fazem uma contextualização dos textos de leitura; alguns fazem isso muito bem, outros nem tanto. Mas é muito comum ver professores que saltam essa parte inicial do trabalho de leitura nos livros didáticos, desconsiderando sua importância.

Quando se usa a prática de “mandar” os alunos lerem sozinhos, por exemplo, está sendo desperdiçado todo um trabalho que poderia trazer benefício para a leitura.

E, assim, quantos forem os objetivos, tantos serão os tipos de roteiro de leitura.[...]”. (CAFIERO, 2010, p. 97)

Acrescentando às contribuições dadas anteriormente, Solé (1998) indica que são os objetivos da leitura que definem o nível de preocupação quando não se compreende um trecho de um texto. A autora cita, como exemplo, a leitura de um artigo jornalístico ou a leitura de uma cláusula de um contrato. No primeiro caso, o leitor muitas vezes segue a leitura sem compreender determinado trecho, mas, no segundo caso, há certa inquietação frente à necessidade de se compreender o que está sendo abordado.

Outro ponto destacado pela autora diz respeito a como o professor pode orientar o seu aluno quando demonstra não compreender o que está lendo. Para Solé, o professor deve ensinar o aluno a “inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses” (p. 130); e a reler o trecho não compreendido. No caso de uma palavra desconhecida, por exemplo, o professor deve analisar junto com o aluno o contexto em que a palavra aparece e mostrar formas de se proceder antes de procurá-la no dicionário.



## Pesquise mais

No texto de Delaine Cafiero, intitulado *Letramento e leitura: formando leitores críticos*, o leitor encontra no subcapítulo *Colaborar para desenvolvimento de capacidades de leitura* um conjunto de orientações didáticas para o trabalho com as capacidades de leituras indicadas nesta seção e outras não indicadas, que valem a pena conhecer.

CAFIERO, Delaine. *Letramento e leitura: formando leitores críticos*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: SEB/MEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7840-2011-lingua-portuguesa-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 dez. 2016.

Considerando que o objetivo é que os alunos ganhem autonomia leitora, o professor deve ser a referência para que eles se tornem leitores ativos, por isso que as situações de leitura devem ser planejadas, visando o desenvolvimento das capacidades de leitura, muitas delas apresentadas nesta seção.



### Pesquise mais

No site da Revista Nova Escola há vários modelos de sequências didáticas de leitura que podem ser implementados nas salas de aula do Ensino Fundamental. A título de exemplo, destacamos aqui a sequência intitulada *Ler para saber mais sobre um tema*, que tem como objetivos que os alunos aprendam os “procedimentos de leitor em situação de estudo” e as “características dos textos de divulgação científica” e reflitam “sobre o funcionamento do sistema de escrita”.

Ler para saber mais sobre um tema. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/ler-para-saber-mais-sobre-um-tema>>. Acesso em: 27 dez 2016.

Para finalizar, é preciso ressaltar que a leitura como prática social também envolve a fluência leitora, portanto, ler para praticar a leitura em voz alta ajuda nesta fluência, porém é preciso preparação prévia, a qual envolve ensaio – leitura e releitura –, visando não só cuidar da pronúncia como dar mais ênfase a determinados trechos ou escolher o ritmo da leitura. Uma boa leitura em voz alta para uma plateia, por exemplo, “requer habilidade, concentração e expressividade, ou seja, envolve entonação, ritmo e ênfase.” (PEREIRA, 2013, [s/p])

Ainda sobre a fluência leitora, Batista (2010) afirma ser fundamental que o aluno: “possua um amplo domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia do Português; automatize o processo de identificação de palavras [...]; seja capaz de realizar uma leitura expressiva, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas” (p. 14).

O autor também aponta como primordial “o professor ou um leitor fluente [atuar] como modelo, lendo em voz alta” (p. 14) para o aluno, pois ao ler em voz alta evidencia-se para o ouvinte os elementos prosódicos e os sinais de pontuação, necessários à compreensão leitora.

## Sem medo de errar

Na situação-problema exposta no início desta seção, você foi informado que os resultados do desempenho em leitura dos alunos de 3º ano, divulgados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) não são bons para este ano escolar. Tais dados são semelhantes aos desempenhados pelos alunos de Andreia, no 4º ano. Como mencionado, a maioria consegue localizar informações explícitas em textos curtos e reconhecer a finalidade dos textos; poucos conseguem inferir *sentidos* em relações mais complexas, em textos literários e informativos, e nenhum deles apresenta alto nível de proficiência. Diante disso, podemos afirmar que o que pode ter ocorrido com os alunos da escola que a Andreia trabalha ao longo dos três primeiros anos, para que chegassem ao 4º ano com desempenho abaixo do esperado em relação à leitura, pode estar atrelado ao baixo investimento da escola no desenvolvimento das capacidades leitoras dos alunos.

Como indicado nesta unidade, a capacidade de localizar informações explícitas em textos, embora precise ser ensinada, foi criticada por Rojo (2002), devido ao fato de a escola proporcionar situações didáticas apenas nesta perspectiva, desconsiderando as demais capacidades de leitura necessárias no âmbito das práticas letradas. Neste sentido, Andreia precisa diversificar o seu planejamento para o ensino da leitura. As atividades permanentes de leitura compartilhada ou colaborativa, ou mesmo projetos ou sequências didáticas de leitura visando focalizar as capacidades de compreensão ou *de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto*, são necessárias.

Ao longo desta seção, em especial no item Pesquise mais, há várias indicações de propostas que modelam os procedimentos de ensino dessas capacidades, as quais Andreia pode consultar para inspirar-se por ocasião do planejamento das situações de leitura.

### Aprimorando a fluência leitora

#### Descrição da situação-problema

Os alunos de Andreia têm evoluído muito em sua performance leitora. No entanto, há ainda seis alunos que praticamente acabaram de se alfabetizar e não conseguem acompanhar o ritmo dos colegas quando o assunto é fluência leitora. Estes, quando convocados a ler em voz alta, fazem uma leitura bastante decodificada. Andreia já sabe que precisa ensiná-los a ganhar fluência leitora, mas não quer reproduzir em seus alunos o mesmo sentimento de fracasso escolar que viveu enquanto aluna, porque não conseguia desempenhar-se bem quando era convocada para ler em voz alta. Andreia gostaria de ideias para intervir. Que tipo de intervenção ela poderia fazer para ajudar os seis alunos a melhorarem a fluência leitora?

#### Resolução da situação-problema

Conforme apontado no final da seção por Batista (2001), o professor precisa atuar como modelo de leitor para os alunos. Assim, Andreia poderia, inicialmente, escolher com os alunos os textos trabalhados que eles mais gostaram. Assim, de posse dessa seleção inicial, ela reservaria em sua rotina 20 minutos de “momento especial para estudo de como se lê em voz alta” com os textos selecionados. Como esse “momento” não tem prazo para ser alterado, porque dependerá da melhoria dos alunos em sua fluência leitora, a professora pode organizar o grupo conforme segue:

- a) Alunos proficientes em leitura em voz alta: exercitar a fluência leitora com um colega. Cada um deve observar o outro, tomando por base a escuta da leitura e indicando no que o colega precisa melhorar. Ex.: se há hesitação ao ler uma palavra (faz pequena pausa); se lê ainda sílaba por sílaba; se às vezes troca palavras; se faz autocorreção de palavras; se apresenta entonação adequada e se respeita a pontuação). Antes do exercício na dupla, Andreia deve orientar os alunos a ler primeiro o texto escolhido para depois apresentar ao colega. É como se fosse um ensaio prévio.



- b) Alunos não proficientes em leitura em voz alta (os seis alunos): exercitar a fluência com a Andreia. Neste momento, todos os alunos devem ter o mesmo texto. Com base na extensão dos textos, definir com os alunos se serão lidos trechos ou o texto inteiro. Andreia solicita, então, que os alunos procurem as palavras que acham difíceis de serem lidas e discutem a pronúncia. Analisam os sinais de pontuação e qual a entonação mais adequada quando determinado sinal de pontuação aparece. Posteriormente, e delicadamente, Andreia faz a leitura, para servir como modelo de leitora. Assim, lê calmamente, sem hesitação e respeitando a pontuação. Discute com os alunos o que observaram e, na sequência, pede para que cada um leia o texto ou trecho do texto em questão, para depois discutirem o que ainda precisa ser feito visando a fluência na leitura. Repetir esse procedimento até que os alunos ganhem fôlego na leitura em voz alta.

Obs.: Se Andreia tivesse uma auxiliar de sala, esta ficaria com os alunos que leem com fluência para supervisionar a atuação de cada um.

## Faça valer a pena

**1.** Para Batista (2010, p. 15) “os propósitos que dirigem o leitor tendem a condicionar o emprego das *estratégias* de que lançará mão para alcançá-los. Assim, se leio um texto apenas para saber se o tema que aborda me interessará (como quando folheamos um jornal), não leio o texto todo, mas utilizo apenas aquelas informações que estão mais destacadas (chamadas saliências textuais), para fazer uma espécie de previsão ou hipótese sobre o tema do texto. Utilizo, por exemplo, o título, o subtítulo, uma fotografia, sua legenda [...]”.

Considerando o contexto apresentado, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas:

I. Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos [finalidades], modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura (BRASIL, 1997, p. 57).

Porque

II. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar (BRASIL, 1997, p. 57).

A respeito dessas asserções, assinale a opção CORRETA.

a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.

b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.

c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.

d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.

e) As asserções I e II são proposições falsas.

**2.** Solé (1998, p. 34) afirma que a escola de ensino fundamental dedica várias horas por semana ao ensino de Língua Portuguesa, "em que se situa uma parte importante do trabalho de leitura, cujo ensino é concebido por meio de uma sequência de instruções que, em geral, inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto outros 'acompanham' em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro este costuma ser corrigido diretamente pelo professor [...]. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto".

Com base nesse contexto avalie as afirmações que seguem:

A sequência de instruções para o ensino da leitura:

I – É adequada, em termos, porque privilegia apenas duas finalidades de leitura: *ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu* (SOLÉ, 1998) em detrimento dos demais propósitos que orientam a leitura fora da escola.

II - É adequada, porque é somente dessa maneira que os alunos aprenderão a ler em voz alta e compreenderão o que leem, ainda que fiquem muito cansados.

III – É adequada, em termos, porque, embora seja importante saber ler em voz alta e demonstrar a compreensão do que se leu, os alunos ficam muito cansados com esse tipo de atividade.

IV – É adequada, porque ler em voz alta e responder as questões relativas ao conteúdo do texto são os dois objetivos de leitura mais importantes para se gostar de ler.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

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

**3.** Cafeiro descreve uma série de procedimentos que o professor deve adotar sistematicamente na primeira parte de uma aula de leitura. Segue a íntegra da orientação:

“Comece situando o texto dentro da obra de que ele é parte. Mostre o título da obra completa, fale de quem escreveu o texto, de quando o escreveu. Se for possível, leia um pouco da história do autor para os alunos, comente algum fato relevante dessa história. Deixe os alunos manusearem a obra livremente e fazerem perguntas. Leia para eles a capa, a contracapa, a orelha; chame atenção para a editora, o ano de edição. Se o texto for de publicações como jornais e revistas, observe e dê destaque aos elementos que caracterizam a publicação (imagens, negritos, tipos de letra, cores)”. (CAFEIRO, 2010, p. 97)

Considerando esse contexto, qual é a capacidade de apreciação e réplica em relação ao texto descrita por Rojo que predomina?

Assinale a alternativa CORRETA:

- a) Recuperação do contexto de produção do texto.
- b) Percepção de relações de intertextualidade.
- c) Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos.
- d) Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas.
- e) Comparação de informações.

## Seção 2.2

### Compreensão de textos orais

#### Diálogo aberto

A professora Andreia está aprimorando cada vez mais as suas intervenções didáticas em sala de aula. Na última seção, por exemplo, ela ficou sabendo da existência de um conjunto de capacidades de leitura do qual ela pode lançar mão para ajudar os alunos em sua formação leitora. No entanto, as preocupações de Andreia para que estes aprimorem ainda mais as aprendizagens na disciplina de Língua Portuguesa continuam, e agora o foco é a compreensão oral.

Com base em seus estudos, Andreia já sabe que é papel da escola tomar para si o ensino dessa prática de linguagem, que envolve a produção e a escuta ativa. Claro que foi uma surpresa para a professora saber disso, pois, ao longo de sua escolaridade, nunca houve ensino intencional da comunicação oral, tanto em situação de produção quanto de compreensão. Aliás, embora o ensino da linguagem oral faça parte das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), nem sempre os professores se sentem instrumentalizados para incorporar em seus planejamentos o ensino da oralidade, visando a produção e a compreensão. Goulart (2005, p. xiii) acredita “que isso acontece, provavelmente, devido à antiga tradição de ensino e aprendizagem de língua materna, em que a leitura e a produção de textos escritos eram – e ainda são – consideradas as principais atividades necessárias para o desenvolvimento das competências linguística e comunicativa dos alunos”. Andreia, apesar do conjunto de saberes construídos até então para aprimorar a sua prática, ainda precisa de ajuda quanto a este aspecto, pois não tem noção de quais atividades deveria planejar. Considerando o exposto, quais atividades Andreia deveria planejar com vistas ao ensino da compreensão oral em sua sala de aula?

Nesta seção, convidamos você para refletir sobre a importância do ensino intencional da escuta com vistas à compreensão de textos orais e conhecer sugestões de situações didáticas com foco no ensino dessa compreensão.

O esperado é que após o estudo você compreenda a importância de se planejar situações didáticas como foco na compreensão oral junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e tenha elementos para esse planejamento.

produção e **interpretação de textos** [grifo do autor], observação de diferentes usos e reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam — fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p. 49 – 50)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) versão preliminar (BRASIL, 2016b) sugere uma série de gêneros para o trabalho no eixo da oralidade (vide pesquisa para a *Aula Prática*, Unidade 1). Destacam-se aqui, a título de exemplo, os da comunicação pública formal, como *debate*, *entrevista* e *exposição de trabalhos*, em que competências específicas, como saber planejar a fala para ser compreendido pelo ouvinte, são exigidas para comunicar-se com êxito por meio deles. É ressaltado ainda que, além da sugestão da BNCC, a escola pode e deve indicar outros gêneros orais em sua proposta pedagógica para serem objetos de ensino, considerando o público que atende.

Sobre a recepção dos discursos orais, Antunes (2003) indica que, mesmo sendo de suma importância saber ouvir o que o outro tem a dizer, a escuta ativa é pouco incentivada nas salas de aula da educação básica.

Em pesquisa produzida por Alvim (2015) no campo da oralidade, mais especificamente relativa à escuta de textos orais, a autora chama a atenção para o fato de que há poucas referências teóricas e sugestões didáticas a respeito da recepção ativa dos discursos na modalidade oral.



Será que é por falta de contribuições teóricas para o trabalho com a escuta de textos orais na escola que se justifica o pouco incentivo, no âmbito da sala de aula, para se aprender a ouvir atentamente o que o outro tem a dizer?

Cabe mencionar que saber escutar contribui para a construção de representações cada vez mais elaboradas sobre o funcionamento da linguagem. Além disso, “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte” (ANTUNES, 2003, p. 105), o que justifica ainda mais a necessidade de a escola tomar para si a tarefa de promover a aprendizagem da escuta ativa.

Em se tratando das orientações didáticas presentes no currículo oficial para o trabalho na perspectiva colocada, de fato poucas referências se encontram no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos PCNs de Língua Portuguesa voltados para essa etapa da escolaridade há algumas menções referente ao planejamento de atividades com foco na escuta. A seguir, uma delas:



Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. Propostas desse tipo requerem a explicação prévia dos seus objetivos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, a explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade, do tempo aproximado de realização e de outros aspectos que se façam necessários. (BRASIL, 1997, p. 52)

A BNCC também indica que o tratamento das práticas orais compreende, entre outros aspectos, “a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados” (BRASIL, 2016), mas, em função de a BNCC não ter sido aprovada por ocasião desse caderno, não encontram-se na própria BNCC orientações didáticas que ajudem os professores para o trabalho com a escuta e a compreensão de textos orais.

Por outro lado, os PCNs de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) indicam um conjunto de orientações didáticas para uma escuta orientada, que pode inspirar os futuros docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial dos dois últimos – 4º e 5º anos - a planejarem o trabalho nesta perspectiva.

A seguir algumas dessas orientações:

“Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas” (BRASIL, 1998, p. 68). A ideia de roteiro orientador para a escuta possibilita melhor apreensão dos aspectos da comunicação oral nos diferentes gêneros trabalhados – o conteúdo, tipo de linguagem em relação ao gênero, forma de organização do que está sendo comunicado – são alguns pontos que o roteiro pode contemplar. Veja no item Exemplificando, a seguir, a seguir o que o ouvinte, com base em um roteiro, pode observar e registrar em uma situação de seminário.



### Exemplificando

Na escuta de um seminário, o ouvinte pode observar e registrar: o conteúdo temático da exposição, a organização geral do seminário (abertura, desenvolvimento do tema, fechamento), a progressão do tema, os recursos linguísticos (vocabulário adequado ao gênero) e os recursos prosódicos (ritmo da fala, entonação), os gestos e as expressões (olhar) para posterior socialização da observação.

Com base na observação da apresentação e na socialização do registro do que foi observado, o aluno se apropria de: (a) referências que poderá utilizar por ocasião da preparação de uma comunicação oral do tipo seminário; (b) referências de como fazer anotações compreensíveis para consulta futura; (c) aspectos não compreendidos por ocasião da comunicação.

- “Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior” (BRASIL, 1998, p. 69). Pode ser gravação de trechos de exposição oral de especialista, como um seminário, ou debate, ou entrevista. Os alunos de posse de um roteiro previamente estabelecido podem realizar as observações e o seu registro. Neste caso, as primeiras escutas orientadas podem ser feitas coletivamente para servir de modelo sobre como proceder nas próximas.
- “Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 69), gravados em áudio ou vídeo. Trata-se de uma estratégia de escuta interessante para o aluno tomar consciência de seu desempenho em situação de comunicação oral. Pode ser trechos de eventos orais em que participou, como debates, entrevistas, seminários, recontos de histórias. Para além da tomada de consciência da performance pessoal, a estratégia permite ao professor identificar aspectos que podem ajudar o aluno a melhorar e a planejar situações didáticas com vistas a isso.
- “Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.” (BRASIL, 1998, p. 69)
- “Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula” (BRASIL, 1998, p. 69), vide exemplo de sequência didática a seguir.





A seguir, um exemplo de uma sequência didática adaptada sobre *tomada de nota*, para o trabalho com alunos do 4º e 5º anos.

**“Título da sequência:** Procedimentos de estudo: tomar notas de aula expositiva

### Objetivo

- Reconhecer a nota como um procedimento de estudo.
- Estimular o hábito de tomar nota de informações ouvidas em aula.
- Apresentar orientações de como tomar notas com eficiência.

### Conteúdo

- Escuta e produção de texto.
- Procedimento de estudo: tomar nota.

### Tempo estimado

Uma semana

### Desenvolvimento

#### 1ª etapa – Conversa inicial para a tomada de nota

Conversar com os alunos para saber em que situações as pessoas tomam notas e com quais objetivos. Aqui pode-se convidar os alunos a refletirem sobre a diferença entre tomar nota e copiar uma informação. Na sequência, pode-se destacar as especificidades de se “tomar nota de apresentações de aulas expositivas”. A ideia é que os alunos percebam a complexidade desse registro no momento em que o discurso (fala) está sendo produzido. Pode-se indicar também que para o êxito da tomada de nota é importante que se compreenda o conteúdo do texto oral que está sendo comunicado.

#### 2ª etapa – Orientações para a tomada de nota

A ideia é que os alunos tomem nota de uma “exposição de cerca de 10 minutos sobre algum conteúdo que está sendo trabalhado em

Língua Portuguesa”. Deve-se orientar que: ao final da exposição haverá socialização das *tomadas de nota* e, se necessário, o aprimoramento destas. A apresentação feita será de modo contínuo, sem interrupções e/ou perguntas. “O objetivo é manter a atenção em apenas uma fala e aprender justamente como fazer para anotar se houver uma dúvida sobre o conteúdo”.

### **3ª etapa – Orientações para a tomada de nota – continuação**

Antes da exposição, questione os alunos sobre o que deve ser anotado (“a data da apresentação anotada, o nome do apresentador e o tema”). Caso os alunos não saibam o que está sendo perguntado, essa orientação deve ser dada. Também deve-se orientar para que façam o registro a lápis e que deixem “um espaço em branco quando perceber que há algo a ser anotado, mas não puderam fazê-lo”. Outro ponto a ser orientado é o de “que não é possível, nem necessário, escrever tudo o que o apresentador fala, nem com as mesmas palavras”. Cada aluno deve “buscar compreender e registrar os termos importantes”. Peça que observe alguns marcadores que serão usados na apresentação preparada. Ex. “há três situações”, “podem ocorrer duas coisas”, “até aqui falamos sobre [...], agora passaremos [...]”, “isso é muito importante”, “o fundamental é [...]”.

### **4ª etapa – Orientações para a tomada de nota – continuação**

Por ocasião da apresentação, esta deve ser ajustada no tempo indicado (1º minutos).

### **5ª etapa – Revisando a tomada de nota**

Terminada a apresentação, os alunos devem ser orientados a revisarem as anotações feitas. Neste momento, a ajuda do professor é bem-vinda.

### **6ª etapa – Compartilhando os registros**

Em trio, os alunos podem compartilhar as anotações. É o momento em que podem completar informações, de modo a aprimorar o registro.

### **7ª etapa – Compartilhando o procedimento da tomada de nota**

Os alunos devem ser convidados a compartilharem os procedimentos

que utilizaram para tomar nota e o que aprenderam com a proposta. Aqui, pode-se ajudá-los a perceber “a atividade como um exercício que pode ser aprimorado”, para que, de fato, o conteúdo do que é tomado nota passe a ser objeto de consulta para os alunos.

A sequência na íntegra encontra-se no artigo *Procedimentos de estudo: tomar notas de aula expositiva*. Disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/procedimentos-de-estudotomar-notas-de-aula-expositiva>>. Acesso em: 2 jan 2017.

Bentes (2010), também em texto que discute os princípios teóricos-metodológicos do ensino da oralidade na escola e em quais gêneros, apresenta algumas orientações que complementam as indicadas nos PCNs dos anos finais do ensino fundamental.

Por exemplo, a autora sugere ao professor que sejam planejadas situações didáticas em que os alunos tenham de analisar os diversos “modos de fala” de alguns atores sociais, como “os comediantes, os locutores e jornalistas de rádio, os palestrantes de diferentes tipos” (2010, p. 133), pois, ao fazerem isso, identificarão um conjunto de recursos comunicativos importantes para a compreensão do que está sendo transmitido, ou seja, as outras linguagens que aparecem concomitantemente ao momento em que o indivíduo fala, como a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar. A reflexão com os alunos a respeito desses recursos comunicativos contribui para a construção de sentido daquilo que está sendo falado, além da possibilidade de tomarem tais recursos comunicativos como referência para o aprimoramento da sua própria comunicação oral.



### Assimile

Ao tratar da interferência do ouvinte em uma situação de comunicação oral presencial, Silva (2001) afirma que o desenvolvimento qualitativo dessa comunicação depende, entre outros aspectos, da sua auto-organização pelos participantes – comunicador e ouvintes.

Para o autor, aquele que fala deseja ser ouvido e compreendido; aquele

que ouve precisa ter predisposição para ouvir e compreender.

Em se tratando daquele que assume a palavra, ele “não usa apenas palavras para se comunicar. Há um conjunto de orientações do corpo, o olhar, as expressões [...]. O interlocutor que ouve também produz alguns sinais [em demonstração de compreensão daquilo que está sendo transmitido]. Esses sinais podem apresentar realização diversa: não-verbal (olhar, meneios de cabeça, sorriso, postura, etc.) e verbais (unh, sim, de acordo). Eles são indispensáveis para a boa interação entre falante/ouvinte. A ausência deles implica perturbações no comportamento do locutor e acaba interferindo na boa comunicação [...]. Mesmo em comunicações como aulas acadêmicas ou conferências, o falante é monitorado pelos interlocutores, pois têm condições de perceber reações dos ouvintes: franzir de sobrancelhas, risos, meneios de cabeça ou ausência de sinais.” (SILVA, 2001, p. 130; 132)

Além disso, o ouvinte interfere oralmente no curso da comunicação e, quando em um segmento de fala, antecipa o “enunciado do outro, para tentar completar uma frase, resolver uma dificuldade de expressão, demonstrar atenção e interesse pelo tópico desenvolvido” (SILVA, 2001, p. 133), cooperando com o discurso.

O monitoramento e a interferência do ouvinte, possibilita ao falante até mesmo tomar decisões no curso da comunicação, seja reorganizando o seu modo de falar, seja abrindo mais espaço para trocas orais com o público, com vistas a qualificar a sua comunicação e conseqüentemente ser compreendido.

Refletir com os alunos sobre os aspectos apontados por Silva é mais um jeito de contribuir para a tomada de consciência das ações de falantes e ouvintes no âmbito da comunicação oral.

SILVA, Luiz Antonio da. Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. In: URBANO, Hudinilson et al. **Dino Pretti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino.** São Paulo: Cortez, 2001.

É preciso mencionar que embora o foco da discussão desta seção se pautar no ensino intencional da compreensão de textos orais, não se pode negar a necessidade de ensino da produção desses textos: o seminário, o debate, a entrevista, o relato oral, entre outros. Atualmente existe um conjunto de publicações que orientam para o planejamento de sequências didáticas ou projetos, com foco na produção dos gêneros orais, vide indicação no item Pesquise mais, a seguir.



### Pesquise mais

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. & Orgs. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

Outro ponto a ser destacado aqui diz respeito à relação entre fala e escrita a partir das contribuições de Marcuschi (2001). Conforme o autor, as diferenças entre fala e escrita não são estanques, elas se dão em termos contínuos ou graduais.

Sobre esse aspecto, Bentes (2010, p. 138) esclarece que:

em um polo mais representativo da fala teríamos as conversas públicas, a conversa telefônica, a conversa espontânea. No polo mais representativo da escrita teríamos os textos acadêmicos, as leis, os artigos científicos, os relatórios técnicos, os pareceres em processos. No entanto, apesar de serem falados, a exposição acadêmica, a conferência e os discursos oficiais estariam mais próximos do campo da escrita do que do da fala. Já as cartas pessoais, os bilhetes, os *outdoors*, as inscrições em paredes e os avisos, apesar de serem escritos, estariam mais próximos do campo da fala. Isto mostra que certas práticas, apesar de orais, são mais profundamente influenciadas pela escrita, e



que certas práticas, apesar de serem escritas, são mais profundamente influenciadas pela fala.

Marcuschi (2001) ainda propõe como possibilidade a realização de atividade de transformar um texto em outro, o que se denomina *retextualização*, que envolve quatro possibilidades:

1. *Fala para a escrita* (exemplos: transformar uma entrevista oral em uma entrevista impressa; tomar nota em aula, etc.).
2. *Fala para a fala* (exemplo: relatar a outra pessoa o que ouviu em uma conferência).
3. *Escrita para a fala* (exemplos, comunicar oralmente o tema pesquisado em textos escritos por meio de uma exposição oral: seminário, palestra, etc.).
4. *Escrita para a escrita* (exemplo: produzir a partir de um texto escrito um resumo escrito).

Ainda para realizar com eficácia as atividades de retextualização sugeridas, isto é, comunicar de modo diferente aquilo que foi dito ou escrito por alguém, exige-se compreensão daquilo que esse alguém quis dizer. Assim, planejar situações didáticas envolvendo a retextualização é mais uma oportunidade que o estudante tem para aprimorar o seu processo de compreensão de textos orais e escritos, além do que atividades de retextualização colaboram para os alunos passarem de uma situação de comunicação a outra, transformando a oralidade em objeto de ensino, de fato.

## Sem medo de errar

### Diálogo aberto (situação-problema)

Na situação-problema exposta no início desta seção foi indicado que o ensino de Língua Portuguesa tradicionalmente privilegia a leitura e a produção escrita. No caso da oralidade, embora os PCNs indiquem que esta deva ser tomada como objeto de ensino, nem

sempre os professores sentem-se em condições de planejar situações didáticas com foco na produção e compreensão de textos orais.

Como Andreia deseja que os seus alunos aprimorem ainda mais as aprendizagens na disciplina de Língua Portuguesa, incluindo a compreensão oral, e não tem noção de quais atividades deveria planejar para tal, pode-se sugerir a ela que elabore sequências tomando por base as sugestões indicadas nesta seção, como: a escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, como um seminário apresentado por grupos de alunos; escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, como trechos de comunicação oral – seminário, debate, entrevista - gravados em áudio ou vídeo; escuta orientada de textos produzidos pelos alunos gravados em áudio ou vídeo; escuta de textos que permitam a tomada de notas. Além disso, pode-se propor que os alunos analisem os “modos de fala” de alguns atores sociais (comediantes, locutores e jornalistas de rádio, palestrantes de diferentes tipos), focalizando os recursos comunicativos importantes para a compreensão do que está sendo transmitido (gestualidade, postura corporal, expressão facial e o direcionamento do olhar). Finalmente, propor atividades que permitam que os alunos analisem a relação entre fala e escrita por meio da retextualização (*fala para a escrita; fala para a fala; escrita para a fala; escrita para a escrita*), a fim de contribuir para o aprimoramento da compreensão oral e também escrita.

## Avançando na prática

### Tomando a oralidade como objeto de ensino

#### Descrição da situação-problema

Andreia gostou muito das orientações quanto ao tipo de proposta que deveria planejar para o ensino da compreensão oral dos seus alunos. No entanto, na escola onde trabalha, a preocupação de suas colegas não é a mesma que a dela. Uma das professoras, que inicialmente fazia parte do grupo de estudos com a Andreia, desistiu porque achava tudo isso muito novo para ela. Diante disso, não passava pela sua “cabeça” essa “história” de ensinar a compreensão oral. O que fazia em sala de aula era mobilizar a oralidade como

um meio de comunicação: por exemplo, convidava os alunos para apenas conversar sobre um determinado assunto de um texto, não que isso seja necessário, mas convites para refletir sobre as práticas de linguagem oral não ocorriam. Qual é o problema quando a escola usa a oralidade apenas como meio de comunicação?

### **Resolução da situação-problema**

Na verdade, quando a oralidade não é tomada como objeto de ensino não se garante as aprendizagens necessárias de produção e compreensão de textos orais. Conforme os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 50), "não basta deixar que as crianças falem [...]. É preciso que as atividades de uso e as reflexões sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudos, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento" [...].

Do ponto de vista da compreensão oral, o trabalho nessa modalidade também deve prever, entre outras coisas, análise de aspectos que complementam a atribuição de sentido aos textos, como entonação, gesto postura, etc. Isso não significa dizer que é proibido convidar os alunos para conversar sobre os assuntos em circulação em sala de aula.

### **Faça valer a pena**

**1.** Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 67) afirmam que "ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas".

Enunciado: Considerando o contexto apresentado, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I - É importante que a escola indique quais serão os gêneros orais a serem



trabalhados em cada ano escolar para que os professores elaborem situações de escuta orientada dos gêneros selecionados para o seu ano escolar.

II - “Existem muitas regras sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte frente ao outro ou aos outros que falam. Tais regras são convenções que precisam ser, criticamente, avaliadas e exercitadas pela escola” (ANTUNES, p. 2003, p. 112).

A respeito dessas asserções, assinale a opção CORRETA:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

**2.** Ao tratar da compreensão de textos, Marcuschi (2008, p. 230) afirma que “compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém [...] entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”.

Com base nesse contexto assinale a alternativa que se aplica quando se aborda a respeito da compreensão de textos orais.

I – A compreensão de um texto é sempre resultado de um trabalho colaborativo que se dá na interação entre falante-texto-ouvinte, podendo ainda assim ocorrer ausência de compreensão por parte do ouvinte (MARCUSCHI, 2008).

II – A compreensão de textos orais é muito mais simples do que a compreensão de textos escritos, porque no texto oral a pessoa se compromete a fazer o possível para que o outro compreenda o que ela está querendo dizer.

III – “A atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita”. (ANTUNES, 2003, p. 112)

Assinale a alternativa correta.

- a) As afirmativas I, II e III são verdadeiras.

- b) As afirmativas I e III são verdadeiras, e a II é falsa.
- c) As afirmativas II e III são verdadeiras, e a I é falsa.
- d) As afirmativas I e II são verdadeiras, e a III é falsa.
- e) Todas as afirmativas são falsas.

**3.** “As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. Ainda que, de certa forma, boa parte dessas situações também tenha lugar no espaço escolar, não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo”. (BRASIL, 1997, p. 49)

Considerando o contexto, pode-se afirmar que considerar a língua oral como objeto de ensino envolve, entre outras coisas:

I – O ensino da escuta e de determinadas regras do intercâmbio comunicativo, como quem fala primeiro, quem pode falar, quem pode interromper, que horas pode interromper, etc. (ANTUNES, 2003).

II – A análise coletiva de gêneros midiáticos, como notícias, comentários e entrevistas televisivas, para uma construção colaborativa e conjunta da compreensão do que é que está sendo comunicado (BENTES, 2010).

III – A análise dos modos de fala, os quais pressupõem, entre outros aspectos, tanto a pronúncia, a produção organizada, estruturada do fluxo da fala (pausas, entonação, qualidade da voz, ritmo, velocidade).

IV – A análise coletiva de “certas expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez e de boa convivência” (ANTUNES, 2003, p. 103). Como exemplo, tem-se a pergunta “Você está de carro?”, que pode ser entendida como um pedido ou oferecimento de carona.

Assinale a alternativa correta:

- a) As afirmativas I, II e III são verdadeiras, e a IV é falsa.
- b) As afirmativas I e III são verdadeiras, e as II e IV são falsas.
- c) As afirmativas II, III e IV são verdadeiras, e I é falsa.
- d) As afirmativas I e II são verdadeiras, e as III e IV são falsas.
- e) Todas as afirmativas são verdadeiras.

## Seção 2.3

### A formação do leitor literário

#### Diálogo aberto

É consenso entre os especialistas da área sobre o quanto a literatura infantil é importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e a escola tem um papel central para esse desenvolvimento, até porque nem sempre a primeira experiência de leitura de uma pessoa acontece no ambiente familiar.

É claro que a Andreia sabe o valor da literatura. Além de ser uma leitora assídua, à medida em que foi adquirindo experiência como professora, ela acabou conhecendo mais e mais o acervo literário destinado ao público com o qual atua.

Certa vez, na escola onde trabalha, ocorreu um fato imprevisível em relação à sala de leitura, também conhecida como biblioteca escolar. Ao visitar o espaço, o diretor identificou que muitos livros do acervo estavam com a capa rasgada e fora do lugar. Imediatamente solicitou à sua assistente que escrevesse uma circular informando à equipe docente que, a partir daquela data, ela seria responsável por futuros danos causados ao acervo, caso os alunos não fossem orientados a cuidar dos livros. Andreia não se importou com as medidas, pois não tem problemas relativo a isso com os seus alunos, mas os demais docentes, imaginando não ter o controle da situação, decidiram não mais frequentar a sala de leitura como comumente faziam. Que outras atitudes o diretor e os demais docentes deveriam ter tomado em relação ao uso da biblioteca e conseqüentemente do acervo de livros?

Para ajudar a encontrar respostas para esta questão e saber mais sobre a importância da literatura infantil na formação do leitor literário, nesta seção você terá a oportunidade de conhecer e refletir sobre o que vem a ser literatura infantil e o papel da escola e do professor na formação do leitor literário; o que vem a ser a escolarização da leitura literária, qual é o papel da biblioteca escolar, bem como conhecer

alguns procedimentos para se planejar situações de leitura literária na escola, com vistas a contribuir com a formação leitora dos alunos. Vamos lá!

## **Não pode faltar**

A literatura infantil pertence ao estatuto do literário, portanto é compreendida como arte: “fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.” (COELHO, 2000, p. 27)

Enquanto arte, a obra literária manifesta-se por meio do “fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo.” (CADEMARTORI, 1986, p. 23)

Para Oliveira (2010), a experiência da criança com a leitura de textos literários é fundamental na formação da sensibilidade para o estético e na ampliação de seu conhecimento de mundo. Sobre a sensibilidade para o estético, esta diz respeito ao “estado interior em que é possível, por meio do imaginário expandido, colocar em movimento imagens produzidas por nossa humanidade, em sua dimensão histórica e cultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 41). No que concerne à ampliação do conhecimento de mundo, pode-se afirmar que ela possibilita que o indivíduo aproprie-se dos bens culturais, conheça a história e os hábitos de um povo.

Considerando que para a maioria da população brasileira é na escola que se aprende a ler e a escrever, é preciso destacar aqui as observações de Lerner (2002) a respeito do grande desafio dessa escola para formar leitores literários. Conforme a autora, a instituição precisa “formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capaz de apreciar a qualidade literária”, mas para tanto, “precisa abandonar determinadas atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerar uma mera obrigação escolar.” (LERNER, 2002, p. 28)

Na mesma direção, os PCNs de Língua Portuguesa chamam

a atenção para o fato de que o ensino da leitura literária precisa abandonar “uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários”. Estes devem ser objeto de reflexão dos alunos de modo a reconhecerem “as sutilezas, a particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 37- 38), e não a serviço do ensino de boas maneiras, valores, hábitos de higiene, ou mesmo de conhecimentos gramaticais, como às vezes ocorre.

Ao abordar sobre a escolarização da literatura infantil na escola, Soares (2003, p. 21) esclarece que quando a literatura se torna um “saber escolar’ a mesma ‘se escolariza’ e não pode se atribuir, a priori, uma ‘conotação pejorativa a essa escolarização’”, pois ela é inevitável, necessária, dado o papel da escola na formação do leitor. Negar essa escolarização, segue a autora, seria negar a própria escola. A questão que se coloca é a que, na prática, a tal “escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela se tem realizado, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura [...]” (SOARES, 2003, p. 21-22), que se traduz, por exemplo, no que Lerner (2002, p. 28) apontou anteriormente sobre as “determinadas atividades mecânicas e desprovidas de sentido”.

Para Soares (2003, p. 47), uma escolarização adequada da literatura “seria aquela [...] que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Quando a escolarização da literatura é inadequada, ou seja, quando o trabalho com a literatura não se orienta para os propósitos sociais, uma consequência possível disso é o aluno tomar ‘aversão’ ao livro e ao ato de ler, finaliza a autora.



## Assimile

Ao abordar sobre o trabalho com a leitura literária, Lerner (2002) indica que ele deve ser orientado para os propósitos sociais mais pessoais. Para ela, os projetos de leitura poderiam ser uma boa estratégia para tal, pelas possibilidades de se ler “muitos contos ou poemas para escolher aqueles que se deseja compartilhar com outros leitores ou de se ler romances

para se internar no mundo de um autor, para se identificar com o personagem predileto – antecipando, por exemplo, o raciocínio que permitirá ao deteve resolver um novo ‘caso’ – ou para viver excitantes aventuras que permitem transcender os limites da realidade cotidiana” (LERNER, 2002, p. 80).

Ao tratar do papel do professor na formação leitora do aluno, qual seja o de mediador de leitura, Oliveira (2010) orienta para as possibilidades desse trabalho em função do que a literatura infantil oferece. Para esta autora (2010, p. 41),



a busca de leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informações ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar. A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres.

Fernandes (2007) aponta que entre livros e leitores há vários mediadores importantes, e um deles é o professor. Assim, a leitura para o docente deve ser uma “ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso ele precisa revelar-se um leitor apaixonado e uma fonte de referência para seus aprendizes. Cabe a ele o papel de desenvolver o gosto pela leitura a partir de uma aproximação afetiva e significativa com os livros.” (FERNANDES, 2007, p. 32)

Assim, além de o docente gostar de ler e de ser leitor, quando são escolhidos bons textos literários e feitas boas mediações de leitura,

ele oportuniza aos seus alunos não só o sonhar, o imaginar, mas também a participação ativa da construção de sentidos do texto que, a depender da sua profundidade, provavelmente não conseguiriam sozinhos.

Para Silva e Martins (2010), do ponto de vista do planejamento das situações de leitura, o professor imprime maior qualidade a essa leitura quando decide sobre o que ler e com quais objetivos e se dedica a pensar em como ler para os seus alunos ou com eles. Os modos de ler, a entonação, “a relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações” (SILVA; MARTINS, 2010, p. 34), faz toda a diferença para a não aversão dos alunos pelos livros e pela literatura.

A título de exemplo, no item Exemplificando a seguir, consta um planejamento de como o professor pode se organizar para os momentos de mediação leitora em sala de aula, para servir de inspiração aos futuros professores sobre como se organizar para esse momento tão importante da rotina de sala de aula.



## Exemplificando

### “Leitura de bons textos literários

#### Objetivo

- Adquirir o prazer da leitura.
- Estabelecer relação entre o texto lido e outros já conhecidos.
- Desenvolver a capacidade de comentar o que leu.
- Incluir informações dadas sobre o texto na elaboração de comentários.

**Ano(s):** 1º ao 5º

**Tempo estimado:** ao longo do ano.

**Material necessário:** Acervo de livros de boa qualidade disponível na biblioteca da escola e/ou da classe.

## **Desenvolvimento**

### **1ª etapa**

Esse trabalho, que se estende por todo o ano, deve começar com uma explicação para os alunos. Diga que você vai ler semanalmente, em um dia determinado, alguns textos literários selecionados por você e outros indicados por eles. Para despertar realmente o interesse da classe, é essencial que você tenha lido anteriormente essas obras e saiba expor claramente a razão da proposta. A escolha dos títulos é de extrema importância para o sucesso da empreitada. Estabeleça critérios para a seleção, como qualidade do texto do ponto de vista da clareza das ideias, do uso de expressões interessantes e da linguagem adequada à faixa etária da turma. Procure variar os estilos textuais de acordo com o que provocam. Alguns são para divertir e outros entristecem, por exemplo. Opte por escritores conhecidos, já consagrados pela qualidade das publicações, e observe também a qualidade das ilustrações nos livros. Organize seu tempo para diversificar os títulos e, assim, ampliar o repertório do grupo.

### **2ª etapa**

Leve a turma à biblioteca, previamente preparada para esse fim, com a apresentação de alguns títulos para que um seja escolhido por eles para ser levado para casa. Caso a escola não tenha biblioteca, organize as publicações da sala em uma bancada para que todos possam explorá-las por algum tempo e também selecionar uma para ler em casa. Não se esqueça de preparar um espaço aconchegante para a leitura, por exemplo, com tapete e almofadas onde os alunos possam sentar. Quando o empréstimo for feito, marque uma data para a devolução. Nesse dia, organize uma roda para que os leitores comentem o que leram e façam suas indicações de obras para os colegas. Organize um registro e anote o nome dos que comentaram, o que elegeram para apresentar, se disseram sua opinião e se relacionaram essa leitura a outras. Esses dados ajudam a avaliar as aprendizagens.

### **3ª etapa**

Antes da atividade de leitura em classe, você precisa se preparar, lendo



e relendo o material, planejando as intervenções que pretende fazer e organizando a classe num ambiente agradável, de modo a favorecer a interação. Lembre-se de que você é um modelo de leitor para a sua turma. Portanto, não deixe de compartilhar todos os passos do que fez para chegar e realizar a leitura. Comece contando as razões que o levaram a escolher tal livro: porque é lindo, divertido, emocionante. Informe quem escreveu e ilustrou a história e sempre traga informações sobre o autor, a época em que ele viveu e particularidades que possam ser relacionadas ao texto para torná-lo ainda mais atraente e mais próximo da garotada. Instigue todos a fazer antecipações com base nas informações fornecidas por você. Exemplo: esse título sugere que o conto falará sobre qual assunto? Conhecendo o autor, que tipo de trama vocês acham que ele escreveu? Lembre-se de que você está realizando uma leitura para alguém e, por isso, é preciso caprichar na entonação e na altura de voz, sem esconder as reações que o texto provoca em você. O ideal é explicitar espantos e alegrias porque tudo isso compõe o comportamento leitor que você quer que seja adquirido pelos alunos.

#### **4ª etapa**

Hora de trocar as provocações que a leitura trouxe a cada um. Esse momento é fundamental porque a meninada vai, com o seu apoio, aprender a estabelecer relações com o texto e trocar interpretações pessoais. Essa relação vai dar mais vida à leitura, ajudar a estabelecer sentido ao que foi lido e, sem dúvida, aproximá-los mais dos livros. Lembre: tentar entender o que o autor quis dizer é uma prática comprovadamente ineficaz para formar leitores. Pelo contrário, ela cria distanciamento, pois trata-se de uma tarefa impossível até mesmo para muitos escritores. Os textos - para além daquilo que pode ser compreendido por todos - sempre são objeto de identificação do leitor. Por essa razão, em geral, há uma interpretação particular sobre cada um deles, construída com base na experiência individual. Comece, então, protagonizando a situação e faça comentários sobre o que leu. Dê sua opinião e releia trechos sobre o que você está destacando. Conte os sentimentos provocados em você para animar a garotada a fazer o mesmo. Convide todos a relatar as interpretações que fizeram. Caso eles já conheçam outros textos do mesmo autor, retorne-os para que possam fazer comparações. O mesmo pode ser feito com textos de outros escritores que falem sobre

o mesmo tema. Estabelecer relações potencializa a construção de novos conhecimentos. Ao fim da conversa, é importante que cada um tenha exposto seus pontos de vista, interpretações, emoções e relações estabelecidas com outros textos, autores ou mesmo com momentos da vida. Ajude-os a incluir as informações dadas antes da leitura na discussão que travarem depois da leitura.

### 5ª etapa

Conhecer vários títulos e diferentes autores, saber apreciar o que leu e fazer a recomendação desse material para outros, com justificativa, é um comportamento leitor importante. Portanto, liste os títulos lidos, registre se alguém o indicaria e, se possível, escreva um breve comentário que explicita as razões. Esse pode ser o documento que revele o percurso do grupo na construção dos comportamentos leitores”. (LEITURA..., [s.d., s.p.]])

Visando complementar o planejamento proposto, recorre-se a Lerner (2002) quando esta aborda sobre o professor como um ator no papel de leitor. Para a autora, quando se trata da leitura de uma história este “lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão” (2002, p. 96), com base na natureza da história escolhida, e evita interrupções que poderiam cortar o fio condutor da narrativa. Assim, perguntas de verificação de compreensão ou explicações de palavras que, por ventura, pareçam difíceis para os alunos no momento da leitura, não são feitas porque não são bem-vindas. No caso de algum aluno demonstrar dúvida sobre determinada palavra, o professor deve incentivá-lo a seguir o fio condutor do texto, como fazem os leitores mais experientes, e



a apreciar a beleza daquelas passagens cuja forma foi especialmente cuidada pelo autor. Quando termina a história, em vez de interrogar os alunos para saber o que compreenderam, prefere comentar suas próprias impressões – como faria qualquer leitor – e é a partir de seus comentários que se desencadeia uma animada conversa com as crianças sobre a mensagem que se pode

inferir a partir do texto, sobre o que mais impressionou cada um, sobre os personagens com que se identificam ou os que lhes são estranhos, sobre o que elas teriam feito se houvesse tido que enfrentar uma situação similar ao conflito apresentado na história [...] (LERNER, 2002, p. 96)

Tais conversas são primordiais para engajar o leitor ou o ouvinte na ampliação da atribuição de sentido para aquilo que leu ou escutou.

Lerner segue afirmando que, uma vez terminada a leitura, o professor no papel de ator põe o livro que leu nas mãos das crianças para que folheiem e possam deter-se no que lhes chamam a atenção; propõe que levem para a casa esse livro e outros que lhes pareçam interessantes...” (2002, p. 96). Na opinião da autora, tais propostas são feitas pelo professor porque deseja que os seus alunos continuem interagindo com os livros, compartilhando-os com outros, e porque o seu real desejo não é controlar toda a atividade leitora, mas comunicar aos alunos o valor da leitura e o quanto eles podem tornar-se autônomos nesse processo.



## Refleta

Em pesquisa intitulada Retratos da Leitura no Brasil, publicada em 2016, identificou-se que 44% dos participantes do estudo não leem e 30% nunca compraram um livro.

Além disso, a pesquisa identificou que em um universo de participantes de 5 a 24 anos, a pessoa que mais influenciou o gosto pela leitura foi a mãe e não o professor (FAILLA, 2016), como seria esperado.

Considerando as discussões anunciadas anteriormente acerca de como deve ser feita a mediação de leitura na escola e do papel do professor, o que os dados da pesquisa podem revelar? Parece que o estabelecimento de uma relação mais afetiva entre quem lê/conta e escuta/ouve é fundamental.

Retomando o que já foi apontado nesta seção sobre o preparo do professor frente à mediação de leitura, é preciso trazer aqui outras contribuições sobre esse aspecto, dada a urgência em se refletir mais sobre como a escola pode fazer para aprimorar o desempenho leitor de seus alunos. Oliveira (2010, p. 50) chama a atenção para alguns fatores que precisam ser considerados quando se trata da mediação de leitura pelo professor, como a “história de leitura e a qualificação profissional”. Para ela, esses fatores podem interferir no desempenho do professor com vistas à formação do leitor. Esclarece a autora (2010, p. 50):



O fato de haver professores que não se interessam por ler ou contar histórias para seus alunos, ou o fazem de forma aligeirada, pode significar que suas histórias de leitura tenham sido cerceadas, de alguma forma, pelo pouco contato com os livros na infância.

Além desse fator, a autora ressalta que, no âmbito do aprimoramento da função docente, este professor também pode não ter tido o acesso ao universo da literatura como forma de recuperar as lacunas de sua história pessoal com a leitura e a literatura. Igualmente, pode não ter tido a oportunidade de refletir sobre a importância da leitura literária na formação leitora de seus alunos por ocasião da formação inicial e continuada. Uma decorrência disso é o docente, na função de mediador de leitura, não conseguir lançar mão de estratégias adequadas com vistas a aproximar o aluno do universo leitor. Assim, alerta Oliveira (2010), faz-se necessário, tanto na formação inicial como na continuada, ajudar o docente a ter nova postura pedagógica frente ao trabalho com o texto literário.

Outro ponto considerado é que nem sempre os cursos de formação inicial e continuada conseguirão aprofundar os conhecimentos literários do professor. Neste sentido, Oliveira (2010) orienta que cabe ao professor empreender-se, de modo contínuo e permanente, em sua autoformação neste universo.

Oliveira (2010, p. 51) também sinaliza que quando o professor tem entusiasmo pela leitura e consegue demonstrar isso para os

seus alunos, estes provavelmente se sentirão seduzidos pela leitura em razão “da curiosidade sobre o que está sendo lido”. Assim, indica ser muito importante que “a criança veja o professor lendo. Nos momentos em que as crianças leem silenciosamente, é interessante que o professor o faça também, de modo que o ambiente escolar seja visto como lugar agradável do exercício da leitura para ambos.” (OLIVEIRA, 2010, p. 51)



## Assimile

Um ponto relevante trazido por Leal e Albuquerque (2010), que também pode comprometer o desenvolvimento do gosto pela leitura, diz respeito ao fato de que a escola deve respeitar as experiências de leitura dos estudantes, o que para as autoras em geral não é isso o que acontece. Muitas vezes é dito “que eles ‘não leem’ porque não desenvolveram outras práticas de leitura mais valorizadas na escola” (p. 91). A despeito dessa crença, seguem as autoras, é função da escola incentivar a ampliação das experiências de leitura de seus estudantes. Assim, “precisa ofertar e [estimulá-los] a ler textos literários de diferentes temas, gêneros e autores (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 91). Outro ponto destacado consiste no fato de que as escolas não respeitam o gosto de leitura de seu público. Sobre isso, as autoras esclarecem “que a oferta de textos para leitura é uma ação que implica paciência e capacidade de lidar com as negativas dos alunos” (2010, p.91), porque é possível sim que determinados autores ou obras não agradem os alunos, porém isso não deixa de ser um direito do leitor e que precisa ser considerado.

Finalmente, é preciso abordar aqui a respeito do papel da biblioteca com espaço de aprendizagem e como possibilidade de ampliação do gosto pela leitura.

Sabe-se que a escola precisa garantir um acervo de qualidade e diverso. Os estudantes quando têm a oportunidade de explorar esse acervo, mediado por um parceiro mais experiente, e fazem uso desse espaço, têm mais chances de ampliar aquilo que Campello (2010, p. 132) denominou como habilidades informacionais: “capacidades que permitem às pessoas utilizar informações com competência, possibilitando que aprendam com autonomia”. A autora elenca um

conjunto de habilidades informacionais que se desenvolve quando se tem contato permanente com a biblioteca escolar, conforme seguem:



entender a organização da biblioteca; saber que na biblioteca existem vários tipos de materiais; escolher livros que lhe interessem; conhecer elementos perigráficos do livro (capa, orelha, folha de rosto, sumário etc.); saber a diferença entre ficção e não ficção; localizar os diferentes materiais na biblioteca; saber a ordem alfabética; entender a biblioteca como espaço coletivo; conhecer e apreciar gêneros literários; entender o sistema de classificação da biblioteca; ouvir atentamente uma história ou apresentação oral; pesquisar fontes eletrônicas de informação; saber o que é a bibliografia de um livro e sua finalidade; participar de discussões, seguindo regras; conhecer os diferentes livros de referência [...]; familiarizar-se com diferentes autores [...].

Espera-se que essas habilidades possam mobilizar ainda mais os futuros professores a fazerem uso da biblioteca escolar, dos locais onde atuarão, pois é fato que para além da existência de limitação de acervo literário nas escolas, em geral, o que se sabe é que em muitas dessas escolas as bibliotecas ou salas de leitura são usadas para outro fim, ou são trancadas, ou os alunos são impedidos de frequentá-las. Oliveira (2010) orienta que isso ocorre por receio de que o acervo se estrague em função do manuseio. Para a autora (2010, p. 52), há “uma chave que separa os alunos das obras literárias, tanto no sentido material como no do trancamento intelectual”, o que contribui até mesmo com a possibilidade de o aluno não estabelecer uma relação positiva com as bibliotecas que funcionam fora do contexto escolar por não compreenderem muito bem a sua função.



**Pesquise mais**

Há um programa no Ministério da Educação voltado para a ampliação do acervo literário das bibliotecas escolares do país,

denominado Programa Nacional de Biblioteca da Escola. Para conhecer o programa e o acervo para o ano de 2013 acesse os links a seguir:

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional **Biblioteca da Escola**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **PNBE**: acervos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervos>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

O vídeo *Ler para apreciar: parte 1*, mostra os alunos escolhendo livros para ler e depois socializar a leitura parcial, mediado pela professora.

A proposta foi realizada em uma escola pública na cidade de Guarulhos, SP. *Ler para apreciar: parte 1*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=npgOoC5yTTo&t=262s>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

## Sem medo de errar

Como visto na situação-problema colocada no início desta seção, houve uma decisão séria tomada pelo diretor da escola onde Andreia trabalha sobre o uso da sala de leitura. Ao longo desta seção foi discutido o valor que a literatura e a sala de leitura ou biblioteca escolar tem para a formação do indivíduo. É fato no Brasil, como um todo, a existência de decisões semelhantes à do diretor da escola em questão. Sobre isso, Oliveira (2010), por exemplo, retrata ser frequente casos de escolas impedirem seus alunos de frequentarem as salas de leitura. Isso ocorre, entre outras coisas, por receio de que os estudantes estraguem os livros com o manuseio. No entanto, é preciso que as escolas que agem assim revisitem a percepção que têm sobre o papel da sala de leitura ou da biblioteca nos ambientes escolares.

Uma possibilidade para isso seria inicialmente todos – equipe gestora e docente – refletirem sobre o desempenho de leitura dos alunos com os quais trabalham. Como decorrência, poderiam refletir sobre quais procedimentos a serem adotados para melhorar mais esse desempenho e para desenvolver entre os alunos um dos aspectos do comportamento leitor (LERNER, 2002), qual seja, o de zelar pelo acervo.

Do ponto de vista do acervo, é preciso criar contextos para que os alunos compreendam a importância de cuidar daquilo que é de uso coletivo. A visita dos alunos ao espaço para se apropriar das habilidades informacionais, apresentadas nesta seção, nos parece ser uma das atitudes importantes que o diretor e os demais docentes deveriam tomar, antes de impor sanções para o uso da sala de leitura – diretor – e de evitar levar os alunos – equipe docente –, de modo a ajudar os alunos a redimensionarem o lugar da biblioteca e do livro em suas vidas.

## **Avançando na prática**

### **Uso da biblioteca**

#### **Descrição da situação-problema**

Resolvido o acesso à biblioteca da escola, o diretor e o coordenador identificaram que a ida dos alunos a este espaço ocorria uma vez por semana, porém determinados professores não o utilizavam para realizar a mediação de leitura ou para a exploração do acervo pelos alunos. Como na biblioteca havia computadores com acesso à internet, parte dos colegas de Andreia optava por colocar os alunos para, por exemplo, jogar no computador ou explorar alguns sites de curiosidades científicas, na justificativa de que esse era o desejo do grupo. Que tipo de ajuda esses professores ainda precisam para mobilizar os alunos para outros usos da biblioteca?

#### **Resolução da situação-problema**

Na verdade, é preciso fazer uma reflexão sobre os objetivos da ida à biblioteca. Conforme Fernandes e Vieira (2010), há uma grande preocupação em como atrair os leitores para as bibliotecas.



A orientação da autora é pensar em estratégias em que os próprios leitores “se sintam inseridos nesse espaço e possam dialogar com outros leitores por meio dele” (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p. 110). Esclarecer aos alunos quais são os objetivos dessa ida também é um aspecto importante.

Se o professor estabelecer em sua rotina quais dias os alunos irão até esse espaço usar os computadores e com quais objetivos e quais dias os alunos irão a esse espaço para conhecer o acervo e/ou para ler livros ou ouvir a leitura feita pelo professor, com certeza ajudará os alunos a se reposicionarem frente aos seus desejos (FERNANDES; VIEIRA, 2010). As autoras também orientam que diante da dificuldade de percepção desses alunos a respeito da biblioteca ou sala de leitura, uma opção seria a escola desenvolver “‘projetos institucionais’ que envolvam toda a comunidade escolar, a direção, os professores etc., num trabalho de colaboração. Com um planejamento, a visita à biblioteca pode fazer mais sentido para os alunos” (p. 110). Além disso, indica que uma “forma de atrair e envolver os leitores, tornando-os participativos e aliando a leitura à escrita, seria por meio de um trabalho de exposição de resenhas simples, do tipo ‘Pode ler, eu já li e gostei’, produzidas pelos próprios leitores a respeito de suas leituras. Além da divulgação boca a boca, a escrita sobre a leitura pode ser uma forma de tornar os leitores mais críticos e fazê-los compreender a função de suas resenhas, articulando leitura e escrita. Essas resenhas infantis, geralmente curtas, podem orientar um leitor em potencial. Isso, juntamente com a abertura das portas das bibliotecas, ajuda a torná-las espaços para a formação de leitores no sentido pleno.” (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p. 111).

## Faça valer a pena

**1.** Ao ser perguntada por Takada ([s.d., s.p.]) sobre quais são as funções da literatura, Teresa Colomer, pesquisadora da área, respondeu: “São muitas, entre elas apresentar outras perspectivas, permitir ao leitor se colocar na pele de outras pessoas e ver o mundo com distintos olhos. Ela também está relacionada à fantasia, à fabulação, que é uma necessidade humana, e por isso inventamos histórias desde sempre. E mais: a literatura constrói comunidades ao reunir pessoas que têm os mesmos referenciais, gostam dos mesmos personagens e das linguagens. Graças à poesia, por exemplo,

lutamos com a nossa incapacidade de expressar tudo o que sentimos. Ela é o laboratório da língua e, tal qual as artes plásticas e a música, gera prazer”.

Considerando tal contexto, pode-se afirmar que a literatura:

I – Mobiliza o leitor a acessar um mundo novo, cheio de fantasias e encantos.

II – Ajuda a ler com prazer porque os gêneros literários são fáceis para inventar histórias.

III – Mobiliza o leitor a trocar ideias e impressões sobre aquilo que encantou, compreendeu, etc., a respeito do que leu.

IV – Amplia o conhecimento pessoal do leitor a respeito do universo ficcional.

Agora, assinale a alternativa CORRETA:

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

b) As afirmativas I, II e IV estão corretas, e a III é falsa.

c) As afirmativas I, III e IV estão corretas, e a II é falsa.

d) As afirmativas I, II e III estão corretas, e a IV é falsa.

e) Todas as alternativas estão corretas.

**2.** “Dado que cada leitor só pode estabelecer relações com o mundo que conhece (por experiência, aprendizagem ou imaginação), as leituras serão diferentes de um leitor para outro. Aceitar uma pluralidade de leituras possíveis para um texto é uma decorrência da concepção interacional de língua, de texto e de leitura, segundo a qual o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” [...] Ao longo da vida, as experiências de leitura de uma pessoa serão diferentes, dentre outros fatores porque seu conhecimento de mundo terá mudado”. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 37)

Considerando o contexto, é possível afirmar que no trabalho com texto literário o professor precisa considerar que:

( ) A interpretação das ideias do autor no texto literário deve ser sempre exatamente igual para todos os alunos.

( ) O texto literário permite leituras divergentes, e estas são resultantes da história pessoal de cada leitor.

( ) O leitor jamais deve discordar do professor em relação à sua percepção sobre o que compreendeu do texto literário, porque o

professor sabe mais.

- ( ) As conversas sobre os textos literários são fundamentais para entender a percepção dos leitores sobre determinadas ideias dos autores lidos.
- ( ) A releitura de um texto literário, em outro momento, pode trazer novas interpretações para o leitor.

Agora, assinale a alternativa que apresenta a sequência CORRETA:

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

**3.** “Para proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de textos literários que possam contribuir para a construção do gosto pela leitura e da capacidade leitora, é preciso que os professores se reconheçam como leitores. É preciso que não só tenham acesso a bons livros, como percebam a importância de desempenharem um papel de mediadores entre o aluno e os diferentes livros e autores”. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 104)

No que diz respeito ao posicionamento da autora, analise as seguintes asserções.

I. “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2005, p. 108).

PORQUE

II. Um professor que não conhece os livros terá muita dificuldade em contribuir efetivamente na formação de leitores literários.

Acerca dessas asserções, assinale a opção CORRETA

- a) As duas asserções são proposições verdadeiras, e a segunda é uma justificativa correta da primeira.
- b) As duas asserções são proposições verdadeiras, mas a segunda não é uma justificativa da primeira.
- c) A primeira asserção é uma proposição verdadeira, e a segunda, uma proposição falsa.
- d) A primeira asserção é uma proposição falsa, e a segunda, uma proposição verdadeira.
- e) Tanto a primeira quanto a segunda asserções são proposições falsas.



# Ensino da produção de textos orais e escritos

## Convite ao estudo

Nas unidades anteriores, você pôde compreender o histórico das principais concepções teórico-metodológicas que regeram o ensino de Língua Portuguesa e culminaram nas atuais orientações oficiais. Conheceu as modalidades organizativas que balizam o planejamento dessa disciplina e se debruçou sobre os princípios teórico-metodológicos que regem o ensino da compreensão dos textos orais e escritos. Além disso, também estudou as capacidades leitoras, os procedimentos de escuta e a formação do leitor literário.

Nesta unidade, será mantido o foco nos princípios teórico-metodológicos que devem reger o ensino, desta vez voltados para a produção de textos orais e escritos. Para isso, discutiremos as diferenças entre gêneros e tipos de textos; os agrupamentos de gêneros e os procedimentos para a produção textual: planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Também nos debruçaremos sobre o trabalho com a textualização – textualidade, coesão e coerência – e estudaremos os princípios que devem guiar a elaboração de atividades didáticas que visam à produção de textos orais e escritos.

Assim, a competência almejada é que você conheça e reflita sobre os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das situações de produção de textos orais e escritos. Como resultado das aprendizagens construídas, espera-se que você seja capaz de analisar e de elaborar propostas teórico-metodológicas para o ensino da produção textual.

Um dos maiores desafios do ensino de Língua Portuguesa é o de eleger quais serão os gêneros discursivos trabalhados ao longo do ano letivo e, entre eles, decidir quais serão de visitaçã – ou seja, lidos e explorados mais epidermicamente – e quais serão de

foco e, por isso, alvo de uma sequência didática que garanta sua produção. Esse desafio exige a organização dos tempos didáticos, de modo a garantir que os alunos aprendam a produzir textos que respondam a uma situação de produção dada e sejam adequados em seus aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

Como organizar o planejamento do ensino dos gêneros discursivos – decidindo os gêneros de foco e aqueles de visitação –, de modo a contemporizar a necessária diversidade textual e um trabalho alentado e aprofundado com as etapas da produção textual? Como equacionar o tempo dedicado à leitura de diferentes gêneros e aquele destinado à sequência didática voltada à produção textual? Como organizar o trabalho de modo a desenvolver as capacidades de textualização necessárias à produção de um texto adequado discursiva, textual e linguisticamente?

Um professor deve estar suficientemente preparado para resolver questões como essas e, para isso, nesta unidade trataremos das formas de organização dos gêneros e do planejamento e execução de uma sequência didática de gêneros, a qual, por sua natureza, permite o trabalho com as etapas da produção textual e com os diferentes aspectos que compõem os textos: sua temática, sua estrutura e seu estilo.

# Seção 3.1

## A organização por gêneros discursivos para o trabalho com produção textual

### Diálogo aberto

Como você já estudou na Unidade 1, durante décadas o ensino de Língua Portuguesa foi baseado na tradição gramatical, e somente na década de 1990 os gêneros do discurso foram tomados como unidade de ensino e o texto considerado o objeto de ensino por excelência.

Se, por um lado, essa virada discursiva colocou a produção textual no centro do processo de ensino-aprendizagem, por outro lado, significou novos e difíceis desafios para a escola em geral e para o professor, em particular. Um desses desafios diz respeito à organização dos gêneros discursivos no currículo de Língua Portuguesa: quais gêneros discursivos serão trabalhados verticalmente, ou seja, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental e, simultaneamente, quais serão abordados horizontalmente, isto é, ao longo de cada ano escolar. De modo geral, essas escolhas estão dadas pelos documentos curriculares; no caso de redes públicas, por diretrizes curriculares municipais e/ou estaduais e, no caso de redes privadas, pelos projetos pedagógicos de cada escola.

Outra decisão igualmente importante diz respeito a quais gêneros discursivos serão de foco, isto é, abordados em profundidade e por meio de sequências didáticas que levem à sua produção, e quais serão de visitação, ou seja, apresentados de forma menos aprofundada; em geral, visando à leitura e à compreensão e, episodicamente, a uma produção textual mais pontual e menos alentada. Em algumas redes e escolas, essa distinção entre gêneros de foco e de visitação já está determinada pelas diretrizes curriculares, mas é comum tanto nas redes públicas quanto, especialmente, nas privadas, que essa decisão fique a cargo da equipe de professores do segmento.

Paulo é professor do 5º ano de uma escola privada de médio porte, situada numa grande cidade brasileira, que atende um público de alto

padrão econômico. Paulo é pedagogo há 3 anos e, recém-contratado dessa escola, acaba de chegar para as reuniões de planejamento anual. A escola está reorganizando sua proposta curricular e, no momento, a equipe pedagógica está envolvida no planejamento de Língua Portuguesa para os anos iniciais; particularmente na decisão sobre como organizar os gêneros – de foco e de visitação – dos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

O que Paulo precisa saber para contribuir para essa discussão com sugestões pertinentes e fundamentadas? Será melhor organizar os gêneros e fazê-los progredir, tendo como critério as tipologias textuais, ou uma progressão baseada em esferas de atividade é mais efetiva? A equipe de gestão já decidiu que haverá gêneros de foco e de visitação, mas o que Paulo precisa saber para ajudar nesta divisão? E, ainda, o que Paulo deve sugerir para que essa divisão conduza a um processo de produção textual realmente efetivo?

Ao final desta seção, você terá reunido conhecimentos suficientes para responder a essas inquietações do Prof. Paulo.

Pronto para começar?

## Não pode faltar

Não é improvável que suas lembranças das aulas de Língua Portuguesa sejam de muitas aulas de gramática e que, quando o assunto era redação, você tenha ouvido falar da estrutura da narração – situação inicial, conflito e desfecho – ou das partes da dissertação: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Essas lembranças são prováveis porque, assim como a influência de um ensino baseado na gramática ainda se faz sentir atualmente, também a chamada virada textual, ocorrida nos anos de 1980, deixou marcas duradouras nas práticas didáticas de Língua Portuguesa. Desde essa época, o ensino da produção passou a ser balizado pelas tipologias textuais e aprender a escrever passou a ser sinônimo de aprender a descrever, narrar ou dissertar. Mesmo com a virada discursiva nos anos de 1990 que alçou os gêneros discursivos à condição de unidade de ensino, os tipos de textos não perderam seu lugar de destaque.

Não há problema em usar as tipologias textuais no ensino da produção, mas é fundamental compreender a **relação entre tipos**



**de textos e gêneros do discurso**, bem como a necessidade de um ensino organizado pelos gêneros. O conceito de gênero, adotado nesta disciplina, é aquele explicitado e defendido pelo pensador, pesquisador e filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Para esse teórico,

todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...]. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera de atividade humana. [...]. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Segundo Rojo (2014), as “esferas ou campos de atividade humana – já que toda atividade humana se entretetece de discursos – são a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade”. Ainda para a autora, os “gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados”.

Mas, afinal, o que é o gênero do discurso? Para permitir uma aproximação desse conceito recorreremos a uma situação cotidiana: imagine que você abre o jornal e lê uma notícia sobre mais um deputado cassado e outra sobre os primeiros cem dias do mandato do prefeito de sua cidade. Mais adiante você lê uma notícia sobre as recentes contratações do time de vôlei para o qual você torce e, finalmente, uma outra sobre uma pousada recém-inaugurada em Natal (RN). Você acaba de obter informações sobre quatro assuntos distintos (cassação do deputado, gestão municipal, contratações do time de vôlei e pousada recém-inaugurada) em textos diversificados, escritos por jornalistas diferentes, publicados em seções e cadernos variados; certo? No entanto, você nomeou todos eles como notícia e isso aconteceu porque esses quatro textos, apesar de diferentes, têm características comuns que nos permitem enquadrá-los em um mesmo gênero. De certa forma, um gênero é como uma “família de

textos” em que, apesar das diferenças entre seus “membros”, eles têm semelhanças tão significativas que somos capazes de identificá-los e agrupá-los sob um mesmo nome.

Essas semelhanças devem-se, na verdade, às três dimensões que definem um gênero. São elas:

**a) Conteúdo temático:** ou seja, os conteúdos que são dizíveis em um gênero.

**b) Estilo:** diz respeito às unidades linguísticas selecionadas pelo falante (ou autor), incluindo as escolhas lexicais (vocabulário), a organização das frases, o registro linguístico (mais ou menos formal), os conjuntos particulares de sequências textuais e demais aspectos gramaticais.

**c) Forma composicional:** responde pelo acabamento do texto. É a estrutura particular dos textos de um determinado gênero e está relacionada à coesão e à coerência textual e à progressão temática.

Se retomarmos nosso exemplo das notícias, poderemos afirmar, então, que apesar de elas terem assuntos diferentes, todas compartilham o mesmo conteúdo temático. Mas o que é *dizível* em uma notícia? Algo como **acontecimentos inéditos, recentes e relevantes socialmente**. Da mesma forma, todas compartilham os mesmos aspectos estilísticos, como os verbos predominantemente no tempo presente; poucos recursos linguísticos qualificadores, como adjetivos e advérbios; falas dos entrevistados marcadas por aspas e uma articulação entre sequências narrativas e descritivas. Por fim, a estrutura particular das notícias apresenta um título curto e objetivo; uma linha fina e um corpo que se inicia pelo lide, trazendo as respostas para as questões básicas (quem, quando, o que e como).

Vislumbra-se, neste momento, a relação entre os gêneros do discurso e as sequências textuais). Muito raramente, um gênero será constituído por uma única sequência textual; ao contrário, predominam os gêneros compostos por várias sequências textuais. Um conto de fadas, por exemplo, será tramado por sequências descritivas que descrevem os cenários e os personagens; sequências narrativas que relatam as ações dos personagens, os conflitos entre eles e suas resoluções; sequências dialogais em que ocorrem os diálogos entre os personagens e, eventualmente, sequências argumentativas em que os personagens defendem suas posições.



Para Marcuschi (2005, p. 22), a expressão *tipo textual* deveria ser usada para "designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}". Ele acrescenta que, de modo geral, "os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*". Ao contrário, a expressão gênero textual deveria ser entendida como

uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23, grifos do autor)



Observa-se assim que as tipologias textuais decorrem de uma classificação dos textos feita, sobretudo, pela Linguística Textual, tomando como base suas características linguísticas. Os tipos textuais são, portanto, uma abstração e ocorrem em número finito. A produção de uma narração ou de uma argumentação, por exemplo, só tem sentido na escola; na vida real, os sujeitos escrevem romances, contos, artigos de opinião, cartas de leitor. Ou seja, instados e formatados por uma situação real de produção, ocorrida dentro de uma determinada esfera de circulação da língua, os sujeitos optam pelo gênero que mais bem responde às suas necessidades enunciativas e aos valores (ideológicos) que desejam imprimir aos seus discursos.

Temos agora os argumentos necessários para defender que o ensino da produção textual signifique o ensino da expressão oral e escrita por meio dos gêneros do discurso. Mas se as situações de produção são virtualmente infinitas, os gêneros do discurso também o são e isso nos coloca a seguinte questão: como organizar o currículo de Língua Portuguesa tomando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem? A resposta a essa questão nos obriga, necessariamente, a pensar não apenas em quais gêneros

serão tomados como objeto de ensino, mas também como serão organizadas as progressões horizontais, ou seja, internas a cada ciclo ou ano escolar, e verticais ou interciclos, ou seja, ao longo dos ciclos ou anos escolares.

Um dos projetos mais bem organizados – e que vem inspirando documentos curriculares brasileiros nas últimas décadas, inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) – é aquele defendido pela chamada *Escola de Genebra*, composta por pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly estão entre os principais pesquisadores desse grupo e seu artigo *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*, publicado originalmente em 1996, reúne uma proposta solidamente fundamentada na defesa de uma progressão curricular organizada em agrupamentos de gêneros.

Segundo os autores, os gêneros apresentam um aspecto paradoxal, na medida em que, embora possamos identificá-los e nomeá-los de forma relativamente fácil no dia a dia (por exemplo: esta **resenha** me convenceu; fiquei indignada com aquela **notícia**; me passa a **receita** de batatas rústicas? etc.), eles não se acomodam a uma “definição sistemática e geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, ‘espontâneo’” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57). Além disso, os gêneros são muitos e a saída para este impasse seria agrupar os gêneros. Vejamos, abaixo, a proposta de agrupamento desses autores (adaptado de Dolz; Schneuwly (2004, p. 60-61):

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação por meio da criação de intriga no domínio do verossímil</i>	conto de fadas; fábula; lenda; narrativa de aventura; romance; adivinha

Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida; causo; autobiografia; notícia; reportagem; relato histórico; biografia
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	texto de opinião; carta ao leitor; carta de reclamação; debate regrado; resenha crítica; artigos de opinião
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	exposição oral; verbete de enciclopédia; entrevista de especialista; relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo

Um olhar mais atento ao quadro de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004) permitirá observar que, ao lado da capacidade de linguagem predominante, a tipologia textual é o principal critério para agrupar e organizar os gêneros do discurso. Há, porém, outras formas de organizá-los: seguindo a programação ditada pelo material didático adotado, orientando-se pelas demandas próprias do projeto pedagógico da escola ou por esferas de circulação da língua.

Nesse último caso, o projeto pedagógico da escola ou as diretrizes curriculares de uma rede pública deverão estabelecer quais esferas de circulação serão contempladas no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5ª à 8ª séries (BRASIL, 1998) são um exemplo – talvez o primeiro – desse tipo de organização. Nesse documento indica-se o trabalho com as esferas literária, de imprensa e de divulgação científica. Mais recentemente, em 2007, a Secretaria Municipal de São Paulo também adotou a

organização por esferas de circulação da língua em suas *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I*. Apesar de essas orientações não estarem mais vigentes, sua análise será bem-vinda, na medida em que nos permitirá não apenas observar como os gêneros foram organizados, mas também discutir a distinção entre gêneros de foco e gêneros de visitação.



**Refleta**

Observe tabela que se segue (SÃO PAULO, 2007) e, considerando o que acabamos de estudar sobre as tipologias textuais, reflita sobre a seguinte questão: uma organização/progressão curricular como esta, em que os gêneros são organizados de acordo com as esferas de circulação, não deixa o professor sem referências sobre o que trabalhar em termos dos conhecimentos linguísticos necessários à produção textual?

Quadro 3.1 | Quadro síntese gêneros organizados por esferas de circulação

Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em seqüências didáticas ou projetos				
	1º	2º	3º	4º	5º
Cotidiana	Bilhete/recado	Receita	Regras de jogo	Carta, e-mail/ relato de experiências vividas	Roteiro e mapa de localização/descrição de itinerário
Escolar	Diagrama/explicação	Verbetes de curiosidade/explicação	Verbetes de enciclopédia infantil/explicação	Verbetes de enciclopédia infantil/explicação	Artigo de divulgação científica para crianças/exposição oral

Jornalística	Legenda/ comentário de notícia	Manchete/ notícia televisiva e radiofônica	Notícia/ Comentário de notícia	Entrevista	Notícia/ relato de acontecimento do cotidiano
Literária (prosa)	Conto de repetição	Conto tradicional	Conto tradicional	Fábula	Lenda e mito
Literária (verso)	Parlenda/ regras de jogos e brincadeiras	Cantiga/ regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Poema para crianças	Poema narrativo	Poema

Fonte: São Paulo (SP), (2007, p. 35).

Muitos são os aspectos a serem observados nesse quadro. O primeiro deles diz respeito à tentativa de contemplar também os gêneros orais. Notem que – exceção feita à esfera literária –, em cada ano e em cada esfera, há uma dupla de gêneros a serem trabalhados, sendo o segundo deles um gênero oral. Os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) já reconheciam que cabia “à escola programar um ensino do oral formal e público, sem, entretanto, [discutirem] ou [proporem] alternativas de como fazê-lo” (SILVA; MORI, 2003, p. 186). Também a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) traz, em cada agrupamento, exemplos de gêneros orais e, a cada edição do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), refinam-se os critérios e aumentam as exigências em relação ao trabalho com a oralidade e com os gêneros formais e públicos. Assim, quando está em jogo a decisão sobre quais gêneros discursivos serão explorados e como será a progressão, é obrigatória a presença de gêneros orais, preferencialmente, em todas as esferas e anos/séries escolares. Há de se destacar, porém, que o

que cabe à escola é o ensino dos gêneros formais e públicos, ou seja, aqueles que circulam em esferas complexas, como a jornalística, a literária, a publicitária, a de divulgação científica, etc.

Outro aspecto que deve ser ressaltado em relação a essa organização curricular (SÃO PAULO, 2007) refere-se às modalidades didáticas que viabilizam o trabalho: sequências didáticas e projetos, que, como você estudou na Unidade 1, permitem e fomentam um trabalho processual. Assim, o quadro nos mostra os gêneros **de foco**, ou seja, aqueles que devem ser explorados de forma sistemática e aprofundada, para que os aspectos temáticos, estruturais e estilísticos sejam compreendidos, garantindo a produção de textos nesses gêneros. Ao lado dos gêneros de foco é preciso, também, decidir quais serão os gêneros de visitação, aqueles que recebem um tratamento mais célere e superficial e são alvo de atividades pontuais, que podem ser apenas de fruição, mas também de compreensão da leitura ou de exploração de conhecimentos linguísticos.

Não é raro – embora não seja obrigatório – que os gêneros de visitação tenham sido, em anos anteriores, ou venham a ser, posteriormente, gêneros de foco. Por exemplo, os contos de fada costumam ser lidos, com vistas à fruição, nos 1  e 2  anos, mas podem ser trabalhados no 3  ano (foco) e tornarem-se alvo de atividades pontuais de compreensão de leitura nos 4  e 5  anos. Da mesma forma, as notícias podem compor rodas de notícia nos 2  e 3  anos, serem um dos gêneros de foco no 4  ano e organizarem uma atividade pontual de produção de textos no 5  ano.

A seleção dos gêneros – orais e escritos; de foco e de visitação – que organizarão as progressões intra e interciclos  , sem dúvida, o primeiro princípio norteador do trabalho com a produção textual. A escolha dos gêneros deve propiciar aos alunos o contato (com), o acesso (a) e a exploração (de) gêneros de diferentes esferas de circulação, de tipos textuais diversificados e que, além disso, sustentem o trabalho com os conhecimentos linguísticos previstos para cada ano/série escolar.

Um segundo princípio para o trabalho diz respeito   proposição das etapas da produção textual, que são: o planejamento, a elaboração da primeira versão, as revisões e as reescritas. Por fim, o terceiro princípio exige que nos debrucemos sobre o ensino intencional da textualidade, que abarcar  as sequências textuais, os mecanismos



de coesão e coerência e também o uso deliberado das unidades linguísticas. Dedicamo-nos, então, em nossa próxima seção, à explanação sobre as **etapas da produção textual**.



### Pesquise mais

Será muito interessante que você conheça os gêneros de visitação (orais e escritos) que foram previstos para o trabalho em atividades pontuais e permanentes na proposta curricular da SME-SP de 2007. Para isso, acesse o link abaixo e conheça esse quadro e demais aspectos pedagógicos dessa proposta:

<[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1077/OrientaCurriculares\\_ExpectativasAprendizagem\\_EnsFnd\\_ciclol.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/1077/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagem_EnsFnd_ciclol.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2017.

## Sem medo de errar

Para sua tarefa, o prof. Paulo reuniu as seguintes informações com a coordenação pedagógica: a escola não trabalha com projetos integradores; no 1º ano, preocupa-se com a alfabetização e com a ampliação do repertório de leituras e do 2º ao 5º anos adota uma coleção de livros didáticos. A análise que Paulo fez dessa coleção apontou que o trabalho com a compreensão da leitura é muito bem feito e, por isso, ele elencou os gêneros trabalhados nos livros didáticos (LD). Também solicitou à coordenação a grade de conhecimentos linguísticos previstos para cada ano. Abaixo, um resumo das informações recebidas (gêneros do LD e conhecimentos linguísticos previstos):

**2º ano:** Conto acumulativo, Conto de encantamento, Regra de jogo, Verbetes de curiosidade. Regularidades ortográficas contextuais (M antes de P e B; R e RR; C e QU; G e GU); tipos de sílabas e separação silábica; sinais de pontuação (ponto final, dois-pontos e travessão); usos da letra inicial maiúscula.

**3º ano:** Conto de animais; Notícia; Poema; Verbetes de enciclopédia. Regularidades ortográficas contextuais (as do 2º ano + S/ SS e Ç); separação silábica; sinais de pontuação (os do 2º ano + interrogação e exclamação); marcadores de tempo e de espaço

**4º ano:** Conto etiológico; Cordel; Resenha; Texto de divulgação científica; Autobiografia. Regularidades ortográficas contextuais (as do 2º e 3º anos + sufixos ESA, EZA e OSO(A)); tonicidade; sinais de pontuação (os do 2º e 3º anos + vírgula); classe de palavras: artigo, substantivo, verbo e adjetivo; tempos verbais (presente, passado e futuro); marcadores de tempo e espaço e tipos de narrador.

**5º ano:** Mito; Conto de mistério; Lenda; Poema visual; Artigo de opinião. Regularidades ortográficas contextuais (as do 2º, 3º e 4º anos + U e AM/ÃO no final de verbos); tonicidades e regras básicas de acentuação; sinais de pontuação (os dos 2º, 3º e 4º anos + aspas); classe de palavras (as do 4º ano + advérbios); tempos verbais (os do 4º ano + pretéritos perfeito e imperfeito); tipos de narrador; marcadores de tempo e espaço; discursos direto e indireto.

Diante das informações arremetidas, o Prof. Paulo propôs uma organização/progressão dos gêneros que foi aceita e elogiada pela equipe docente e de gestão da escola. Entre as qualidades, a coordenação elogiou a preocupação em incluir os gêneros orais e em diversificar as esferas de circulação. A equipe docente, por sua vez, destacou o fato de que os gêneros de foco trabalhados em anos anteriores reapareceram como gêneros de visitação em anos subsequentes; além disso, aprovaram a seleção dos gêneros de foco, pois ela garantiu, por um lado, o trabalho com a produção textual em gêneros de diferentes tipologias textuais e, por outro, fomentou a exploração dos conhecimentos linguísticos previstos. Compreendamos então esses pontos positivos presentes observando a seleção pensada pelo Prof. Paulo:

**2º ano:** Como gêneros de foco, os contos de animais, a lenda e o verbete de curiosidade, cujas produções escritas recobrirão as esferas narrativa, jornalística e de divulgação científica e os tipos narrativo, descritivo e expositivo. O conto de animais permitirá o trabalho com os dois-pontos e o travessão na marcação das falas dos personagens. O ponto-final e o uso de letra inicial maiúscula poderão ser trabalhados nos três gêneros. Os contos cumulativos, as regras de jogo e a indicação literária (realizada oralmente) serão os gêneros de visitação.

**3º ano:** A partir do trabalho com a lenda (2º ano), a notícia como gênero de foco permitirá o trabalho com a esfera jornalística e com o agrupamento do relatar. O verbete de curiosidade será a base

para o trabalho com o verbete de enciclopédia, o qual contemplará a esfera de divulgação científica. A esfera literária será representada pela lenda, cuja produção permitirá o trabalho com os sinais de pontuação previstos e com os marcadores de tempo e de espaço. Para visitação, os contos de animais (foco no 2º ano) e os poemas, além do comentário de filme ou livro, a ser realizado oralmente.

**4º ano:** Contos etiológicos como gênero de foco porque, além de representar a esfera literária, também permitirá o trabalho com os tipos de narrador (narrador-observador e narrador-personagem) e com os tempos verbais. O tempo verbal presente poderá ser focalizado na produ o do texto de divulga o científica, gênero de foco que representar  a esfera de divulga o científica e a tipologia expositiva. A autobiografia como gênero de foco contribuir  para o trabalho com os tempos verbais, ilustrar  a esfera cotidiana e, principalmente, permitirá o trabalho com um gênero do agrupamento do Relatar. Como gêneros de visita o, as resenhas e os cordéis, presentes no livro didático, e as notícias televisivas.

**5º ano:** A estrutura narrativa e a esfera literária serão exploradas por meio da produ o de contos de mistério, os quais, ademais, viabilizarão o trabalho com os tempos do pretérito (perfeito e imperfeito) e com os discursos direto e indireto. A produ o de reportagem, não apenas para contemplar a esfera jornalística, mas também para fomentar um trabalho com as estruturas do relato e da exposi o, além de viabilizar o uso de aspas marcando o discurso direto. A exposi o oral como foco permitirá explorar a estrutura expositiva, além de ser um gênero oral formal e público. Para gêneros de visita o, aqueles do livro didático, variados em esferas e tipologias: mitos, poema visual, lendas (exploradas no 4º ano) e artigo de opinião, contemplando o tipo argumentativo que, embora não seja fundamental nos anos iniciais do ensino fundamental, não pode estar completamente ausente desse segmento.

## Faça valer a pena

**1.** De acordo com os PCNs (BRASIL, 2008, p. 23), somente o **texto** pode ser a unidade básica de ensino e os textos "organizam-se sempre dentro de certas restri oes de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero".

Para o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1992, p. 279), o conceito de **gênero discursivo** corresponde a *tipos relativamente estáveis de enunciados* e apresenta três dimensões que podem ser definidas como:

- a) O conteúdo temático, que corresponde ao assunto do texto; a forma composicional, que equivale às sequências textuais predominantes, e o estilo, que determina se um gênero será oral ou escrito e formal ou informal.
- b) O conteúdo temático, que corresponde ao assunto do texto; a forma composicional, que se relaciona à estrutura textual, à coesão e à coerência, e o estilo, que diz respeito às escolhas pessoais de cada falante (ou autor).
- c) O conteúdo temático, que equivale ao que é dizível no texto; a forma composicional que é o mesmo que o tipo de texto predominante, e o estilo, que corresponde às unidades linguísticas selecionadas pelo falante (ou autor).
- d) O conteúdo temático, ou seja, aquilo que é dizível no gênero; a forma composicional, que se relaciona à estrutura textual, à coesão e à coerência, e o estilo, que corresponde às unidades linguísticas selecionadas pelo falante (ou autor).
- e) O conteúdo temático, também identificado como o assunto do texto; a forma composicional, que se relaciona às escolhas linguísticas do falante (ou autor), e estilo, que corresponde ao grau de formalidade do gênero.

**2.** Na tradição escolar, ensinar a escrever equivale a ensinar a descrever, narrar, expor e dissertar. Mas os gêneros do discurso como unidade de ensino exigiram um redesenho do ensino da produção textual.

Sobre os tipos de texto e os gêneros do discurso é correto afirmar que:

- a) Os tipos de texto decorrem de uma análise das características linguísticas dos textos e, por isso, são flexíveis e virtualmente infinitos. Os gêneros são a realização individual dos tipos de texto.
- b) Organizados em tema, forma composicional e estilo, os gêneros do discurso são modelos de texto e existem em número finito; os tipos de texto são os textos reais, por isso, infinitos.
- c) Gêneros discursivos e tipos de texto são sinônimos, mas são conceitos oriundos de modelos teóricos diversos, um que enfatiza as esferas de circulação e outro que enfatiza as tipologias textuais.
- d) Os tipos de texto são construções teóricas e correspondem a classes finitas de textos; os gêneros se referem aos textos reais e se definem por tema, forma composicional e estilo.
- e) Os gêneros do discurso são construções teóricas e podem ser descritos e classificados a partir dos tipos de textos que os compõem.

**3.** Apesar de os gêneros discursivos serem a unidade de ensino de Língua Portuguesa, os tipos textuais não perderam seu lugar de destaque e, por isso, um dos desafios do professor é equacionar o ensino dos gêneros do discurso e das tipologias textuais.

Numa escola, os gêneros de foco são: **2º ano:** Contos de repetição, contos de fadas, poemas; **3º ano:** Fábulas, lendas e poemas narrativos; **4º ano:** Contos populares brasileiros, contos etiológicos e cordéis; e **5º ano:** Mitos, narrativas de enigma e poemas visuais. Considerando-se que os gêneros de foco embasam o trabalho de produção textual, assinale a afirmação que traz a análise correta.

a) Todos os gêneros pertencem à esfera literária e a maioria deles tem como tipo textual predominante o narrativo. Por isso, essa progressão não sustenta um trabalho de produção de textos adequada.

b) Em cada ano e ao longo dos anos, nota-se diversidade de gêneros discursivos, tipologias textuais e esferas de circulação da língua. A proposta de progressão sustenta, assim, um ensino adequado da produção textual.

c) Todos os gêneros pertencem à esfera de divulgação científica e a maioria deles tem como tipo textual predominante o expositivo. Por isso, essa progressão não sustenta um trabalho de produção de textos adequada.

d) Todos os gêneros pertencem à esfera jornalística e a maioria deles tem como tipo textual predominante o argumentativo. Por isso, essa progressão não sustenta um trabalho de produção de textos adequada.

e) Em cada ano predomina uma tipologia textual (2º ano, relatar; 3º ano, expor; 4º ano, narrar e 5º ano, argumentar); além disso, observa-se variação nas esferas de circulação da língua. Por isso, a proposta dessa escola é adequada à produção textual.

## Seção 3.2

### Princípios do trabalho com produção textual “A Sequência Didática”

#### Diálogo aberto

A professora Andreia tem se apropriado de diferentes conhecimentos prático- teóricos, para aprimoramento de sua prática em sala de aula. Na última seção, por exemplo, apropriou-se das diferentes organizações por gêneros discursivos para o trabalho com produção textual por tipologias textuais e esferas discursivas.

Neste momento, Andreia está preocupada em como organizar as atividades de produção textual na sequência didática, em sua sala de aula, de forma que estes textos possam representar práticas sociais efetivas e não somente voltadas para ensinar determinado conteúdo escolarizado. A sua preocupação se deve ao fato de as práticas didáticas de ensino de língua escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda se voltarem ao sistema alfabético de escrita e à sua correspondência fonográfica e algumas convenções ortográficas do português, num primeiro momento, e, em outro, redação, com o desenvolvimento de temas e formas de escrita, em atividades, além de treinos ortográficos e gramaticais, descolados das práticas de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos de uso social. Além disso, está preocupada em como ensinar a produção de texto, para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em processo de alfabetização.

Andreia conhece as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais no qual se afirma que “o ensino de escrita precisa ser realizado com textos verdadeiros, em situações sociais verossímeis às práticas de interação social”, e também que a “diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.” (BRASIL, 1997, p. 27 e 28)

Andreia, embora tenha essa preocupação e compreensão destas noções, precisa de ajuda para organização de sequência didática de produção textual de gêneros discursivos, como a produção inicial

diagnóstica, o trabalho com situação de produção (transposição de situações sociais reais) ou temática, revisão estrutural e estilística e reescrita.

Considerando o exposto, como Andreia deveria organizar uma sequência didática de produção textual, pensando ir além de textos escolarizados e fazer a transposição didática da vida real para a escola?

Nesta seção, convidamos você para refletir sobre os princípios de trabalho com sequência didática, compreendendo a sequência didática e os módulos de atividades para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e os elementos para esse planejamento.

### **Não pode faltar**

As preocupações apresentadas na situação-problema quanto à organização didática para o trabalho com produção de textos são muito comuns para os professores de língua portuguesa e polivalentes, pois requerem trabalhar com uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda tem se optado a iniciar a aprendizagem de escrita por tarefas menos complexas e sem apresentar a diversidade de textos, por considerar que alunos menores teriam mais dificuldade por ainda estarem se apropriando da leitura e da escrita como decodificação. Segundo Pasquier e Dolz (1996), esta concepção trata-se de um princípio de aprendizagem aditiva, na qual a criança, na sequência, começa aprendendo as letras do alfabeto, escreve palavras soltas, constrói frases que são cada vez mais complexas e, finalmente, compõe textos. Para os autores, esse princípio foi aplicado sem sucesso, pois não possibilitou que alunos pudessem se tornar escritores eficientes em qualquer situação comunicativa.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) caracteriza o eixo escrita, no componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, como práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito que tem por finalidades o desenvolvimento de capacidades escritoras na produção de diferentes gêneros discursivos em diferentes situações sociais, como escrever um bilhete, relatar uma experiência vivida, registrar rotinas escolares, regras e combinados, registrar e analisar fatos do cotidiano.



## Exemplificando

O registro e a análise dos fatos do cotidiano podem ser feitos por meio da escrita de crônicas. Depois de realizar a leitura e o estudo do gênero textual e do repertório temático, o professor pode realizar uma roda de conversa, na qual os alunos possam contar livremente fatos do seu cotidiano e possíveis acontecimentos inusitados. Após esse levantamento, o professor pode realizar com os alunos uma produção inicial e coletiva de uma crônica, para delimitar o que as capacidades que os alunos já desenvolveram e quais podem desenvolver.

Essa caracterização enfoca algumas dimensões como: a reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem os textos e os enunciadores envolvidos; a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos textos a serem produzidos; o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos.

Na mesma perspectiva da BNCC, Pasquier e Dolz (1996) apresentam dez princípios importantes para o ensino da escrita e suas opções didáticas:

Quadro 3.2 | Princípios para o ensino da escrita segundo Pasquier e Dolz

OPÇÕES DIDÁTICAS	OPÕEM-SE A
1. Diversidade textual: conjunto de aprendizagens específicas de diversos gêneros textuais.	1. Indiferenciação textual: ensina-se a escrever a partir de procedimento generalizável a todo texto.
2. Abordagem da a produção de textos desde o início da escolaridade.	2. Começar a escrever textos na escolaridade mais avançada.
3. Progressão em espiral.	3. Progressão linear: de um texto a outro.
4. Do complexo para o simples para voltar ao complexo.	4. Aprendizagem aditiva: do simples para o complexo.
5. Ensino intensivo.	5. Ensino descontínuo.



6. Modelo: textos sociais em uso.	6. Modelo: textos escolares produzidos ad hoc*. [textos produzidos para ensino de determinado conteúdo]
7. Atividades de revisão e reescrita.	7. Correção normativa.
8. Método indutivo.	8. Método transmissor frontal.
9. Regulação externa e interna.	9. Regulação pelo professor.
10. Organização do ensino em seqüências didáticas.	10. Ausência de ensino sistemático centrado num texto.

Fonte: Pasquier e Dolz (1996, p 5), adaptado pela autora.

Resumindo o quadro acima, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual, ou seja, dos textos sociais em uso, e aprender a escrevê-los segundo o objetivo que se pretenda atingir, o leitor previsto e o lugar onde o texto será publicado. Os textos devem ser abordados desde o início da escolaridade, com atividades adaptadas às possibilidades dos alunos, mesmo que não saibam decodificar palavras e frases, com o contato frequente com os livros, a utilização de imagens, a produção de desenhos e a prática do professor como escriba, não havendo a necessidade de aprendizagem de um para conhecer outros. A produção de texto, nesta perspectiva, opõe-se aos princípios da aprendizagem aditiva, pois parte da abordagem de atuar do complexo para o simples, ou seja, produzir um texto como resposta a uma situação de comunicação complexa, recorrendo a múltiplos instrumentos e estratégias. A revisão e a produção de instrumentos de avaliação (regulação interna e externa) são compreendidas como atividades de avaliação formativa e partes integrantes e essenciais da escrita, de modo que os alunos possam refletir e se apropriar da escrita como uma prática efetiva, social e de autoria.



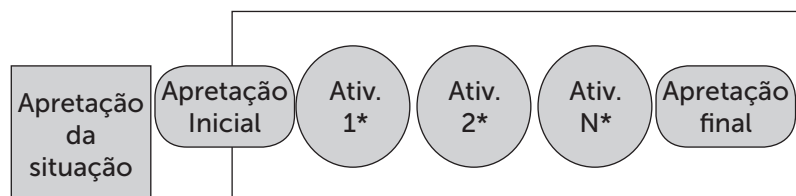
### Refleta

Como ensinar a escrever, partindo do complexo (gênero textual) para o simples (palavras, frases) e depois voltando para o complexo? Será que essa organização pode responder às capacidades reais dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental?

Todos estes princípios concretizam-se na sequência didática, ou seja, num conjunto de oficinas destinadas a que se aprenda escrever um gênero discursivo e segue uma ordem gradual que busca resolver progressivamente as dificuldades dos alunos e que possibilita a tomada de consciência das características linguísticas dos textos estudados e para dar acesso às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (PASQUIER & DOLZ, 1996; DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001).

Segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2001), a sequência didática apresenta quatro dimensões: 1. Apresentação da situação de produção; 2. Produção inicial (diagnóstica); 3. Módulos de atividades e 4. Produção final. Estas quatro dimensões estão ilustradas no esquema a seguir:

Quadro 3.3 | Dimensões da Sequência Didática



Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2001, p. 97).

A apresentação da situação de comunicação consiste no levantamento do contexto de produção do texto e na preparação dos conteúdos que serão produzidos com a construção de repertório de temas. Segundo Bräkling (2000), este é momento de realizar o levantamento das condições de produção de texto, com a caracterização do leitor previsto, construída pela classe: quais seriam seus interesses; que proximidade teria com o autor do texto; quais conhecimentos sobre o assunto vão ser tratados no texto. Ainda, segundo a autora, é momento da escolha do gênero discursivo (seleção por esfera ou campo discursivo ou por tipos textuais), seus elementos composicionais e de estilo e sua finalidade de produção, baseada em uma situação de comunicação, na definição do portador (veículo onde será publicado o texto) e em sua circulação e divulgação. Além das condições de produção, é o momento de construção de repertório temático, com a coleta, leitura e estudos de textos referentes aos assuntos que serão tratados.

No momento de produção inicial, os alunos vão tentar elaborar o primeiro texto escrito para mostrar a si e ao professor as representações que têm do gênero discursivo, a situação de produção e os temas que o envolvem. No caso dos alunos em processo de alfabetização, esta produção, adaptada às possibilidades dos alunos, poderá ser coletiva e o professor terá o papel de escriba. Essa produção tem papel central, como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para os professores. Para os alunos, é a aprendizagem na prática da situação de produção construída e, para os professores, é o momento da avaliação formativa, pela qual pode observar elementos para modular e adaptar a sequência didática às capacidades reais dos alunos. A avaliação dessa primeira produção pode ser realizada por meio de troca de textos entre os alunos, ou ainda discussão em classe sobre o desempenho oral dos alunos. Depois, alunos e professores elencam o arcabouço de problemas que serão objetos de trabalho nos módulos da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001).

Nos módulos de atividades, serão os problemas de diferentes níveis que foram diagnosticados na produção inicial com instrumentos que poderão ajudar os alunos a superá-los e a desenvolver outras capacidades de leitura e produção daquele gênero, entre eles poderão ser: contexto de produção (descrição da esfera de circulação), características do gênero (forma composicional e estilo), além do aprofundamento do conteúdo (tema).

As características composicionais e de estilo do gênero discursivo estudado vão ser aprofundadas nos módulos de atividades. Segundo a BNC, o eixo de “conhecimento linguístico e estudo da norma culta” apresenta a abordagem de categorias gramaticais fonéticas/morfológicas, sintáticas e morfossintáticas e de convenções escritas (concordância, regência, ortografia, pontuação e acentuação) vinculadas às atividades de leitura, produção textual, revisão e reescrita.



### Assimile

Nas atividades dos módulos da sequência didática de produção de crônica podem ser abordadas características próprias da tipologia narrativa e análise linguística. Essa abordagem depende da avaliação de capacidades dos alunos, aferidas pela produção inicial. Podem ser

analisadas como características de tipologia narrativa da crônica: texto breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade, apresentação de introdução de situação cotidiana, desenvolvimento do fato e situação e o desfecho, geralmente, surpreendente/inusitado. Quanto às questões de análise linguística, podem ser analisados: as pessoas do discurso, os tempos verbais existentes no texto, as regularidade da ortografia, a organização em parágrafos, o uso de pontuação, o uso de letra maiúscula, etc.

A produção final do gênero estudado é a finalização da sequência didática e consiste em pôr em prática as noções e os instrumentos construídos nos módulos, além da avaliação somativa, reescrita e divulgação do produto final (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2001). Neste momento, com base em todo o material estudado durante a sequência didática, o aluno poderá produzir várias versões até chegar à versão final. As atividades desenvolvidas nesta etapa têm relação com o planejamento, escrita de versões, revisão e reelaboração, versão final e divulgação.

Para o planejamento das primeiras versões da produção final, os alunos terão em mãos, com mais ou menos autonomia a depender da faixa etária e das suas capacidades reais, material de apoio produzido durante a sequência didática, bem como as produções iniciais revisadas. Além disso, terão em mente a situação de produção bem delineada (gênero discursivo, interlocutores, finalidade, portador, lugar de circulação do produto final). Ao desenvolver a produção das versões, os alunos levarão em consideração os aspectos composicionais e de estilo do gênero, além do aprofundamento de tema (BRÄKLING, 2000).

Alinhadas a este processo de produção escrita, estão a revisão e a reescrita. Segundo Pasquier & Dolz (1996, p. 6), após o trabalho progressivo com a sequência didática, quando os alunos revisam o texto final, já não se trata de "uma simples limpeza do texto, mas de uma profunda transformação do texto inicialmente produzido, graças aos instrumentos linguísticos elaborados durante as oficinas". Os autores ainda elegem como possibilidade a criação de instrumento de regulação de aprendizagem, que podem ser chamadas de listas de controle ou grades de (auto) avaliação.

Essas listas de controle ou grades de avaliação podem servir como “uma espécie de memória externa (agenda) na escrita de um novo texto. Graças à regulação externa da lista de controle, os alunos centram sua atenção em alguns problemas de escrita que desconheciam antes do ensino” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 7). Além disso, a grade de avaliação pode trazer elementos relacionados ao comportamento do aluno e ao desenvolvimento de capacidades de produção de texto, baseadas na compreensão das dimensões do gênero e de seus elementos enunciativos, linguísticos e discursivos.



### Exemplificando

Lista de controle ou quadro de avaliação da produção de gênero crônica de Sequência Didática do 5º ano:

Escrevi na introdução a situação cotidiana que pretendia relatar?

Escrevi sobre as situações inusitadas que vivemos?

Escrevi onde e como seriam vividas estas situações?

Utilizei letras maiúsculas no início das frases e as pontuei no final?

Organizei o texto em parágrafos?

Utilizei dois pontos e travessão para marcar as falas das personagens?

Criei um final surpreendente?

Criei um título curto, que tenha relação com o assunto da crônica?

Verifiquei se as palavras estão escritas ou foram usadas corretamente?

Utilizei o dicionário quando tive dúvidas?

Ou ainda Quadro de Autoavaliação?

Eu sei compreender uma crônica?

Eu sei escrever uma crônica, realizando planejamento, primeiras versões, revisão e reescrita?

Segundo Pasquier & Dolz (1996, p.7), esses instrumentos de regulação externa (quadros de avaliação e lista de controle) “convertem-se, progressivamente, num instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero textual e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle.



## Exemplificando

Sequência didática: Produção de Contos de Aventura

### Objetivo

- Apropriar-se da linguagem típica de contos de aventura e produzir um livro de versões.

### Conteúdos

-Produção de contos de aventura.

-Elementos sociodiscursivos do gênero e regularidades e ocorrências ortográficas da escrita.

### Ano

4º ano

### Tempo estimado

15 aulas.

### Material necessário

*Conto A Quarta Viagem de Simbad, o Marujo*, publicado em *Os Melhores Contos de Aventura*.

Cartolinas.

### Desenvolvimento

#### 1ª etapa – Apresentação de contexto de produção:

Apresente à turma o marujo Simbad, personagem célebre da obra *As Mil e Uma Noites*, uma compilação de histórias milenares do Oriente. Convide as crianças a conhecerem um dos contos em que ele é citado.

## **2ª etapa – Construção de repertório temático**

Organize sessões diárias de leitura em voz do conto e peça que os estudantes levantem informações importantes sobre os personagens, o ambiente, a sequência dos episódios, os aspectos linguísticos (como marcadores de tempo, tempos verbais e expressões típicas usadas pelos personagens). Anote-as em um quadro para ficar afixado na sala para consultas futuras.

## **3ª etapa – Produção inicial**

Convide a garotada a produzir, em duplas, versões de *A Quarta Viagem de Simbad, o Marujo*. O material dará origem a um livro de versões e será doado para a biblioteca da escola. Chame a atenção para o efeito causado pelas descrições e expressões usadas no original para tornar a leitura atraente.

**4ª etapa** – Retome os principais episódios da história e anote-os em outro cartaz. Elenque todas os problemas da produção inicial, inclusive os composicionais e de estilo e vá trabalhando estes tópicos por meio de diferentes atividades.

**5ª etapa** – É hora de reunir as duplas e produzir versões. Realize uma discussão sobre como planejar o trabalho. Peça que os estudantes escolham quais são as mudanças principais a serem feitas. É possível, por exemplo, uma versão moderna, com personagens vivendo nos dias de hoje. O que é preciso alterar, sem deixar de lado as características da aventura e a coerência do texto

**6ª etapa** – Sugira a consulta às anotações feitas nas etapas anteriores. Faça intervenções sempre que julgar necessário.

**7ª etapa** – Leia as primeiras versões produzidas e oriente a revisão. Organize com os alunos uma grade de avaliação: As ações dos personagens e as características dos personagens são coerentes? Houve erros ortográficos no texto? Retome o planejamento feito coletivamente, as anotações produzidas durante a leitura, bem como trechos das versões estudadas para análise. Por fim, os alunos devem digitar a versão final, corrigindo erros ortográficos.

## **Avaliação produto final**

Livro de versões do conto *A Quarta Viagem de Simbad, o Marujo*.

Acompanhe a autoavaliação do comportamento leitor e escritor dos estudantes: comentários e apreciação da leitura, anotações, preocupação com a legibilidade do texto e a disponibilidade para realizar as atividades. Em relação às produções, avalie se apresentam a linguagem típica de um conto de aventura.

Proposta de Sequência Didática disponível em: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/leitura-e-escrita-de-contos-de-aventura>>. Acesso em: 15 mar. 2017. Adaptada à conceituação de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001).

Maciel & Lucio (2008) apresentam uma série de questionamentos de professores, quanto ao trabalho de produção escrita de gêneros discursivos e a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. As perguntas são próprias dos questionamentos de vários professores quando se deparam com a proposta de trabalho com sequências didáticas, partindo das estruturas mais complexas para simples de maneira progressiva e espiral. Algumas perguntas são: “Deve-se ensinar as letras do alfabeto? Como fazê-lo?” “Qual é o papel da memorização das famílias silábicas no processo de aprendizagem da escrita?”.

Segundo as autoras, ao responder a primeira pergunta acima, as letras do alfabeto precisam ser ensinadas, mas não como simples memorização, desprovida de seu uso social. Há muitas pessoas que memorizaram o alfabeto e, mesmo assim, não conseguem decodificar, compreender e produzir textos de uso social: “Para dar sentido à ordem alfabética, o professor deve incentivar a aprendizagem do alfabeto juntamente com seus usos sociais. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a criar sua própria agenda pessoal de endereços, e-mails, telefones de colegas e a fazer uso do dicionário e do catálogo telefônico” (MACIEL & LUCIO, 2008, p. 19).

Quanto a memorização das famílias silábicas, as autoras lembram que essa prática foi e ainda é utilizada em vários contextos. Ela apresenta alguns problemas: primeiro, enfatizam a ocorrência de sílabas simples (CV), aparecendo principalmente em pseudotextos



(textos produzidos na escola, para ensinar um conteúdo específico), o que pode induzir a erros, pois há várias composições diferentes de sílabas e também porque não englobam todos os valores sonoros atribuídos às vogais e consoantes, além de muitas consoantes terem valores sonoros diferentes, como “cidade” (com som de s) e “careta” (som de k).

Segundo a BNCC, atividades que envolvem o sistema alfabético de escrita devem promover posição ativa dos estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Entre as habilidades requeridas para tanto são: a leitura de palavras cujas sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC), observando a presença das vogais em todas as sílabas; identificação de diferentes composições de sílabas (CV, V, CVV, CCV, entre outras); escrita e leitura correta de palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). Maciel & Lucio (2008) apresentam como alternativa significativa e contextualizada para desenvolvimento dessas habilidades apresentadas a promoção de jogos com nomes de alunos da classe, por exemplo, usando o alfabeto móvel, de modo que os alunos possam ser desafiados a formar novos nomes e novas palavras. Além dos jogos e brincadeiras, essas regularidades e convenções alfabéticas podem ser analisadas nas atividades diversificadas dos módulos que analisam e discutem as características de estilo dos gêneros produzidos.

Dessa forma, os gêneros discursivos e a reflexão entre suas características composicionais e suas funções são condições fundamentais para que os alunos possam ter acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais, desde a educação infantil (PASQUIER & DOLZ, 1996; MACIEL & LUCIO, 2000).



### Pesquise mais

Para orientar o professor na tarefa do ensino da escrita, Pasquier e Dolz, trazem uma importante contribuição para esclarecer e refletir sobre essa prática.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) Um decálogo para ensinar a escrever. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G.S. (Orgs./Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

## Sem medo de errar

Na situação-problema exposta no início desta seção, foi apresentado que a escrita, nos primeiros anos do ensino fundamental, está voltada para decodificação e memorização do alfabeto e das famílias silábicas, em um primeiro momento, e, em outro, para redação, descoladas das práticas de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos de uso social. Andreia tem consciência de que essa forma de ensinar a produção de texto para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental em processo de alfabetização pode não favorecer o desenvolvimento de escritores competentes. A questão da situação-problema é como Andreia deveria organizar uma sequência didática de produção textual além de textos escolarizados e fazer a transposição didática da vida real para a escola?

A sugestão é que Andrea organize a aprendizagem de escrita, partindo da situação de produção de gênero do discurso, usando a sequência de etapas a seguir:

1. Apresentação da situação de produção, com a construção do repertório temático.
2. A primeira produção (diagnóstico), com a avaliação dos problemas que poderão ser o arcabouço dos módulos de atividades. Essa produção pode ser em dupla ou em grupo e, se necessário, o professor pode ser o escriba.
3. Módulos de atividades: descrição da esfera (contexto de produção).
4. Módulos de atividades: características do gênero (forma composicional e estilo), inclusive com análise do sistema de escrita alfabética e convenções ortográficas, por meio de atividades lúdicas e jogos.
5. Módulos de atividades: aprofundamento do conteúdo (construção de repertório temático).
6. Produção final, com revisão/reescrita e divulgação da produção.

Essas sequências de atividades não são obrigatórias, dependendo da necessidade do contexto.

### Ensino da produção de textos como práticas da vida real

#### Descrição da situação-problema

Andrea sentiu-se satisfeita com as sugestões de organização do trabalho de produção escrita, mesmo porque ela compreendeu como o modo de ensinar, partindo do simples para o complexo, não possibilita o desenvolvimento de escritores capazes de produzir textos diversos em diferentes situações sociais. No entanto, a realização do trabalho na escola é planejado entre professoras do mesmo ano e as colegas não conseguiram compreender esses princípios de trabalho com a sequência didática, estando confortáveis com as práticas de escrita voltadas para memorização do alfabeto e das famílias silábicas, aprendizagem do simples para complexo e pseudotextos. Qual é o problema quando a escola não se compromete com o ensino de produção de textos voltado para situações da vida real?

#### Resolução da situação-problema

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 47-48) dos anos iniciais do ensino fundamental, "o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes [...]. Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero".

Essas orientações dos PCNs e o arcabouço teórico-prático que estudamos apresentam que as capacidades de produção escrita são desenvolvidas e aprendidas. A abordagem metodológica das colegas da professora Andreia pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de decodificação do sistema alfabético e não a formação de escritores competentes. Segundo Barbosa (2000), a implementação de diferentes práticas depende, também da formação continuada de professores. Para tanto, uma possibilidade seria a organização de experiência de trabalho com sequência didática da sala da professora Andreia, com o aval da coordenação pedagógica, e a publicização dos resultados, por meio de relatos de experiência nos momentos de formação dos professores.

## Faça valer a pena

**1.** Segundo os PCNs, “ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.” (BRASIL, 1997, p. 29)

Comparando este trecho dos PCNs com os dez princípios apresentados por Pasquier & Dolz (1996), assinale a alternativa que apresente corretamente a total correlação de ideias e princípios com o texto apresentado.

- a) Não significa que se tenha de esperar que os alunos saibam ler e escrever palavras e frases para sensibilizá-los para a escrita de textos.
- b) O fundamental consiste em saber observar as capacidades iniciais dos alunos, em detectar alguns de seus problemas de escrita ligados a um determinado gênero textual, a fim de selecionar as dimensões textuais que comporão o trabalho central com a classe.
- c) Em lugar de propor uma passagem das tarefas simples às tarefas complexas, defendemos um movimento que vai “do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo”.
- d) O aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação.
- e) Na fase de aprendizagem da escrita de um gênero textual, propomos que haja um tempo entre a escrita da primeira versão de um texto e o momento de revisão-reescrita.

**2.** “Após uma apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2001, p. 98)

Com base no contexto apresentado, assinale a alternativa correta referente à abordagem da etapa de produção inicial (diagnóstica) da Sequência Didática.

I – “A primeira produção foi realizada. Depois disso, foi feito um levantamento dos aspectos que os alunos já tinham aprendido e que ainda precisavam aprender.” (BRÄKLING, 2000, p. 157)

II – A experiência nos tem mostrado que este encaminhamento põe os alunos numa situação de insucesso; mesmo se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, têm dificuldade de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada.

III – “A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001, p. 101)

- a) As afirmativas I, II, III são verdadeiras.
- b) As afirmativas II e III são verdadeiras, e a I é falsa.
- c) As afirmativas I e III são verdadeiras, e a II é falsa.
- d) As afirmativas I e II são verdadeiras, e a III é falsa.
- e) Todas as afirmativas são falsas.

**3.** “Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente.” (BRASIL, 2016, [s.p.])

Enunciado: Considerando o contexto, pode-se afirmar que a compreensão dos elementos linguísticos dos gêneros estudados na sequência didática:

I – Implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades

II – Dá ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.

III – Dá sentido ao estudo do alfabeto, pois a partir dele o professor pode incentivar a aprendizagem de forma contextualizada e voltada ao uso

social como a produção de uma agenda telefônica, por exemplo.

IV – Das atividades de estruturação gramatical podem ser consideradas como uma etapa intermediária imprescindível para desenvolver a expressão escrita: o aluno construiria os instrumentos necessários às atividades de expressão escrita, realizando, por conta própria, sem nenhuma ajuda específica, a “transferência” das atividades próprias de estruturação para as atividades globais de composição escrita.

- a) As afirmativas I, II e III são verdadeiras, e a IV é falsa.
- b) As afirmativas I e III são verdadeiras, e as II e IV são falsas.
- c) As afirmativas II, III e IV são verdadeiras, e I é falsa.
- d) As afirmativas I e II são verdadeiras, e as III e IV são falsas.
- e) Todas as afirmativas são verdadeiras

## Seção 3.3

### O trabalho com o processo de textualização

#### Diálogo aberto

Nas outras unidades, a Professora Andreia se deparou com dificuldades de organização do trabalho com produção oral e escrita. Num primeiro momento, a dificuldade estava na seleção e no agrupamento dos gêneros discursivos. No outro momento, a dificuldade se centrava no planejamento de atividades de produção textual e organização em sequência didática, que consistia em compreender a situação de produção do gênero, a produção inicial, análise da dimensão estrutural e estilística e as atividades de revisão e elaboração da produção final.

A professora Andreia ficou satisfeita com as proposições prático-teóricas que discutiram todas estas etapas de produção textual dentro da sequência didática. No entanto, sua preocupação agora está em como intervir para a superação dos alunos no manejo do sistema linguístico, de modo que possam produzir textos coesos e coerentes orais e escritos.

Ainda falta à professora Andreia subsídios teóricos para lidar com essas dificuldades, tanto para a compreensão dos conceitos que envolvem a textualização, quanto na organização de atividades de repertoriação linguística e revisão e reelaboração da produção escrita e oral dos alunos. Ela já compreendeu que o texto oral e escrito, com base nos PCNs de Língua Portuguesa, é a unidade básica do ensino e que este não é definido pela sua extensão.

Neste momento, Andreia tem dois desafios: apropriar-se dos conceitos de texto, textualização e textualidade e dos mecanismos linguísticos de coesão e coerência; aprender como intervir, por meio de atividades significativas, para que as produções finais dos alunos sejam mais coesas e coerentes no contexto das situações de produção propostas.

Nesta seção, convidamos você a apreender os conceitos que envolvem o texto, a textualização e a textualidade e os mecanismos de coesão e coerência, além de conhecer sugestões de atividades

com foco no desenvolvimento de competência textual dos alunos.

O esperado é que após o estudo você compreenda os conceitos e como intervir, com atividades significativas, para o desenvolvimento de competência textual dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental.

## Não pode faltar

O texto oral ou escrito, como apresentado nos PCNs e por diferentes pesquisadores e professores da área, é a unidade básica do ensino da Língua Portuguesa. Ainda segundo o documento, produzir linguagem possibilita aos sujeitos representar a realidade física e material. Essa representação linguística se estabelece pelo discurso que se manifesta por meio de textos.

Já sabemos que o discurso “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido [...]” e que todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (BRASIL, 1997, p. 23):



Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional [...]. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos [...].

Há ainda uma dificuldade dos professores na escola de conceituar o que é texto. Muitos o caracterizam pela extensão, ou como um conjunto de frases e parágrafos que têm relação de sentido entre si, ou ainda, a soma de enunciados. Segundo Koch & Travaglia (1998, p.10):



Texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.



Dessa forma, conseguimos compreender que o texto é mais do que um conjunto de frases e parágrafos que têm relação de sentido entre si, ou a soma de enunciados, é uma unidade de sentido, uma sequência coerente de enunciados numa situação de interação específica (KOCH, 2002). A produção e compreensão de texto, segundo Fávero (1997, p. 6), “derivam de uma competência específica do falante — a competência textual”, que consiste “na capacidade de todo falante da língua distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados [...] capaz de parafrasear um texto, de resumí-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos de texto”.



### Refleta

Os PCNs de Língua Portuguesa apontam que, para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos, faz-se necessário o uso de textos reais. Ao usar um material didático ou ainda pesquisar textos na internet para planejamento de atividades, como saber o que é um texto ou um pseudotexto?

Ainda de acordo em Fávero (1997), os conceitos de texto, competência linguística, textualidade e textualização se entrelaçam. O conjunto de fatores que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas sequência de frases ou palavras, conferem a sua textualidade. O processo que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar às produções textuais um conjunto de fatores de textualidade é a textualização. Os fatores capazes de textualizar as produções textuais são: contextualização, intencionalidade,

informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, coesão, coerência. Os fatores a seguir foram descritos com base em Koch & Travaglia (1998):

- a) **Contextualização:** são elementos que ancoram o texto em uma situação comunicativa determinada. Podem ser de dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos (data, local, assinatura, elementos gráficos) e os mecanismos que avançam expectativas sobre o conteúdo do texto (título, autor, início do texto, etc.).
- b) **Informatividade** – grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazido, ou mais informativo se for imprevisível a informação.
- c) **Intencionalidade** – a intencionalidade refere-se ao modo como os interlocutores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados.
- d) **Aceitabilidade** – avaliação da adequabilidade do texto em relação aos interlocutores.
- e) **Situacionalidade** – pode ser vista da situação comunicativa para o texto e do texto para a situação. A situação comunicativa interfere tanto na produção quanto na recepção do texto pelo leitor, pois na sua construção é necessário verificar o que é adequado àquela situação específica. Não existe um texto puramente escrito, o texto não expõe fielmente o retrato da realidade, mas, sim, é retratado pelos sentidos do produtor a partir de suas perspectiva e intenções. Já o leitor também analisa e interpreta o texto a partir de seus sentidos acerca de seus conhecimentos prévios.
- f) **Intertextualidade** – “os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (BRASIL, 1997, p.23).

Os fatores de textualidade acima foram apresentados brevemente, e agora vamos ater nos fatores de coesão e coerência. Embora sejam dois fatores inter-relacionados, muitas vezes confundidos, constituem-se como mecanismos distintos. Segundo Fávero (1997, p.12), com base nas discussões de Beaugrande e Dressler (1981):

**a coesão**, manifestada no **nível microtextual**, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos, estão ligados entre si dentro de uma sequência. A **coerência**, por sua vez, manifestada em grande parte **macrotextualmente**, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície, se unem numa configuração, de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traço dos textos.

Com base nas discussões dos pesquisadores estudados, pode-se considerar que há coerência sem que, necessariamente, haja coesão. Enquanto a coesão acontece por meio de mecanismos internos que “tecem” o texto, a coerência não se concentra nele, mas parte dele, e leva em consideração a situação comunicativa e fatores de ordem sintática, estilística, pragmática e semântica. Isso quer dizer que (FÁVERO, 1997, p.11):

1. “poder haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condição de formar um texto”.



### Exemplificando

Um exemplo do que foi afirmado aqui pode ser verificado nos pseudotextos, nas frases soltas de exercícios de gramática ou treinos ortográficos, numa perspectiva tradicional. Veja este pseudotexto retirado da cartilha *Caminho Suave*, edição de 2015 de Branca Alves de Lima, p. 44:



ja

Na jarra há cajuada.  
Cajuada é de caju.

A relação sequencial coesiva entre os elementos no interior da frase foi realizada por meio de uso de preposições “na” (em + a), “de” e dos tempos verbal no presente “há”/ “é”, além de retomada, com a repetição da palavra cajuada na frase seguinte. No entanto, essa relação interna e de coesão sequencial entre as palavras e frases não é suficiente para considerá-lo um texto.

Segundo Fávero e Koch (1983), a coesão pode ser referencial, lexical e por sequenciação. A coesão referencial pode ser anafórica e faz uso de mecanismos como reiteração, elipse e substituição. A **referência** é um movimento de recuperação de elementos textuais que podem estar dentro ou fora do texto.

Os pronomes oblíquos estabelecem **coesão referencial** com a reiteração do substantivo como elemento de dentro do texto, por exemplo: “Eu amo Luíza. Eu a amarei para sempre”. O pronome “a” estabelece coesão referencial com a reiteração do substantivo Luíza. A reiteração é feita usando-se pronomes (pessoais, possessivos ou demonstrativos) ou advérbios.

A **coesão lexical** é obtida por meio da reiteração de elementos lexicais idênticos ou que possuam o mesmo referente. Retoma-se um termo por meio de mecanismos de repetição ou de substituição – por um **sinônimo**, **hipônimo**, **hiperônimo**, até mesmo **nome genérico** (“gente”, “pessoa”, “coisa”, “lugar”, “ideia”, entre outros). Veja a tirinha a seguir: **Hipônimos são palavras de significado específico. Hiperônimos são palavras de significado genérico, ou seja, palavras cujos significados são mais abrangentes. Se a palavra ave aparecesse, também, como pássaro, haveria a relação lexical de sinônimos, que são palavras diferentes com o mesmo significado.**

Esses conceitos de coesão referencial e lexical podem ser analisados em diferentes gêneros entre eles as tirinhas e demais quadrinhos. Segundo as expectativas de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a produção escrita para o 2º e 3º anos, os alunos poderão criar tirinhas com ajuda do professor, utilizando adequadamente tipos de balões, de letras, de sinais de pontuação, marcando, por meio da sequência de imagens e do texto, a ordem da narrativa.

Para realização de produção do gênero tirinha, há necessidade de estudo das características composicionais e do estilo do gênero, mesmo sem nomeá-las, apreendendo os usos desses elementos. As atividades de estilo precisam estar relacionadas com os mecanismos de coesão. Podem ser realizadas:

- Atividades de reflexão linguística de leitura para localizar e verificar quais palavras podem ser usadas para substituir ou reiterar outras, jogos de adivinhação, de sinônimos, de generalização de significados (hiperonômios) e especificação (hipônimos), etc.
- Durante a produção escrita, apresentar na orientação, nos quadros de revisão e na assistência à reelaboração da tirinha alguns destes elementos de coesão, principalmente porque os alunos costumam repetir, desnecessariamente, as palavras.

Segundo Koch (2002), a coesão sequencial está ligada à progressão das ideias de um texto. A progressão obtida como uso de mecanismos linguísticos, pelos quais se estabelece uma sequência entre os segmentos textuais: enunciados, trechos de enunciados, parágrafos e sequências textuais. Há dois procedimentos de coesão sequencial.

- a) **Sequenciação por progressão:** obtida por meio de mecanismos de mesmo campo lexical, encadeamentos por justaposição ou por conectores (conjunção e preposições).
- b) **Sequenciação por recorrência:** obtida por mecanismos como paráfrase, aspectos e tempos verbais, recursos fonológicos (ritmo, rima, aliteração, entre outros), paralelismo

e recorrência de termos.

Segundo as expectativas de aprendizagem da BNCC, de produção escrita para o 3º ano, os alunos poderão escrever poemas, a partir de temas familiares, propostos pelo/a professor/a ou de livre escolha, explorando rimas, sons e jogos de palavras. Poderão ser realizadas:

- Atividades de exploração de leitura sobre rimas, com jogos de palavras, por meio de paralelismo (similaridade entre frases e orações), uso do tempos verbais, repetição e recorrência de palavras.
- Durante a produção escrita, estes mecanismos podem ser explorados na orientação da produção de poema, quadro de revisão e na assistência na reelaboração do texto.
- Depois da produção escrita, os alunos podem declamar o poema, de modo a perceber os aspectos fonológicos, como indicam as expectativas de aprendizagem da BNCC do eixo oralidade: os alunos poderão ouvir e recitar poemas, observando e dando a devida entonação a rimas, metáforas e outros recursos de composição dos textos e realizando apreciações estéticas.

2. "poder haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência" (FÁVERO, 1997, p.11), como no poema *Circuito Fechado*, de Ricardo Ramos:

### Circuito Fechado

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, botoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório,

pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras, cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, traveseiro

Disponível em: <<http://puhrs.br/gpt/substantivos.php>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

Embora não haja elementos que realizem a ligação entre as palavras, de modo a estabelecer uma relação sequencial de coesão, o texto não se trata de um amontoado de palavras quaisquer, dispostas sem nenhum critério. Ao contrário, compreende-se que trata de um poema cuja descrição é de um dia de vida de um homem de negócios. Apesar de o texto ser constituído, de substantivos simples e concretos, sem os elementos de coesão, além da coerência há outros fatores de textualidade, como: intencionalidade discursiva, situacionalidade, aceitabilidade e informatividade, além de enquadrar-se no gênero poema. Por isso, este poema pode ser considerado um texto.

Os mecanismos de coerência podem ser de categoria: **semântica**, **sintática**, **estilística** e **pragmática**. Cada um desses mecanismos está ligado à coerência textual e é importante para a construção do sentido global do texto, pois eles envolvem os significados dos elementos, as relações de sentido, os aspectos sintáticos, os elementos linguísticos, o léxico, os tipos de estruturas frasais, entre outros (KOCH, 2002):

- A **coerência semântica** relaciona-se às expressões ou

palavras em um texto em relação aos sentidos que procura construir. Para que haja coerência semântica, não pode haver nenhuma contradição ou sentidos desconexos.

- A **coerência sintática** organiza as estruturas textuais com elementos lexicais conhecidos nas gramáticas, tais como os recursos coesivos, os conectores (conjunções e preposições), os pronomes, entre outros. Se houver inconsistência sintática, há possibilidade de uma estrutura ambígua.
- **Na coerência estilística** trata-se de adequação da linguagem à situação comunicativa para que o texto atinja a intenção desejada.
- **Na coerência pragmática**, tem relação com a consistência de um diálogo ou sequência dos atos da fala. Na interação dialogal, para que haja coerência pragmática, precisa haver compreensão ativa, de modo que os interlocutores respondam coerentemente o que o outro afirmou, negou ou perguntou.



### Exemplificando

Segundo expectativa de aprendizagem da BNCC para o 3º ano, os alunos podem produzir narrativas que contêm experiências reais ou imaginárias, utilizando detalhes descritivos, sequências claras de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto. Desta forma, alguns dos elementos de coerência serão necessários, para o estabelecimento de relação de sentidos.

A seguir, uma sequência didática do gênero fábula, que pertence à ordem das narrativas:

#### Objetivo(s)

- Apropriar-se da linguagem típica das fábulas e produzir um livro de coletânea da turma.

#### Conteúdo(s)

- Produção de fábulas.

- Elementos composicionais e de estilo do gênero, sequências coerentes



de eventos para sustentar o sentido do texto.

## **Ano**

3º ano.

## **Tempo estimado**

15 aulas.

## **Material necessário**

Livro: *Fábulas de Esopo* (há várias edições, com vários organizadores).

Cartolinas.

## **Desenvolvimento**

### **1ª etapa – Apresentação de contexto de produção:**

Apresente à turma as *Fábulas de Esopo*.

### **2ª etapa – Construção de repertório temático:**

Organize sessões diárias de leitura em voz alta e colaborativa da fábula e peça que os estudantes levantem informações importantes sobre os personagens, a sequência dos episódios, os aspectos linguísticos (como tempos verbais, pronomes, adjetivos, caracterização física e comportamental dos personagens, expressões típicas usadas por eles e a moral da história). Anote-as em um quadro para ficar afixado na sala para consultas futuras.

### **3ª etapa – Produção inicial:**

Convide a garotada a produzir, em duplas, versões da fábula *O leão e o rato*. Chame a atenção quanto às informações sobre a composição do gênero.

**4ª etapa** - Retome os principais episódios da história e anote-os em outro cartaz. Elenque todos os problemas da produção inicial, inclusive os composicionais e de estilo, em especial aqueles de coerência textual. Além de algumas atividades em relação à composição, levante os problemas pontuais de coerência, podendo ser:

- **Coerência semântica:** proponha atividades, com questões abertas para que os alunos construam os sentidos e compreendam se há ou não contradição, por exemplo, se as características de um personagem é a esperteza, ele não poderia ter tomado uma atitude de estupidez. Ou ainda, a moral da história, não pode ser o contrário do que foi apresentado na narrativa.
- **Coerência sintática:** um das consequências de problemas com a coerência sintática é a ambiguidade. Elencar todas as vezes que há problemas de ambiguidade (sentido duplicado), que acontece muito com o uso de pronomes pessoais e possessivos em terceira pessoa, às vezes não sendo possível saber exatamente quem está falando ou fazendo o quê. Proponha atividades que podem ser fechadas de complete, abertas com jogo dos sete erros no texto, jogo de adivinhas.
- **Coerência estilística:** este tipo de coerência precisa ser acertada com os alunos, antes da produção de texto, na situação de produção. É preciso entender qual é o grau de formalidade e informalidade do texto, se há momentos em que os personagens podem utilizar-se de variedade regional. A depender do que for combinado na situação de produção, o professor poderá realizar perguntas fechadas, com várias possibilidades de adequação da linguagem à situação comunicativa.
- **Coerência pragmática:** no caso da fábula, há ocorrência do discurso direto. Proponha atividades de adivinha, para saber de quem é aquela fala e qual é a sua sequência correspondente.

**5ª etapa** – É hora de reunir as duplas e produzir versões. Realize uma discussão sobre como planejar o trabalho. Peça que escolham que animais de diferentes espécies serão os personagens da fábula, suas principais características e que ensinamento desejam ensinar na moral. Sugira a consulta às anotações feitas nas etapas anteriores.

**6ª etapa** – Este é o momento da escrita dos alunos, peça que levem em consideração todas as anotações realizadas. Verifiquem se estão escrevendo em parágrafos, a pontuação e o uso de letra maiúscula. Faça intervenções sempre que julgar necessário.

**7ª etapa** – Leia as primeiras versões produzidas e oriente a revisão. Organize com os alunos uma grade de avaliação, que envolva o que foi discutido sobre composição do gênero e estilo, incluindo os elementos de coerência, como:

As ações dos personagens e as suas características são coerentes com o sentido do texto? Houve erros ortográficos no texto?

As falas dos personagens estão condizentes com que é perguntado ou narrado? As falas dos personagens são formais ou informais?

Ou as falas dos personagens apresentam variedade regional?

Foram utilizados sinônimos ou pronomes para evitar repetições?

**8ª etapa** - Retome o planejamento feito coletivamente, as anotações produzidas durante a leitura, bem como trechos das primeiras versões produzidas para análise. Por fim, os alunos devem digitar a versão final, fazendo as revisões e correções necessárias

### **Avaliação do produto final**

Acompanhe a autoavaliação do comportamento leitor e escritor dos estudantes: comentários e apreciação da leitura, anotações, preocupação com a legibilidade do texto e a disponibilidade para realizar as atividades. Em relação às produções, avalie se apresentam a linguagem típica de uma fábula.

Proposta de Sequência Didática, adaptada de <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/leitura-e-escrita-de-contos-de-aventura>>. Acesso em: 15 mar. 2017, para o gênero fábula. E adequada à conceituação de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001).



### **Assimile**

Um texto pode ser compreendido como uma unidade linguística de sentido numa situação de interação comunicativa específica (KOCK & TRAVAGLIA, 1998). Para saber se um texto é um texto, é necessário que este apresente fatores de textualização, como: contextualização, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade, coesão e coerência (FÁVERO, 1997; KOCH & TRAVAGLIA, 1998).

Os conceitos de coesão e coerência, embora sejam tratados juntos, compreendem dimensões diferentes do texto. A coesão se manifesta na microestrutura do texto, ou seja, na ligação e sequência das palavras.

A coerência se manifesta na macroestrutura do texto e revela-se nos conceitos e relações que dão sentido a ele, conforme a situação comunicativa.

O estabelecimento de coesão, principalmente de fatos isolados de uma situação comunicativa, não é requisito para caracterizar o conjunto de palavras e enunciados como um texto. A relação entre a coesão, coerência e os demais fatores de textualização é que possibilita caracterizar um texto como um texto (FÁVERO, 1997).

Os mecanismos de coesão e coerência são ensinados aos alunos, para o desenvolvimento de competência textual, nos módulos/etapas da sequência textual que envolvem a situação de produção, características composicionais do gênero discursivo e estilo.

Para os anos iniciais do ensino fundamental, é essencial que os textos sejam as unidades de ensino, não estejam isolados da compreensão de seu contexto de produção e que as atividades de reflexão linguística levem em consideração as necessidades dos alunos. As atividades de reflexão linguísticas precisam ser realizadas após a primeira produção do gênero, usando-a como base ou até mesmo como material para a elaboração de jogos de adivinha, tabuleiro e outros; questões abertas ou fechadas, mas que tenham como objetivo a construção de sentidos a favor do uso na leitura e na produção de textos, como parte da orientação do planejamento e da escrita das primeiras versões do gênero e na grade de avaliação, para reescrita e reelaboração.



### Pesquise mais

A obra indicada traz algumas reflexões relativas à construção textual dos sentidos, tanto na produção quanto na compreensão de textos.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

## Sem medo de errar

Conforme apresentado na situação-problema, Andreia apresenta dificuldades de lidar com os conceitos e os modos de intervenção

para a produção de textos orais e escritos coesos e coerentes. Para tanto, há dois desafios a serem avançados: apropriar-se dos conceitos de texto, textualização e textualidade e os mecanismos linguísticos de coesão e coerência; aprender como intervir, por meio de atividades significativas, para que as produções finais dos alunos sejam mais coesas e coerentes no contexto das situações de produção propostas. Andreia pode, ao longo dessa conversa, apropriar-se dos conceitos relacionados de texto, textualidade e textualização, coesão e coerência (conceitualização e tipos) e também possibilidades de intervenção para desenvolvimento de competência textual dos alunos, para o qual, de acordo com o desenvolvido ao longo da seção, foram apresentadas como exemplificação:

- Sugestões de atividades na etapa/módulo da sequência didática, após primeira produção dos alunos, sobre análise linguística dos mecanismos de coesão no gênero tirinha (escrito) e poema (escrito e oral) e nas etapas de avaliação, revisão e reelaboração das primeiras versões da produção final.
- Exemplo de sequência didática, com foco nas sugestões de atividades na etapa/módulo de reflexão linguística dos tipos de coerência, e nas etapas de revisão e reelaboração das primeiras versões da produção final.
- Estas atividades podem ser propostas como jogos e brincadeiras de adivinhas, sete erros, completar, jogo de cartinhas para completar enunciados de textos lidos ou das produções iniciais dos alunos; ou ainda como perguntas abertas e atividades de sistematização para construção de conceitos.

No processo de produção final do texto, na sequência didática, podem ser retomados esses elementos de coesão e coerência no planejamento e na escrita da primeira versão, e também como parte dos critérios da grade de avaliação, para revisão e reelaboração.

### A aprendizagem dos elementos linguísticos do gênero discursivo em espiral

#### Descrição da situação-problema

Andrea ficou muito satisfeita com as orientações para o trabalho com reflexão linguística, porque ela compreendeu que as atividades de compreensão da linguagem e da norma padrão precisam estar vinculadas aos usos, ou seja, à leitura, escuta, produção escrita e oral de textos reais, ou seja, gêneros discursivos vinculados a situações de interação comunicativa, ainda que estas atividades precisem relacionar-se com a construção de noção de elementos linguísticos, mesmo sem nomeá-los, e com o uso no processo de planejamento, execução e revisão e reelaboração dos textos produzidos, dentro de uma sequência didática. Mesmo assim, Andreia se depara com dificuldade de selecionar quais elementos linguísticos abordar com os alunos, visto que, na análise da produção inicial, as necessidades são muitas. Como selecionar o conteúdo a ser trabalhado, visto que as necessidades dos alunos de adequação do texto quanto à coesão e à coerência são muitas?

#### Resolução da situação-problema

Muitos livros didáticos e professores propõem a abordagem de conteúdos, sejam de elementos linguísticos ou de um determinado gênero, como um progresso de conteúdo para conteúdo, como se um fosse um pré-requisito para outro. Professores, quando se deparam com um número grande de necessidade apresentadas pelos alunos, muitas vezes optam pelo critério de progressão linear dos conteúdos, pensando na consecução da atividade escolar específica e não na produção de texto que se configure numa situação mais próxima do real possível.

Para resolução do problema apresentado por Andreia, é importante a compreensão de aprendizagem em espiral, discutida por Pasquier & Dolz (1996), progressão em curva que se opõe à ideia de linearidade apresentada anteriormente. Isto quer dizer que, respeitando as necessidades e o conhecimento prévio dos alunos,

elementos linguísticos diversos podem ser abordados em diferentes anos de escolaridade, aumentando o nível de complexidade. Além disso, a progressão e a escolha do que será trabalhado depende dos elementos característicos do gênero, e o que será abordado depende do conhecimento das capacidades iniciais dos alunos e a serviço da compreensão e produção do texto.

Uma forma de resolver essa questão é verificar, segundo a BNCC, se as expectativas de aprendizagem relacionadas à escrita do gênero estudado, para o ano do ensino fundamental, são coerentes com as capacidades iniciais dos alunos. A partir dessa avaliação e dos problemas apresentados pelos alunos na primeira produção, selecione os conteúdos condizentes à expectativa de escrita daquele gênero.

Por exemplo, na criação de versões para contos de fadas, uma das expectativas de aprendizagem para o 3º ano é que os alunos utilizem marcadores de tempo (antigamente, naquela época, depois) e espaço (na floresta, no reino, aqui, ali) ao produzir narrativas. Outra expectativa de aprendizagem é que os alunos utilizem marcadores de fala de personagens (travessão no discurso direto), ao produzir narrativas. Ao observar a capacidade inicial dos alunos, percebe-se que eles, em sua maioria, já utilizam os marcadores de tempo. No entanto, não utilizam o travessão como indicativo de fala, o que pode comprometer a coerência pragmática e sintática da produção. Então, a sugestão é que se escolha propor atividades que tratem do uso do travessão no discurso direto.

## Faça valer a pena

**1.** “O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.” (BRASIL, 1997, p. 23)

Com base no trecho apresentado é possível afirmar que:

I – Todo enunciado, independentemente de sua extensão, é um texto.

II - O texto é uma unidade significativa e acabada, numa situação discursiva escrita ou oral.

III - Um texto só é um texto quando houver coesão das ideias.

IV – Um texto só é um texto quando há uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência.

V – A textualidade de um texto é conferida pela relação de coesão entre um amontoado de enunciados.

- a) Todas as afirmativas estão corretas.
- b) Todas as afirmativas estão incorretas.
- c) Somente as alternativas I, III e V estão corretas.
- d) Somente as alternativas II, III e V estão corretas
- e) Somente as alternativas II e IV estão corretas

**2.** Quanto à coesão e à coerência, como fatores para aferir textualidade, Fávero (1997, p.11) afirma “poder haver um sequenciamento coesivo de fatos isolados que não têm condição de formar um texto [...] poder haver textos destituídos de coesão, mas cuja textualidade se dá ao nível da coerência”.

Com base na análise do texto-base, assinale a alternativa correta.

- a) A coesão pode ser um fator de textualidade isolado. Só não pode ser considerado um fator de textualidade, em relação à coerência do texto.
- b) A coesão não pode ser um fator de textualidade isolado, porque se manifesta no nível microtextual, ou seja, refere-se às palavras que estão ligadas entre si dentro de uma sequência, não conferindo, diretamente, sentidos ao texto.
- c) A coerência manifesta-se no nível microtextual, pois refere-se a elementos que possibilitam conferir sentido ao texto.
- d) Embora coesão e coerência sejam caracterizadas em níveis diferentes de dimensão do texto, não podem ser tratadas isoladamente, nem mesmo conferidas uma sem a outra no texto.
- e) Um texto destituído dos elementos coesivos pode ter sua textualidade aferida pelos elementos de coerência que, ainda assim, não possibilitam a atribuição de sentidos.



**3.** Os mecanismos de coerência podem ser de categoria: **semântica, sintática, estilística e pragmática**. Cada um desses mecanismos está ligado à coerência textual e é importante para a construção do sentido global do texto, pois eles envolvem os significados dos elementos, as relações de sentido, os aspectos sintáticos, os elementos linguísticos, o léxico, os tipos de estruturas frasais, entre outros (KOCH, 2002).

Nas alternativas abaixo, há enunciados que demonstram problemas na coerência. Assinale a alternativa na qual, nos parênteses, **NÃO** haja a categoria exigida para aferir coerência aos enunciados abaixo.

- a) – Passe o sal, por favor?  
– Obrigada, não bebo. (estilística)
- b) Manchete de jornal: “Papa abençoa fiéis do hospital” (sintática).
- c) Você está assistindo a uma palestra e precisa levantar-se para ir ao banheiro, mas tem que passar por três pessoas desconhecidas na fileira da cadeira onde está sentado, então diz: “Gente boa, tô saindo, ok? Emergência. Valeu!” (estilística)
- d) “Não sou uma má pessoa”, diz agressor de ambulante morto no metrô. (Uol notícias, 28/12/2017) (semântica)
- e) – Você pode fritar um ovo?  
- Não sei fazer bolo. (pragmática)

# Referências

- BAKHTIN, M. [1952-1953]. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção *Ensino superior*).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF/MEC, 1997, a \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: 2ª versão revista. Brasília: SEF/MEC, 2016, b. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 30 dez. 2016.
- BRÅKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. (2001). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs./Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L.; KOCH, I.G.V. **Linguística textual**: introdução. São Paulo, Cortez, 1983.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência**. São Paulo: Editora Ática (Série Princípios), 1997.
- KOCH, I. G.V. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- KOCH, I. G.V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1998.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L. et al. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte:: Autêntica Editora: Ceale, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005: 19-36.
- PASQUIER, A.; DOLZ J. (1996) Um decálogo para ensinar a escrever. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Orgs./Trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- ROJO, R. Esfera ou campos de atividade humana. In: **Glossário CEALE**: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)/ FAE (Faculdade de Educação)/ UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>>. Acesso em: 12 jan. 2017.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/ DOT, 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. & Orgs. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- SILVA, P. E. M.; MORI, C. C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003: 185-210.

# Ensino da análise e da reflexão linguísticas

### Convite ao estudo

Olá!

Seja muito bem-vindo aos estudos da Unidade 4, Ensino da análise e da reflexão linguísticas.

Como futuros professores, a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa nos leva a refletir sobre como os contextos linguísticos são constituídos e internalizados, de que forma o cotidiano dentro e fora da escola dialogam (ou não) diante das necessidades e potencialidades da criança em relação às formas de comunicação e quais fatores influenciam esta relação de aprendizagem.

A linguagem, nas suas mais diversas vertentes, é um contexto vivo, dinâmico, construído coletivamente e que se constitui a partir das relações estabelecidas pelo sujeito. E, diante dessa complexidade, a práxis docente se revela como grande potencializadora dos contextos de aprendizagem.

A escola, numa perspectiva social, tem como função o trabalho, a integração e a sistematização desses contextos vivos, sempre considerando as relações em que tais contextos estão ancorados. Assim, as regras e normatizações se fazem presentes na Língua Portuguesa e é UM DOS modos de organização linguística.

Nesta perspectiva, esta seção trata de alguns componentes linguísticos importantes na constituição das aprendizagens em relação à Língua Portuguesa e terá como foco três importantes vertentes que, no âmbito educativo, são primordiais na formação docente. São elas:

- Análise e reflexão linguísticas: aspectos fono-ortográficos e morfossemânticos.
- Análise e reflexão linguísticas: aspectos textuais e discursivos.
- O trabalho com a análise e a reflexão linguísticas.

Nesta primeira seção, trataremos da compreensão dos diversos conceitos que circundam a apropriação da dimensão fono-ortográfica e o nosso desafio é refletir sobre os seguintes questionamentos:

- Qual é a função das regras gramaticais?
- Decorar ou compreender as normatizações da Língua Portuguesa?
- Qual é a função do professor diante da complexidade da língua?

Preparado para essa nossa etapa de estudos?

Espero que sim e, para o nosso sucesso, que é o seu aprendizado, contamos com a sua dedicação e empenho!

# Seção 4.1

## **Análise e reflexão linguísticas: aspectos fonortográficos e morfossemânticos**

### **Diálogo aberto**

Ao longo desta disciplina, temos verificado as nuances histórica, política e pedagógica em relação às aprendizagens envolvendo os fenômenos linguísticos: ora com ênfase nos contextos gramaticais, ora voltados para os gêneros textuais e alfabetização.

Tal situação reflete-se no cotidiano de nossas escolas, que apresentam concepções diferentes e, por vezes, antagônicas na construção de metodologias envolvendo os contextos linguísticos.

Diante desta afirmação, vamos analisar a situação a seguir:

Em uma escola de ensino fundamental, a professora Marta foi atribuída com uma turma de 5º ano. Numa conversa com a professora do ano anterior, soube que a turma se caracteriza por ser alfabetizada em sua grande maioria, apesar de não ter sido realizado nenhum trabalho envolvendo a gramática. Segundo a professora que já acompanhava a turma há dois anos, ela optou por garantir que os alunos detivessem as competências de leitura e escrita e só depois partissem para aprendizagens “mais complexas”, já que, para ela, as regras de nossa língua são de difícil compreensão, sendo necessário um ano inteiro para o trabalho pedagógico envolvendo os conteúdos gramaticais.

Diante desse posicionamento, a professora Marta passou a refletir sobre quais caminhos tomar a partir de agora. Continuar o trabalho sobre a perspectiva da professora anterior? Focar o trabalho pedagógico apenas nos contextos morfológicos e ortográficos já que as crianças já trabalharam, por dois anos, apenas com questões envolvendo alfabetização? O trabalho com gramática só é possível com a “memorização” de regras? Será que as crianças realmente não podem contribuir com seus conhecimentos para a composição dos contextos gramaticais?

O objetivo é que, ao final desta seção, tenhamos condições de responder a estes questionamentos. Vamos lá?

## Não pode faltar

Nas sociedades grafocêntricas, ou seja, que utilizam a escrita como principal meio de registro, comunicação e construção científica/cultural, a aquisição da competência leitora e escritora é valorizada de forma muito intensa.

Sendo assim, desde muito pequenas, as crianças são incentivadas a ler e a escrever e, embora o fenômeno da leitura e escrita como processo de comunicação social nos pareça simples – afinal o realizamos cotidianamente –, a constituição dos contextos de produção textual é de grande complexidade, apresentando nuances e vertentes que exigem aprofundamentos conceituais e linguísticos.

Segundo Kato (1995), na internalização da escrita, a criança percorre um contexto em que tanto a fala como a escrita sofrem influência uma da outra de forma muito natural e sem grandes regularidades, já que a criança ainda não tem consciência dos elementos que compõem a construção da escrita, como palavras, fonemas e orações.

Conforme a criança avança em suas hipóteses, perpassando as fases pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, delineadas por Ferreiro e Teberosky (1999), ela aperfeiçoa sua consciência fonológica e, aos poucos, qualifica sua capacidade em desmembrar os elementos sonoros como orações em palavras, depois em sílabas e fonemas, construindo a hipótese da relação entre fonemas e grafemas (que, num primeiro momento, se encerra em “um som para cada letra”).



**Pesquise mais**

Para saber mais sobre a Psicogênese da Língua Escrita, assista ao vídeo *Alfabetização e a Psicogênese da Língua Escrita*, disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=HYD\\_UYxbF90](https://www.youtube.com/watch?v=HYD_UYxbF90)>. Acesso em: 8 maio 2017.

Nesta fase de construção da escrita, a criança toma consciência do contexto regrado e das convenções do texto escrito, deparando-se com as múltiplas relações entre fonemas e grafemas, sendo a construção ortográfica um contexto significativo de aprendizagem.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a dimensão fono-ortográfica de nossa língua, ou seja, as múltiplas relações existentes entre o contexto da fala/som e a representação destes através da escrita, começamos a compreender e distinguir o sistema de notação alfabético e o ortográfico.



### Assimile

**Sistema de notação alfabética:** a criança elabora um processo de compreensão sobre o funcionamento da escrita alfabética e progressivamente internaliza as convenções letra/som.

**Sistema de notação ortográfica:** caracteriza-se pela condição convencional da escrita. É elaborado sistematicamente, de caráter normativo, sendo uma tentativa de unificação da forma de escrita.

Assim, a criança que internaliza progressivamente os contextos de leitura e escrita, a composição alfabética e a funcionalidade da escrita se depara com outros desafios em seu percurso: embora o sistema alfabético vislumbre a condição fonética da escrita, ou seja, a representação exata da palavra pronunciada, são poucas as possibilidades em que tal relação seja possível, sendo a ortografia um meio de convencionar – a partir de normas – a forma pela qual escrevemos, considerando até mesmo a origem e a história das palavras.



### Refleta

Faça um exercício de recordação sobre o processo de ortografização vivenciado por você. Todas as regras e normatizações da língua eram compreendidas? Lembra-se de ter utilizado todas elas?

Porém, a ortografia não se encerra na organização de normas descritivas, mas sim como um sistema complexo a partir da relação

entre fonemas (sons) e grafemas (letras) – constituindo elementos gráficos como flexões nominais e verbais, sufixos, prefixos, em que a criança investiga, reflete e constrói saberes em relação às regras ortográficas, considerando as regularidades e irregularidades da escrita.

Segundo Rojo (2009, p. 61),



conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve o despertar de uma consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.

Esse “olhar” para a escrita, a reflexão sobre como, porque e para quem se escreve – para além do que a professora pode “ditar” ou que o aluno precisa “copiar” – são entendidos como processos de *ortografização*. Significa perceber, refletir e compreender os contextos e formas de escrita.

Neste rol de aprendizagens envolvendo a linguagem e seus desdobramentos, os processos morfossemânticos possuem grande relevância, sendo composição de análise de nosso estudo.

Para tanto, é preciso compreender as condições sob as quais tais processos são instaurados e quais sentidos são de interesse para nós, futuros educadores. Sendo assim, ao dividirmos a palavra *morfossemântica*, temos a seguinte composição:

**MORFO:** diz respeito às características da palavra; relacionado à forma. A Morfologia é o estudo da formação, da estrutura e da classificação das palavras.

**SEMÂNTICA:** se relaciona ao papel ou função que a palavra exerce na oração, tendo como eixo a significação e o contexto apresentado. É o estudo do significado em contexto, exigindo que sua natureza não se finde em instâncias isoladas, mas sim numa constituição relacional.



Nesta perspectiva, vamos tentar compreender alguns aspectos dos contextos linguísticos.

Para Lemle (2009), a complexidade dos contextos fonotográficos se constituem por três formas de correspondência:

- **Regularidades biunívocas ou diretas:** cada fonema corresponde a uma letra e cada letra está relacionada a um fonema.

Quadro 4.1 | Relações biunívocas

Fonema	Grafema	Exemplos
/p/	'p'	pote; panela
/b/	'b'	cabide; bebida
/f/	'f'	sofá; ferro
/v/	'v'	viola; versículo

Fonte: Lemle (2009, p. 21).

- **Correspondência de um para mais de um:** conforme a posição da letra há um fonema correspondente.

Quadro 4.2 | Ocorrência do grafema em uma posição da palavra

Grafema	Fonema	Exemplos
's'	/s/ (início da palavra)	sapato, sempre, sonho, suor
	/z/ (intervocálico)	Mesa, uso, casa

Fonte: Lemle (2009, p. 22).

- **Relações de ocorrências:** existência de um grafema para vários fonemas.

Quadro 4.3 | Grafemas que podem representar diversos fonemas

Fonema	Grafema	Exemplos
k	c	copo, carinho
	qu	queijo, quilo
	k	kombi, kiwi

Fonte: Lemle (2009, p. 21).

Sendo assim, Lemle (2009) compõe as regularidades e irregularidades da escrita. Nesta mesma perspectiva, Rojo (2009) considera que são poucas as regularidades existentes e se debruça sobre as regularidades contextuais e as *regularidades morfológico-gramaticais*.

Para tanto Rojo (2009, p. 67) define as regularidades contextuais como:



aquelas cuja regularidade fica definida no contexto da palavra ou da sílaba em que ocorrem: é o caso do rr e do ss dobrados intervocálicos; do uso do m antes de p e b para grafar a nasalidade e do n nos outros casos (que não o ditongo nasal); do uso do ç e do g antes de a, o, u e do qu-gu-antes de e, i; e assim por diante. Regularidade contextual aqui quer dizer que basta o aluno aprender uma regra: toda vez que acontecer o contexto silábico X, a letra será assim ou assado. Essas regularidades (regras) são bastante trabalhadas nas séries iniciais.

Quanto às regularidades morfológico-gramaticais, Rojo (2009, p. 68) entende que “são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra (morfologia), envolvem não fonemas ou sílabas, mas morfemas (por derivação, composição)”. Ou seja, há critérios para o agrupamento das palavras em que a diferença entre tais agrupamentos está no modo de significação, em seu sentido, na sua função.

Os agrupamentos aos quais nos referimos são as classes gramaticais.

Quadro 4.4 | Classes gramaticais

Classe	Função / Característica
Substantivo	Tem como função nomear os seres e lugares. Expressam as categorias de gênero, número e grau.

Verbo	Indicam uma ação, um estado ou um fenômeno. Variam em número, voz, pessoa, modo, tempo e aspecto.
Adjetivo	São responsáveis por qualificar ou caracterizar os substantivos. Variam em gênero, número e grau.
Advérbio	Palavras que alteram um verbo, um adjetivo ou outro advérbio. São invariáveis, mas alguns advérbios podem ser flexionados em grau.
Pronome	Podem acompanhar, substituir, determinar ou modificar alguns substantivos. São flexionados em gênero, número e pessoa.
Preposição	Tem como função estabelecer conexões entre dois termos de uma oração.
Artigo	Palavras que antecedem os substantivos, definindo-os ou não. Podem ser flexionados em gênero e número.
Interjeição	Palavras que exprimem emoções, sensações ou estados de espírito. São invariáveis.
Conjunção	Servem como elementos de ligação entre duas orações ou termos de uma mesma oração. São invariáveis.
Numeral	Palavras que indicam quantidades. Podem ser flexionados em gênero e número.

Fonte: elaborado pelo autor.

Mas diante de tantos elementos linguísticos, como as pessoas organizam os conhecimentos?

Sabemos que o nosso cérebro não armazena as informações de forma desordenada. A internalização dos saberes ocorre em blocos na memória e são ativados no momento da comunicação ou da leitura. Dessa forma, um acervo de “palavras, formas, contextos linguísticos” é disponibilizado pelo grupo social de cada indivíduo e este se apropria de tais elementos para construir o seu próprio “banco de palavras, formas e contextos linguísticos”.

Para esses acervos coletivos e individuais, temos duas denominações:

LÉXICO – para o conjunto de palavras provenientes e organizadas socialmente, de uma mesma língua; ou então, dentro de uma

mesma área de conhecimento (campos lexicais), por exemplo, os de informática (hardware, software).

VOCABULÁRIO – são as palavras apropriadas pelo sujeito a partir do acervo linguístico de seu grupo social, ou seja, do léxico.

Por sua vez, o campo semântico trata das possibilidades de uma mesma palavra ou conceito ser utilizado em contextos diversos.

Na perspectiva da composição coletiva e individual do acervo linguístico, o dicionário, por ser um recurso rico em informações sobre o léxico, é um material didático importante no contexto de ensino e aprendizagem dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa.



De qualquer maneira, o que distingue o dicionário de outros gêneros é exatamente essa dupla aposta no poder da palavra e, portanto, o seu estreito compromisso com o léxico, que ele pretende inventariar e descrever. (BRASIL, 2012, p. 11-12)

Os dicionários estabelecem um repertório lexical organizado, geralmente, em ordem alfabética, facilitando sua utilização.



Pesquise mais

Na composição de possibilidades para o trabalho pedagógico com o dicionário, orientamos a consulta ao material *Dicionários em Sala de Aula*, elaborado por Egon de Oliveira Rangel e Marcos Bagno, produzido pelo Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/DicionariosSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2017.

A utilização do dicionário, de alguma maneira, transmite a ideia de constituição de padrões em relação à utilização das palavras e nos leva a refletir sobre alguns conceitos como **norma-padrão**, norma-culta e variedades urbanas de prestígio.

Em um contexto genérico, podemos definir a norma-padrão como aquela que se baseia em regras e convenções a partir de uma gramática tradicional. Numa análise reflexiva, a norma-padrão retrata uma forma idealizada de exercer a linguagem, sendo utilizada primordialmente nos contextos escolares.

Nesta perspectiva, Bagno (1999, p. 15) salienta:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ele fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização, etc.

A norma culta, ainda num contexto genérico, é resultante da utilização da língua em um determinado grupo social considerado culto – pessoas com nível superior ou com produções biográficas e culturais urbanas.

Sobre este conceito, Bagno (2012, p. 24) considera o termo ‘norma culta’ como preconceituoso e o descarta, já que desconsidera todas as outras variedades linguísticas.

Para fugir dessas ambiguidades, diversos linguistas brasileiros têm proposto designar a norma culta ideal, normativa, com o rótulo de norma-padrão, reservando o termo norma culta para os usos reais, empiricamente coletados nas pesquisas de campo. Pessoalmente, temos preferido simplesmente descartar a expressão norma culta, justamente por suas ambiguidades e, sobretudo, por já conter implícito um forte preconceito social: afinal, designar determinado modo de falar como “culto” significa, automaticamente, lançar no porão do “inculto” todas as demais variedades sociolinguísticas. (BAGNO, 2012, p. 24)

Nesta perspectiva, vamos observar a figura abaixo:



Fonte: <<https://goo.gl/50yM9K>>. Acesso 25 maio 2017.

O cartaz, em tom lúdico, apresenta um contexto de variação linguística, indicando que toda língua varia, ou seja, não há comunidade linguística unânime, em que todos falem da mesma forma, já que a variação da língua é o retrato das diferenças socioculturais e geográficas.

É comum a ideia equivocada de que uma linguagem popular, que não é considerada padrão ou culta, não possui estrutura ou foge às regras previamente definidas. Na verdade, cada variedade linguística possui uma estrutura e condicionantes específicos, não se tratando de expressão livre para cada indivíduo, mas sim uma construção histórica e coletiva, com todos os seus dialetos, gírias e vocabulários. Todas com níveis de complexidade e que possuem determinadas funções, conforme as necessidades de cada grupo.



### Exemplificando

As novelas, de um modo geral, são contextos em que a construção linguística nordestina é tratada de forma pejorativa, inferior – sendo o

personagem um tipo rústico, repleto de estereótipos, e muitas vezes sua fala é motivo de deboche.

Desprezar os contextos linguísticos que cada sujeito carrega torna a escola um ambiente potencializador do que Bagno (2007) denomina de preconceito linguístico.

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BAGNO, 2007, p. 27)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a linguagem é um fenômeno de comunicação e não de discriminação, sendo a escola um ambiente de socialização, aprendizagem e internalização de diversos contextos e não apenas de uma língua padrão ou culta. O repertório linguístico de cada aluno e aluna deve ser considerado e respeitado, já que seus saberes foram constituídos muito antes de ingressar na escola, refletindo suas raízes regionais, sociais, culturais, de gênero.

## Sem medo de errar

A partir da conversa realizada com a antiga professora de sua turma, Marta se sentiu um pouco incomodada em relação ao trabalho realizado. Ela lembra que nas aulas de metodologia de Língua Portuguesa, de seu curso de Pedagogia, foram realizadas discussões sobre a dimensão global das aprendizagens e como os contextos de alfabetização e letramento são primordiais nos anos iniciais, mas que as dimensões textuais, morfossemânticas e ortográficas não precisam ser banidas dos contextos de aprendizagem se esta for a necessidade e interesse das crianças e não um conteúdo específico do período de alfabetização.

É preciso compreender o que os alunos já sabem sobre as regras e normas da Língua Portuguesa e realizar a avaliação diagnóstica a partir de textos significativos para as crianças, rodas de conversa, atividades lúdicas, leituras compartilhadas, etc.

A partir de suas observações e registro diante das contribuições das crianças (suas vivências, diálogos, hipóteses e necessidades), deve-se procurar possibilidades de superar as hipóteses de correspondência um a um entre fonema e grafema, tratando do que o aluno precisa compreender e o que precisa memorizar, das formas regulares e irregulares da escrita.

Diante das necessidades dos alunos, Marta precisa propor atividades que favoreçam uma dinâmica na qual as crianças possam explicitar e discutir critérios que talvez não estejam normatizados ortograficamente, mas que nasçam das reflexões dos estudantes. A ideia não é apresentar regras de memorização, mas sim propor processos de reflexão sobre como a Língua Portuguesa se organiza e que possam verificar se suas hipóteses são verdadeiras.

Assim, uma sequência didática interessante para a aprendizagem de contextos morfossemânticos deve:

- Considerar as hipóteses formuladas pelas crianças.
- Desenvolver a capacidade metacognitiva.
- Fomentar a interação.



- Favorecer a mediação do professor diante dos processos de aprendizagem.

Marta ainda considera importante o trabalho pedagógico numa perspectiva sociocultural, ou seja, valorizando a composição linguística realizada pela sociedade, mas também entende que a dimensão individual de cada sujeito, sua história, suas formas de comunicação precisam estar presentes no cotidiano de aprendizagem, assim entende ser importante priorizar os contextos lexicais e de vocabulário, tratando de sentidos e significados.

Para tanto, o dicionário pode ser um importante recurso no conhecimento dos vocábulos construídos coletivamente (léxico) e das palavras que compõem o contexto individual de cada sujeito (vocabulário). Nessas condições, acredita que o trabalho com o dicionário seja de grande valia, já que este recurso pode possibilitar contextos importantes diante do que cada palavra pode significar.

## Avançando na prática

### Preconceito linguístico

#### Descrição da situação-problema

Diversas regiões do estado de São Paulo vêm detectando a presença de muitas famílias bolivianas. Diante disso, as escolas também têm recebido muitas crianças dessa nacionalidade, sendo um desafio constante, principalmente no que diz respeito à língua.

Nas reuniões pedagógicas, os professores têm alertado a coordenação e direção da escola quanto as características desses alunos: quietos, introspectivos, com pouca interação. De maneira muito próxima, os pais e mães dessas crianças também participam pouco das reuniões e quase não se manifestam.

Diante do alerta, a coordenadora resolve conversar com uma mãe boliviana, explicando a situação observada e perguntando se ela consegue pensar num motivo para tal comportamento. A mãe, num tom de indignação, responde:

“Esta não é nossa escola, não é nosso lugar. Aqui não temos voz!”

E agora perguntamos: essa afirmação pode ajudar a coordenadora a pensar sobre a variedade linguística presente em sua escola? Como favorecer os contextos de aprendizagem oral e escrita aos alunos bolivianos? Como enfrentar e buscar soluções para a invisibilidade de algumas pessoas?

### **Resolução da situação-problema**

Diante da problemática detectada, uma das possibilidades é o reconhecimento do público presente na escola, com toda sua cultura, costumes, linguagens, etc. Tal reconhecimento também pode ser articulado através de projetos e ações que vislumbrem o universo cultural existente na escola, mostrando diferentes contextos linguísticos, ancestralidade, oralidade.

A composição do currículo também deve reconhecer as variáveis culturais de cada povo, favorecendo aprendizagens que dialoguem com a realidade de cada estudante.

As famílias precisam ser acolhidas em toda sua composição e variedade.

## **Faça valer a pena**

**1.** Estudos sobre a internalização de habilidades de leitura e escrita vêm transgredindo a ideia de que a alfabetização seja condição unilateral para o início do ensino das formas e normativas linguísticas. Indicam que esses dois processos podem e devem caminhar juntos.

Os dois processos a que o texto se refere estão diretamente interligados e perfazem condição importante na composição de aprendizagens envolvendo a língua portuguesa. Esses dois processos podem ser caracterizados como:

- a) O primeiro refere-se aos saberes da ordem alfabética, e o segundo somente aos contextos leitores.
- b) O primeiro relaciona-se ao treino do contorno das letras, enquanto que o segundo trata da ordem alfabética.
- c) O primeiro diz respeito ao treino da ortografia, e o outro se destina aos exercícios de caligrafia.
- d) O primeiro está relacionado com as aprendizagens de cunho notacional: a escrita alfabética; o segundo diz respeito à aprendizagem da linguagem que se utiliza na escrita, com suas regularidades e irregularidades.

e) O primeiro relaciona-se ao letramento, e o segundo ao treino ortográfico.

**2.** Após uma vivência de produção escrita, uma professora do 5º ano do ensino fundamental solicitou aos alunos que realizassem a revisão de seus textos com base em alguns critérios e normativas já explicitados.

A partir de uma recomendação dessa maneira, num contexto de prática educacional colaborativa, processual e dinâmica, é correto afirmar que ela:

a) Vai ao encontro dos conteúdos curriculares direcionados à prática escritora, já que favorece o contexto reflexivo dos processos de organização da escrita.

b) Exime a professora do serviço de correção dos textos para se concentrar no auxílio a alunos com dificuldades.

c) Não favorece a aprendizagem, pois as crianças, por si mesmas, não podem identificar seus erros e fragilidades

d) Torna confusa a prática pedagógica, já que a diversidade nos contextos de aprendizagem dos alunos impossibilita a correção.

e) Favorece a constituição individualista das crianças, já que terão de realizar seu processo de aprendizagem sozinhas.

**3.** "Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la." (BRASIL, 1998, p. 28)

A partir dos contextos de reflexão pedagógica presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), assinale a afirmação correta em relação ao ensino de gramática no ensino fundamental.

a) A prática docente em relação ao trabalho com a gramática deve considerar se, realmente, existe a necessidade de ensinar gramática no ensino fundamental.

b) Na prática pedagógica envolvendo os contextos de aprendizagem da gramática, o professor não precisa considerar atividades metalinguísticas, se concentrando em atividades de terminologia.

c) Caso opte por uma metodologia de ensino tradicional dos contextos gramaticais, a prática será descontextualizada e fadada ao fracasso.

- d) As práticas pedagógicas envolvendo os contextos morfossemânticos precisam considerar os processos reflexivos das crianças sobre a constituição da língua escrita.
- e) A docência no ensino fundamental deve ter como eixo a alfabetização.

## Seção 4.2

### **Análise e reflexão linguísticas: aspectos textuais e discursivos**

#### **Diálogo aberto**

Ao final do primeiro semestre, uma escola de ensino fundamental iniciou a organização de um Festival da Língua Portuguesa a ser realizado no fim do segundo semestre.

As turmas dos 5<sup>os</sup> anos foram incumbidas de realizar um concurso de redação, e os professores das turmas deveriam aprofundar, retomar ou iniciar o trabalho envolvendo os contextos necessários à competência escritora, culminando com a qualificação e posterior apresentação das redações dos alunos.

No planejamento do projeto, os professores iniciaram a reflexão sobre como fomentar práticas de escrita que proporcionassem saltos qualitativos na produção dos alunos, levando em consideração as experiências de cada um.

Para iniciar essa reflexão, indicaram uma série de questões referente ao trabalho a ser realizado:

- O que os alunos já sabiam?
- As habilidades de escrita dos meninos e meninas davam conta de uma comunicação que fosse acessível a todos?
- Como qualificar as produções textuais de forma que os alunos compreendessem a adequação para cada gênero discursivo?

A partir de nosso estudo, vamos tentar responder a essas questões.

#### **Não pode faltar**

Para iniciarmos os estudos desta seção, convidamos você a ler este excerto da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago.

#### **Ensaio sobre a cegueira**

"[...] O médico perguntou-lhe, Nunca lhe tinha acontecido antes, quero dizer, o mesmo de agora, ou parecido, Nunca, senhor doutor, eu nem sequer uso óculos, E diz-me que foi de repente, Sim, senhor doutor, Como uma luz que se apaga, Mais como uma luz que se acende, Nestes últimos dias tinha sentido alguma diferença na vista, Não, senhor doutor, Há, ou houve, algum caso de cegueira na sua família, Nos parentes que conheci ou de quem ouvi falar, nenhum, Sofre de diabetes, Não, senhor doutor, De sífilis, Não, senhor doutor, De hipertensão arterial ou intracraniana, Da intracraniana não sei, do mais sei que não sofro, lá na empresa fazem-nos inspecções, Deu alguma pancada violenta na cabeça, hoje ou ontem, Não, senhor doutor, Quantos anos tem, Trinta e oito, Bom, vamos lá então observar esses olhos. O cego abriu-os muito, como para facilitar o exame, mas o médico tomou-o por um braço e foi instalá-lo por trás de um aparelho que alguém com imaginação poderia ver como um novo modelo de confessorário, em que os olhos tivessem substituído as palavras, com o confessor a olhar directamente para dentro da alma do pecador." (SARAMAGO, 1995)

O que você achou da leitura? Se não está familiarizado com o estilo de Saramago, provavelmente teve um estranhamento diante do texto. Na verdade, este é um estilo do escritor português, sendo característica de sua escrita a irregularidade em relação aos parágrafos e pontuação.



### Refleta

Mas, e se todos os textos tivessem essa mesma característica? Um texto todo escrito sem parágrafos? Teríamos dificuldades em identificar ideias e sequências?

Diante dessas questões, vamos, neste momento de nosso estudo, aprofundar alguns pontos referentes aos contextos linguísticos envolvendo os contextos orais e escritos.

A constituição da linguagem perpassa outros elementos além da morfologia e da semântica, sendo os conjuntos de ideias, a articulação e organização dos temas, a coesão e coerência diante dos diversos

tipos de textos e a adequação ao gênero vertentes essenciais na comunicação oral e escrita.

Os parágrafos, de forma genérica e abrangente, referem-se à organização do texto em partes e são caracterizados pelo recuo da primeira palavra e ponto-final ao término do trecho. Porém, a conceituação sobre o parágrafo possui diversos entendimentos para linguistas e estudiosos, sendo a divergência entre eles um fator que causa muitas dúvidas diante do trabalho pedagógico. Muitos professores dos anos iniciais e até especialistas, conforme sua formação e estudos sobre a linguagem tratam dos contextos metodológicos em relação à construção do texto de formas diversificadas.

Para Garcia (2010, p. 203), “O parágrafo é uma unidade de composição, constituída por um ou mais de um período em que desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e logicamente decorrentes dela”. Sendo assim, a paragrafação é um aspecto muito importante para a composição do texto, ou seja, a ideia central agrega todos os outros componentes da mensagem a ser divulgada, já que não é possível que dê conta de todas as ideias, caso contrário, pode se tornar uma lista de acontecimentos ou informações.

Bakhtin (1986), por sua vez, trata da paragrafação como uma construção dinâmica, com contornos pouco definidos.

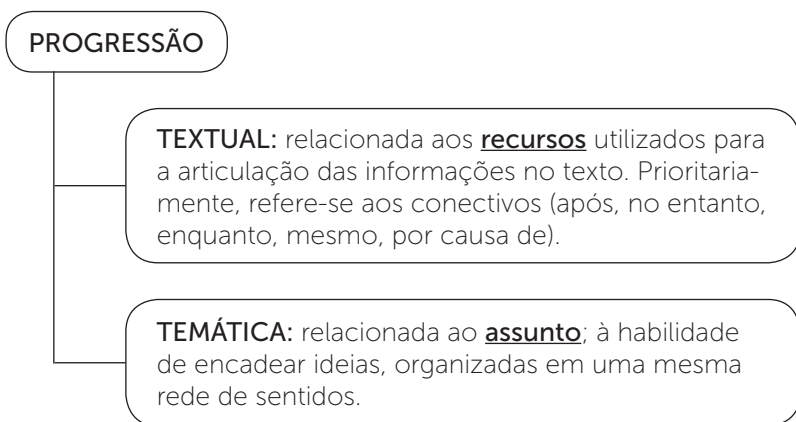
A composição sintática dos parágrafos é extremamente variada. Eles podem conter desde uma única palavra até um grande número de orações complexas. Dizer que um parágrafo deve conter a expressão de um pensamento completo não leva a nada. O que é preciso, afinal, é uma definição do ponto de vista da linguagem, e em nenhuma circunstância pode a noção de ‘pensamento completo’ ser considerada como uma definição linguística. (BAKHTIN, 1986, p. 141)

”

Nesta perspectiva, a construção de parágrafos está muita mais próxima dos contextos de coesão e coerência do que propriamente num formato ou quantidade de palavras/frases, refletindo em um texto mais agradável, coeso e compreensível.

Diante dessa complexidade na elaboração de textos, o encadeamento de ideias se faz necessário, sendo esta organização denominada por Marcuschi (2008) como progressão, que, num primeiro momento, verifica-se na ordem de introdução, desenvolvimento e conclusão de um texto. Porém, a constituição dos parágrafos se formaliza em um contexto mais complexo, sendo que tal processo se constitui por duas vertentes: progressão textual ou produção linear simples e progressão temática.

Quadro 4.5 | Progressão textual e temática



Fonte: elaborado pelo autor.

A progressão textual diz respeito ao encadeamento pelo qual o texto se constrói, com a inserção de nova informação, que se articula com a informação que já é do conhecimento do leitor ou que lhe é disponibilizada no próprio texto.



### Exemplificando

Para compreendermos a funcionalidade da progressão textual, vamos analisar um exemplo em que ela se faz presente:



“O primeiro dia de provas não apresentou grandes dificuldades para os candidatos ouvidos pelo GUIA. De modo geral, as provas de ciências humanas e de ciências da natureza não apresentaram um nível de dificuldade acima de normal, embora não tenha deixado de cobrar conhecimento das disciplinas. Chamou a atenção de alguns a presença de três questões envolvendo o movimento negro e outras duas envolvendo favelas e problemas habitacionais.

Uma das perguntas abordou leis sobre a valorização da comunidade afro-brasileira; outra falou sobre a função do movimento negro no Brasil e uma terceira foi sobre as convicções religiosas dos escravos na época do Brasil Colônia. 'Pode ser que a redação vá para esse lado amanhã', disse a candidata Lara Franco, 18 anos, de Poços de Caldas (MG)\*.

Fonte: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/tema-da-segunda-redacao-do-enem-e-combate-ao-racismo/>>. Acesso em: 8 maio 2017.

Neste trecho, podemos perceber que novas informações são acrescentadas ao longo do texto ao fazer referência à prova e que novas referências são feitas quando o foco muda da prova para as questões, mantendo a progressão e o acréscimo de informações.

A progressão temática, contexto importante na análise do discurso, contribui para as relações que se desenvolvem entre os elementos textuais (progressão textual), como também na hierarquização e organização dos trechos enunciativos, caracterizados como tema (tópico, dado inicial) e rema (comentário novo).

De acordo com Koch (2000, p.58) há quatro maneiras de se constituir a progressão temática:

- Progressão temática linear – o rema de um enunciado passa a ser tema do enunciado seguinte, o rema deste passa a ser tema do próximo e assim sucessivamente.
- Progressão temática com tema constante – a um mesmo tema são acrescentadas, em cada enunciado, novas informações.
- Progressão temática com temas derivados – quando de



um hipertema se derivam temas parciais e a cada um se acrescentam novas informações (remas).

- Progressão por desenvolvimento de um rema subdividido – um hipertema é desenvolvido em partes. Cumpre observar, porém, que o mais comum é que os tipos se mesclam no texto.

As expectativas de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano (2013) – tratam da progressão temática desde o 1º ano, enfatizando a importância da composição de ideias e reflexões encadeadas desde o início do processo de alfabetização:



- 1º e 2º ano - no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais;

- 3º, 4º e 5º ano - no processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais. (BRASIL, 2013)

Nesta perspectiva, as competências envolvendo a construção da escrita se aprimoram, tratando de elementos de estruturação do texto como a coesão.

A coesão se constrói a partir de diversos elementos linguísticos, envolvendo a gramática e os contextos lexicais, constituindo o que chamamos de unidade do texto, ou seja, uma harmonia e concordância diante das ideias apresentadas.

Tanto a comunicação oral como a de textos escritos demandam contextos de coesão e coerência, mesmo que constituídas de maneiras diferentes. Na oralidade, a enunciação de uma ideia se utiliza dos mais diversos recursos como o tempo, os objetos, as pessoas, o lugar, sendo que os próprios interlocutores auxiliam na construção

de significados através do contato visual, das expressões, etc. Já na produção escrita, em que grande parte é verificada quando não há situações de enunciação (outro tempo e outro espaço), é necessário um maior detalhamento e contextos mais rebuscados.

De acordo com Antunes (2005), a coesão textual ocorre de três formas: por reiteração ou referência; por associação e por conexão.

**REITERAÇÃO:** refere-se à relação estabelecida entre os elementos do texto, de forma que alguns aspectos são recuperados, favorecendo um movimento de retomada dos contextos anteriores e a continuidade do percurso, como um fio condutor da ideia central.

**ASSOCIAÇÃO:** refere-se à relação organizada a partir da ligação entre as diferentes palavras do texto, caracterizadas pelo mesmo campo semântico, ou seja, palavras que se aproximam, tratam do mesmo assunto. Por exemplo: manicure, esmalte, cutícula, lixa, alicate.

**CONEXÃO:** está relacionada com as ocorrências semânticas que se constroem especificamente entre as orações e, por vezes, entre os parágrafos ou períodos. São formatadas com a utilização de conectivos e em contexto de progressão textual, promovendo relações de causalidade, temporalidade, finalidade adição, etc.

Já a coerência está associada ao gênero textual, pois ao escolhermos um gênero, o seu detalhamento e características devem ser considerados (público-alvo, objetivos, linguagem), sendo estes elementos pressupostos para avaliarmos, por exemplo, se é coerente escrever um manual de instruções em linguagem conotativa (sentido figurado) ou denotativa (sentido literal/real).

Dessa forma, podemos perceber que não são apenas as ideias que podem constituir um texto de maneira incoerente, mas também elementos externos, como a adequação ao gênero indicado.



## Assimile

Os **gêneros do discurso** se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento de textos, pois é a partir deles que os contornos do texto vão sendo formulados. As manifestações verbais, desde uma

conversa informal, a apresentação de uma palestra ou os contextos escritos presentes em uma carta ou informe publicitário, organizam-se, decisivamente, em algum gênero do discurso.

Para Marcuschi (2008), as teorias de M. Bakhtin são o marco teórico em relação aos gêneros discursivos.

De acordo com Bakhtin (1979-2003), os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados", estabelecidos a partir de um contexto temático e um determinado estilo, que possuem características e objetivos específicos. O estudioso aponta os gêneros do discurso, orais ou escritos, como fenômeno social em que os sujeitos se organizam para se comunicar. Tal organização se constitui a partir de enunciados resultantes das necessidades sociais, ou seja, são constituídos a partir de certos parâmetros, porém, embora os gêneros discursivos estejam propensos à certa normatização, não são estagnados, já que podem sofrer transformações, de acordo com as necessidades de cada grupo social.

Bakhtin classifica os gêneros do discurso em duas categorias: primários e secundários. Os gêneros secundários são entendidos como de maior complexidade, como pesquisas científicas, romances, dramas, etc. Na utilização desses gêneros, surge a necessidade de uma forma de comunicação imediata, mais próxima das situações cotidianas, neste caso, os gêneros primários que são entendidos como gêneros simples como letra de canção, carta pessoal, adivinha, anúncio publicitário, piada, entrevista, fábula, receita, cardápio, manual, poema, conto, notícia, charge, entre outros.

Recentemente, Marcuschi (2008) tem-se apresentado como um estudioso de grande relevância no que diz respeito ao aprofundamento do estudo sobre gêneros. Sob sua ótica, o autor defende a ideia de que comunicar-se utilizando um gênero é, na verdade, se utilizar de um texto, por isso ele passa a empregar o termo "gêneros textuais".

Os gêneros se configuram de acordo com os temas veiculados, por sua estruturação e características linguísticas específicas. Dessa forma, não é qualquer gênero que se adéqua a qualquer situação comunicativa.

Se alguém deseja debater uma situação polêmica, como a questão do aborto ou a condição política do país, por exemplo, terá de elaborar seu discurso em um **artigo de opinião**, gênero apropriado para tal circunstância. Neste caso, é esse gênero que depreende a argumentação contra ou a favor em questões controversas por meio de possibilidades de respostas, análises e reflexões que sustentem a posição a ser defendida, contrapondo ou contestando aquelas consideradas contrárias àquilo que se defende.

De outra maneira, se o objetivo for realizar um relato de um acontecimento do dia anterior, provavelmente a notícia será o gênero adotado. Se o que se pretende é instruir uma pessoa na realização de determinada tarefa, o manual é um gênero propício para tal. Agora, se a finalidade for proporcionar alguma análise reflexiva sobre determinada situação política e/ou social, utilizando-se histórias e desenhos, a charge é o gênero mais indicado.

Podemos entender que a seleção do gênero na realização de um discurso implica compreender suas peculiaridades, para julgar a sua adequação às finalidades a que se propõe e ao espaço de circulação da mensagem. Quanto mais qualificado o saber sobre o gênero, maior a probabilidade de um discurso eficiente.

Diante de todas as normativas linguísticas aqui apresentadas, a indagação que se constrói é sobre como o trabalho pedagógico se constitui, considerando as culturas, costumes e saberes de sujeitos tão diferentes e com experiências diversas? A escola consegue ser uma unidade agregadora de saberes? Como as variedades linguísticas são conduzidas em um espaço que, por excelência, se propõe a tratar da norma culta da língua, considerando as realidades existentes? Como a oralidade se faz presente na escola? Qual é a relação estabelecida entre a diversidade linguística e os múltiplos gêneros discursivos?

Vamos refletir um pouco...

A cultura ocidental está alicerçada na vivência letrada escrita em que se percebe uma supervalorização do contexto escrito em detrimento do oral. A escola não foge a esta regra, sendo o ensino direcionado para a escrita, enquanto a oralidade, por vezes, não é considerada como contexto de aprendizagem.

As atividades escolares envolvendo a oralidade se apresentam de

forma esporádica, ficando, por vezes, apenas nas leituras em voz alta, promovendo poucas possibilidades de aprendizagem significativa em relação à linguagem falada culta.

Para Kato (2002, p. 7),



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

Kato (2002, p. 7-8) compreende que “a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita”. Ora, se a finalidade da escola é favorecer a aquisição da língua padrão, no contexto oral e escrito, ela falha quando não trabalha a língua na perspectiva oral. Parte do contexto escrito como modelo, desconsiderando as especificidades de cada contexto – oral e escrito. É recorrente a ideia de que as duas modalidades são uma só, caracterizando o equívoco de que se fala como se escreve e vice-versa.

Dessa forma, é importante que a prática docente associe a modalidade oral a uma proposta sociolinguística de ensino-aprendizagem da língua materna, caracterizando a variabilidade da língua e partindo do princípio de que “[...] não existe nenhuma relação de causalidade entre o fato de nascer em uma determinada região, ser de uma classe social determinada etc. e falar de uma certa maneira. Os falantes adquirem as variedades linguísticas próprias a sua região, a sua classe social etc.” (ALKMIN, 2004, p. 34).

Entre as variedades linguísticas, Travaglia (2003) destaca as que se constituem através de:

Dialetos: territorial, geográfica ou regional; social; de idade; de sexo; de geração/variação histórica; de função. Registros: variantes de grau de formalismo x variantes de modo.

1. Língua falada: oratório, formal (deliberativo), coloquial, coloquial distenso, familiar;
2. Língua escrita: hiperformal, formal, semiformal, informal, pessoal. (TRAVAGLIA, 2003, p. 41 )

O gênero pode ser um importante elemento na relação entre oralidade e escrita, já que conforme a tipologia pode apresentar grandes marcas de oralidade e ser um articulador de aprendizagens, principalmente das crianças na fase de alfabetização cuja predominância comunicativa está na oralidade.

Pela proximidade com os gêneros discursivos, o aluno internaliza os mecanismos sociolinguísticos que estruturam cada gênero, que, por sua vez, devido ao seu caráter multifuncional, possibilita uma vivência pluralizada na utilização da língua.



### Pesquise mais

Assista ao programa da UNIVESP sobre linguagem oral e escrita. O objetivo é mostrar como deve ser a abordagem da oralidade na construção do texto escrito em sala de aula.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4dh5wWJHhBQ>>. Acesso em: 8 maio 2017.

## Sem medo de errar

Diante do desafio em relação às práticas pedagógicas na composição de conhecimentos sobre a língua escrita, os professores precisam intensificar a condição singular dos contextos orais e escritos, bem como construir espaços de aprendizagem significativos em relação aos contextos que regem as variações linguísticas das crianças, até mesmo aquelas relacionadas à sua oralidade.

Partindo da premissa que escrita e oralidade não se constituem da mesma forma, afinal, há recursos em cada uma das vertentes linguísticas que possibilitam diferentes entendimentos e diferentes formas de recursos comunicativos, é preciso buscar formas de qualificar contextos orais e escritos das crianças.

Na progressiva internalização dos contextos que regem cada vertente linguística, fica mais claro para os estudantes a necessidade de se buscar normatizações e regras quanto a determinadas formas de textos ou, melhor, sobre as especificidades e funcionalidades de cada gênero textual.

No caso da redação, como ainda não se sabe qual é o gênero a ser solicitado, é importante que os alunos tenham contato com a morfologia, sintaxe e semântica das produções escritas, levando em consideração a adequação das formas de expressão em cada gênero discursivo/textual.

É importante que a paragrafação seja trabalhada, tratando de articulações entre os parágrafos e fomentando a reflexão e utilização de aspectos de coesão e coerência, bem como as práticas de progressão textual e progressão temática, proporcionando textos de melhor compreensão para os interlocutores.

Por fim, nos seis meses de intensificação do trabalho com contextos linguísticos, é importante salientar a construção social da língua a partir da variedade desta, porém, fomentando a adequação de cada situação comunicativa na realidade de cada sujeito, pontuando a intencionalidade e funcionalidade de cada texto.

## **Avançando na prática**

### **A formação do professor diante dos contextos linguísticos**

#### **Descrição da situação-problema**

Caro aluno, como tem sido a constituição dos seus conhecimentos em relação à língua escrita ao longo de sua formação? Como estudante e futuro professor, já pensou nos saberes que deve (ou deveria) deter para ser um formador de excelência?



Pensemos num estudante do curso de Pedagogia. Embora este futuro professor tenha realizado a sua formação na educação básica de forma satisfatória, sente que lhe faltam conhecimentos em relação aos contextos linguísticos. Lembra-se superficialmente das aprendizagens em relação à morfologia e sintaxe vivenciadas no ensino fundamental e ensino médio. Por vezes, fica em dúvida se não seria melhor ter feito primeiro uma formação em Língua Portuguesa para só depois ter começado a Pedagogia.

O que ele deve fazer para compor conhecimentos que possibilitem o trabalho com seus futuros alunos?

Como se preparar para o trabalho de aquisição da língua num contexto em que as variações linguísticas estão presentes?

### **Resolução da situação-problema**

O futuro professor, ainda em contextos de formação pedagógica, precisa deter os aspectos primordiais na composição de contextos linguísticos, sendo a formação inicial um importante elemento de aprendizagem.

Porém, sabemos que a formação inicial não é o único contexto de interação com os conhecimentos gerais e pedagógicos, sendo necessário o aprimoramento dos saberes de maneira constante, através da formação continuada.

Para tanto, a formação deve primar pela construção de conhecimentos diante de cada vertente do currículo, mas também a internalização de práticas e posicionamentos em que o processo de aprendizagem das crianças seja articulado de forma dinâmica, processual e que se fundamente em suas necessidades, ou seja, na realidade em que está inserido.

O olhar do futuro professor é daquele que entende a aprendizagem da língua como um processo de internalização de práticas sociais, de viabilização das ações cotidianas e principalmente, como uma condição política, ou seja, de estruturação social, de articulação coletiva e de transformação.

## Faça valer a pena

### 1. Leia o texto a seguir:

“Nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade culta ou padrão, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um corpus definido de valores, fixados na tradição escrita. Uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais”.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 6 (com adaptações).

Infere-se do texto acima que:

- Conforme as variações linguísticas apresentadas pode-se definir as características socioeconômicas de seu emissor.
- A escola é responsável pelo ensino das variedades linguísticas, portanto, só os sujeitos que frequentam a escola possuem acesso a todas as variedades.
- Só é possível aprender a variedade culta de uma língua dentro de um grupo economicamente privilegiado.
- Não existe variedade linguística em contextos de classes sociais que tiveram acesso à norma culta.
- A escola tem privilegiado a variedade culta em detrimento de outras variedades linguísticas.

2. “Só há pouco tempo passou a integrar as responsabilidades da escola: o desenvolvimento da língua oral dos alunos. Só recentemente a Linguística e a Pedagogia reconheceram a língua falada, de importância tão fundamental na vida cotidiana dos cidadãos, como legítimo objeto de estudo. [...] Os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes da chamada ‘língua padrão’, por um lado, têm direito de dominar essa variedade, que é a esperada e mais aceita em muitas práticas valorizadas socialmente; por outro lado, têm direito também ao reconhecimento de que seu modo de falar, aprendido com a família e a comunidade, é tão legítimo quanto qualquer outro e, portanto, não pode ser discriminado”.  
Pró-Letramento (BRASIL, 2007, p. 53)

O destaque do texto aponta a atribuição da escola diante do

desenvolvimento da oralidade de cada estudante. Em relação aos saberes relacionados à fala, faz-se necessário que os professores:

a) Estruturem situações de leitura; disponibilizem uma biblioteca na escola; organizem momentos de empréstimo de livros; escutem as crianças com atenção.

b) Favoreçam vivências em que as crianças possam realizar interações cotidianas, exponham suas opiniões, conheçam e respeitem as variedades linguísticas, utilizem a fala em diversas situações de aprendizagem.

c) Promovam momentos em que as crianças possam expor suas opiniões; valorizem a utilização da escrita de diversas maneiras, produzam textos escritos.

d) Possibilitem às crianças participarem das interações em sala de aula; produzirem textos escritos de diversos gêneros; usarem a língua falada em diversas situações.

e) Incentivem a exposição de opiniões, participação nas interações infantis, revisão dos textos produzidos.

**3.** Segundo o PCN (1998, p. 20) de Língua Portuguesa, “um dos aspectos fundamentais na prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua”.

São considerados pontos relevantes na análise linguística:

a) Unidade temática, sequência lógica, paragrafação, elementos coesivos, aspectos formais, outros códigos, análise no interior da palavra.

b) Sequência lógica, paragrafação, elementos coesivos, aspectos formais, análise no interior da palavra, número, unidade temática.

c) Paragrafação, sequência lógica, elementos coesivos, unidade temática, aspectos formais, outros códigos, prólogo.

d) Unidade temática, sequência lógica, paragrafação, elementos coesivos, aspectos formais, outros códigos, introdução.

## Seção 4.3

### O trabalho com a análise e a reflexão linguísticas

#### Diálogo aberto

Veronica, coordenadora pedagógica de um colégio particular, prima por um processo educacional que considere os saberes das crianças na composição dos processos avaliativos. Para tanto, na reunião pedagógica com seus professores, pensa em preparar uma pauta que trate dos contextos de avaliação que devem ser considerados pelos professores.

No diálogo com os professores de Língua Portuguesa, para além das formas de avaliação, numa condição processual e formativa, Veronica pretende retomar os contextos já discutidos sobre análise linguística, construindo coletivamente exercícios que possibilitem a verificação das competências trabalhadas em relação aos contextos linguísticos (morfologia, sintaxe e semântica). Ela entende que, embora venha acompanhando as práticas pedagógicas há algum tempo, precisa auxiliar alguns professores que, por suas experiências e outras particularidades, ainda entendem a aprendizagem dos contextos gramaticais a partir de normativas sistematizadas, sem a preocupação com as condições interacionais que a linguagem pode proporcionar, sendo um elemento de articulação entre os sujeitos a partir de suas finalidades.

Dessa forma, como auxiliá-los? Como construir uma pauta que viabilize o aprofundamento de tais questões?

#### Não pode faltar

Neste momento de nosso processo formativo, podemos considerar que já perpassamos pelo estudo de uma série de contextos linguísticos que nos dão subsídios teóricos quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa nos diversos ambientes de interação, sejam eles escolares ou não.

Tratamos de “*contextos*” ao invés de “*conteúdos*” e de “*ambientes de interação*” ao invés de “*ambientes escolares*” por considerar a perspectiva das práticas linguísticas envolvendo a leitura e a produção textual numa perspectiva bakhtiniana, ou seja, como processos de organização coletiva, abrangente e funcional. Uma prática para as relações, para a comunicação, para a vida!

Mas diante desta perspectiva, como a escola tem compreendido e tratado a constituição dos contextos linguísticos na dinâmica de aprendizagens? Como a gramática se relaciona com as práticas sociais? Qual é a relação entre a dinâmica escolar e a vida dos alunos e alunas? E ainda, a partir dessas análises, como construir processos significativos e eficazes de aprendizagem de contextos orais e escritos, mediante a realidade do aluno e as normativas, padrões de uma língua existentes nos grupos sociais? Qual é o papel da escola diante das necessidades e perspectivas dos sujeitos aos quais ela atende?

A instituição escolar tem vivido momentos difíceis em relação à construção de práticas linguísticas num contexto interacional. A permanência de uma gramática com finalidade em si mesma, desconectada das práticas sociais, recebe críticas, porém ainda se apresenta como forma de maior domínio de professores.

Os questionamentos que apresentamos em relação ao quadro preocupante instaurado em nossas escolas não são apenas nossos, mas pertencem às pesquisas e ao percurso de alguns estudiosos como Geraldi, Antunes e Possenti, que compreendem a composição de melhorias significativas nas aprendizagens a partir de uma mudança de concepção e de ensino da língua na escola.

Há certa “desconfiança” quanto à eficácia de práticas pedagógicas, pois vivemos um contexto de busca por compreender as razões pelos quais os estudantes possuem sérias dificuldades em ler criticamente e escrever de forma autônoma, já que tais competências, de acordo com Geraldi (1997), são a finalidade do ensino-aprendizagem da língua materna.



João Wanderley Geraldi é um estudioso referência da Língua Portuguesa, principalmente nesta linha de estudo, por ter elaborado o termo análise linguística, utilizado pela primeira vez no livro *"O texto na sala de aula"*, cuja primeira edição tem registro em 1984. A defesa de Geraldi (1984) mostrava, naquele momento, um olhar diferenciado e inovador diante do que se tinha em relação à língua. Até a década de 1980, o trabalho com a língua tinha como objetivo um contexto prescritivo e descritivo, intensificando o trabalho com regras relacionadas à gramática normativa, conceituando os elementos linguísticos, de forma linear: partindo-se do fonema para as palavras e frases. Geraldi (1984) intencionou, de certa maneira, a ampliação dessa forma de trabalho pedagógico, avançando para análises relacionadas às diferentes maneiras de utilização da língua.

Ao nos debruçarmos nos estudos de Geraldi (1997) percebemos que essa problematização vem sendo construída paulatinamente, fomentando a prática pedagógica numa perspectiva de análise linguística, ou seja, quanto aos processos de reflexão e análise da própria língua. A análise linguística surge como uma forma didática para favorecer as práticas de leitura e produção textual a partir de uma reflexão ativa e consciente dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.



[...] A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se a higienização do texto do aluno [...] limitando-se a correções. Trata de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina [...]. (GERALDI, 1997, p. 74)

É muito mais significativo, no ensino de língua, entrar em contato com as relações que se estabelecem entre sujeitos no momento em que dialogam do que, segundo Possenti (2002), constituir algumas classificações e meras sentenças.



Assista o vídeo “*Linguagem e Mundo: Atividades Lingüísticas Como Construção de Sentidos*”, produzido pela TV UNIVESP e disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=u1rZL\\_C4JAO&t=1131s](https://www.youtube.com/watch?v=u1rZL_C4JAO&t=1131s)>. O programa fomenta a análise e reflexão de como a linguagem como forma de expressão, comunicação e representação é parte das interações do sujeito, de sua cultura e de suas relações.

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem de Bakhtin, que entende o processo de interação como espaço de construção linguística, tanto das vertentes que envolvem o sujeito como àquelas relacionadas à própria linguagem, é uma das ancoragens realizadas neste estudo. Sendo assim, a mudança da realidade no ensino de língua portuguesa se constitui por alterações não só metodológicas, mas por contextos conceituais e concepções que, segundo Geraldi (1997), se constituem a partir de um ensino centrado em três vertentes: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática da análise linguística.

Integradas ao processo de ensino-aprendizagem, essas práticas têm como finalidade, segundo Geraldi (1997), se constituir como práticas de sala de aula, transpondo processos artificiais da utilização linguística nos espaços escolares e favorecendo a competência no uso da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Em consonância com as ponderações de Geraldi, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tratam da construção social dos contextos de linguagem. Os PCNs são documentos produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998), com o objetivo de subsidiar a prática docente em diferentes áreas que, à luz das teorias de linguagem formuladas por Bakhtin, organizam os conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa são documentos oficiais de ensino, produzidos pelo Ministério da Educação e publicados em 1998. Eles têm por finalidade ser um norteador da prática docente, que, num contexto anterior, era delineada pelos livros e materiais didáticos e por avaliações descritivas. Essa nova perspectiva foi satisfatória se pensarmos nas constituições sociais da leitura e da escrita, já que priorizam as práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística, sendo essas três vertentes consideradas conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo o documento, os guias curriculares existentes já não tratam a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa conforme concepções anteriores (alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática), embora, na prática, essa estrutura persista. Embora os PCNs também tratem desses conteúdos, estão organizados no eixo USO – REFLEXÃO – USO.



De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO – REFLEXÃO – USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua. (BRASIL, 1998)



Assim, as tessituras construídas nos PCNs vão ao encontro da perspectiva de Geraldi (1997) em que a análise e reflexão linguística ocorrem simultaneamente à leitura, afastando-a de um contexto mecânico e a aproximando de uma construção reflexiva sobre os sentidos do texto, sobre a produção textual como momento de expressão e articulação do sujeito e não como mera tarefa escolar.

Nessa relação, pensar sobre as características de especificidades linguísticas faz-se necessário para a compreensão do texto de forma significativa. De certa forma, a análise e reflexão sobre a língua torna-se um importante contexto de aprofundamento na escola, favorecendo o estudo do funcionamento da língua em textos autênticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as atividades de análise linguística são:

[...] aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas atividades apoiam-se em dois fatores: a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem e a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 28) definem dois tipos de construções em relação à linguagem: a epilinguística e a metalinguística.

**Epilinguística:** reflexão sobre a linguagem.

**Metalinguística:** reflexão sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos.

A construção epilinguística é um saber intuitivo, presente na condução dos falantes de uma determinada língua, que se apresenta em operações que o indivíduo realiza sobre a própria linguagem.

As atividades epilinguísticas são as próprias operações de linguagem, que aprimoram as expressões linguísticas de acordo com as escolhas do sujeito, conforme as possibilidades oferecidas pela língua. Essas escolhas se relacionam com as ações de parafrasear uma forma linguística, através de comparações e experimentações, que, por vezes, são realizadas de forma inconsciente.

Durante o processo de apropriação da linguagem, por exemplo, a criança constrói hipóteses e reflexões, formatando conclusões sobre as características fonomorfológicas, sintáticas, semânticas e lexicais da linguagem, elaborando expressões que talvez nunca tenha ouvido dos adultos, mas que, num processo dedutivo, acabam por inferir como a linguagem se manifesta (por exemplo, a criança que diz a frase "eu fazi", está se reportando a outros contextos próximos a estes como "eu conduzi" ou "eu escrevi").

No cotidiano escolar, essas manifestações linguísticas se elaboram e aprimoram através de *atividades epilinguísticas* que têm por finalidade proporcionar àquele que utiliza a língua a possibilidade em refletir sobre os recursos expressivos de que se apropria na fala e na escrita.

Na construção e realização de tais atividades, a atenção do aluno volta-se para a reflexão sobre as ferramentas linguísticas que estão sendo empregadas no processo comunicativo (GERALDI, 1997).

As construções metalinguísticas se estabelecem mais tarde, num processo mais apurado de organização linguística consciente. Exige-se habilidade e autocontrole do sujeito em relação às correções de sintaxe num texto. A internalização das competências metalinguísticas está relacionada às intervenções, geralmente, de natureza escolar.

Diante desses contextos, trataremos de alguns exemplos de análises de atividades linguísticas presentes em livros e outros materiais impressos e em materiais digitais.



### Exemplificando

Como exemplo de atividade de análise linguística, podemos pensar na seguinte situação elaborada por Sarmiento (2008):

"Sob seu sábio governo, a Grécia conheceu a paz. E Atenas, a prosperidade."

a) Que palavra a vírgula substituiu na segunda frase? Por que o autor usou esse recurso?

b) Crie um exemplo semelhante, usando a mesma pontuação. (SARMENTO, 2008, p. 17-18)

As questões avaliativas presentes em provas de vestibulares, ENEM e outros também apresentam contextos de análise linguística:

**QUESTÃO 125**

*Blog é concebido como um espaço onde o blogueiro é livre para expressar e discutir o que quiser na atividade da sua escrita, com a escolha de imagens e sons que compõem o todo do texto veiculado pela internet, por meio dos posts. Assim, essa ferramenta deixa de ter como única função a exposição de vida e/ou rotina de alguém — como em um diário pessoal —, função para qual serviu inicialmente e que o popularizou, permitindo também que seja um espaço para a discussão de ideias, trocas e divulgação de informações.*

A produção dos *blogs* requer uma relação de troca, que acaba unindo pessoas em torno de um ponto de interesse comum. A força dos *blogs* está em possibilitar que qualquer pessoa, sem nenhum conhecimento técnico, publique suas ideias e opiniões na *web* e que milhões de outras pessoas publiquem comentários sobre o que foi escrito, criando um grande debate aberto a todos.

LOPES, B. O. A linguagem dos blogs e as redes sociais. Disponível em: [www.fateccf.edu.br](http://www.fateccf.edu.br). Acesso em: 29 abr. 2013 (adaptado).

De acordo com o texto, o *blog* ultrapassou sua função inicial e vem se destacando como

- A estratégia para estimular relações de amizade.
- B espaço para exposição de opiniões e circulação de ideias.
- C gênero discursivo substituto dos tradicionais diários pessoais.
- D ferramenta para aperfeiçoamento da comunicação virtual escrita.
- E recurso para incentivar a ajuda mútua e a divulgação da rotina diária.

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014).

A questão apresentada faz parte da avaliação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2014, que tem por objetivo "avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica". O ENEM é utilizado como critério para o ingresso em universidades, conforme seu programa de seleção.

A partir da disponibilização de um texto que trará sobre as condições de utilização e interação com os blogs e constrói a dinâmica de reflexão sobre o gênero discursivo, bem como suas finalidades em ambientes interacionais.

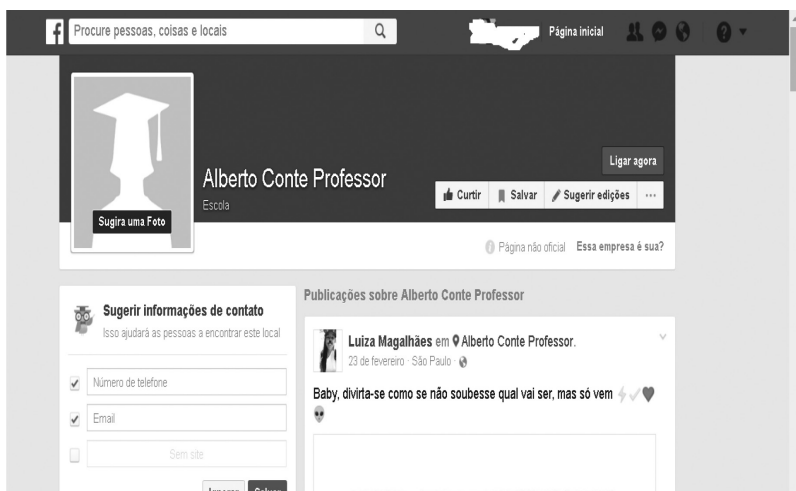
Outra possibilidade de construção de atividade linguística diz respeito aos conteúdos presentes em livros didáticos:

No exemplo que segue, podemos afirmar que o exercício tem como meta construir os saberes linguísticos por meio de análises ancoradas na sintaxe, ou seja, uma aproximação com o objeto de



O cadastro nesta rede social possibilita a constituição de identidades, verdadeiras ou falsas, perfazendo uma forma de comunicação linguística através das informações pessoais de cada sujeito.

A rede se constitui a partir de uma linguagem própria, caracterizando conexões de um determinado grupo e tratando de neologismos que, embora não tratando dos mesmos elementos gramaticais e semânticos da norma culta, possibilitam a constituição de novas construções linguísticas. É o exemplo da palavra “facebookear”, ou seja, utilizar o Facebook.



Fonte: <www.facebook.com.br>. Acesso em: 21 maio 2017.

Nesta perspectiva, encerramos esta unidade.

Esperamos que as reflexões apresentadas tenham sido significativas para vocês, possibilitando a compreensão dos processos de construção e análise linguística.

## Sem medo de errar

A coordenadora pedagógica, diante de sua responsabilidade quanto à orientação dos professores, deve buscar subsídios para a construção de uma pauta formativa que dê conta das possibilidades

interativas nos contextos linguísticos, tratando das práticas pedagógicas como elementos que possam viabilizar aprendizagens significativas.

Na perspectiva de uma proposta que valorize os contextos sociais da linguagem é importante que construa com seus professores condições de análise das atividades linguísticas, favorecendo o processo individual de cada sujeito na construção de significados.

Para tanto, seu roteiro de trabalho reflexivo deve contar com:

- Situações de aprendizagem em que os contextos linguísticos sejam vivenciados a partir de situações comunicacionais significativas, com intencionalidade.
- Reflexões sobre a condição e contextualização das vivências dos alunos e alunas em relação à linguagem: como conversam, como escrevem, para quem e quando se expressam.
- Aprofundamento de processos envolvendo a morfologia, sintaxe e semântica.
- Utilização de diversos gêneros textuais que possibilitem a compreensão das vivências linguísticas como: jornais, receitas; manuais; cartas; músicas.
- Valorização da oralidade como um dos conteúdos, juntamente com a produção escrita, de construção social em relação aos processos comunicativos.
- Análise de exercícios em livros didáticos, tratando de elementos facilitadores e dificultados de contextos linguísticos relacionados ao cotidiano dos alunos.

É importante salientar que as atividades de análise linguística, quando ocorrem antes da produção ou após o texto ter sido elaborado e avaliado ou durante a produção, são contextos relevantes para a ampliação e apropriação das habilidades e saberes necessários aos alunos, já que a revisão e melhoria dos textos são movimentos que até os mais experientes escritores realizam ao longo de seu percurso pessoal e profissional.

Os resultados das vivências de análise linguística sobre a qualidade da produção de textos nas instituições escolares são proporcionais à intensidade reflexiva destas atividades: ao incentivar a percepção dos alunos quanto aos efeitos e regularidades da utilização linguística, o professor favorece a internalização dos contextos linguísticos.

## Faça valer a pena

**1.** Um palestrante está se apresentando e diz para a plateia: "O tema que ele... sobre o qual ele estava dizendo era a violência no trânsito". Nessa situação, o ato de fala do palestrante é uma atividade.

I - Linguística.

II - Epilinguística.

III - Metalinguística.

a) Os itens I e II estão corretos.

b) O item II está correto.

c) O Item II e III estão corretos.

d) O item I está correto.

e) O item III está correto.

**2.** O PCN indica que "no processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania" (BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. p. 32-33.).

Assim, de acordo com os conhecimentos linguísticos, esperam-se dos docentes de Língua Portuguesa atividades que favoreçam:

a) A normatização dos contextos orais dos alunos, caracterizando uma linguagem estanque e sem modificações ou outras formas de interação.

b) A indicação de exercícios baseados em uma gramática normativa, com o objetivo de fornecer critérios claros e seguros aos alunos.

c) A composição de contextos linguísticos de forma significativa, a partir de proposições construídas pelos alunos e articuladas com os conhecimentos já evidenciados na Língua Portuguesa.

d) O trabalho com elementos estritamente da norma padrão.

e) O tratamento preferencial da língua escrita em detrimento de contextos orais.

**3.** A mudança da ideia de língua como elemento homogêneo vem sendo construída nos últimos anos pelos estudos de cientistas da linguagem, de modo especial, linguistas e sociolinguistas. Porém, metodologias defasadas ainda são evidenciadas em sala de aula.

Das atividades abaixo, aquela que podemos considerar como defasada e que evidencia práticas estáticas é:

I – Uso do conceito de certo e errado, sem considerar as vertentes linguísticas e socioculturais.

II - Prática de produção de textos que levem em conta a variedade linguística.

III – Apresentação de diversos registros, que tratam da finalidade e dos interlocutores do texto.

IV – Conceito de padrão fixo de língua.

V – Negação da variação linguística.

a) I, III e IV.

b) II, III e V.

c) II, IV e V.

d) I, II, e III.

e) I, IV e V.

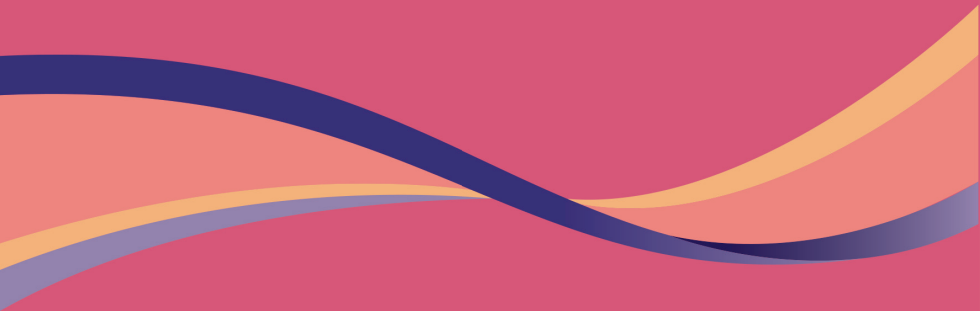


# Referências

- ALKMIM, T. M. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, F.; BENTES, Anna C. (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 1. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAGNO, M. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Revista Traduzires 1** – Maio 2012.
- \_\_\_\_\_. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007, p.27, 119
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R. **Português: linguagens: volume único** / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. São Paulo: Atual, 2003.
- ENEM 2014 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2014/CAD\\_ENEM\\_2014\\_DIA\\_2\\_06\\_CINZA.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_06_CINZA.pdf). Acesso em 20 abr. 2017
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 [1992].
- FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.
- FIORIN, J. L.; PLANTÃO, F. S. **Para entender o texto: Leitura e redação**. 16. ed. – São Paulo: Ática, 2000.
- GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 203
- GERALDI, J. W. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.
- MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. 19. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SARMENTO, L. L. **Leitura, produção, gramática**. São Paulo: Moderna, 2008. vol. 5, pp. 17-18.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996. p 41-66.





ISBN 978-85-522-0026-0



9 788552 200260 >