

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Leila Cristina Lima dos Santos

A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas
séries iniciais

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Leila Cristina Lima dos Santos

A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas
séries iniciais

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à banca examinadora
como exigência parcial para a obtenção do título
de MESTRE em Língua Portuguesa pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP,
sob a orientação da Prof.a Dra. Dieli Vesaro
Palma.

SÃO PAULO
2010

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Deus da minha vida, por tornar possível mais um sonho.

Ao Jonas, meu amado esposo pela compreensão e cumplicidade constante.

À minha filha Liz Marjorie, que nasceu durante a realização desse trabalho, mas começou junto comigo.

Aos meus pais Adelino e Cleuza, que com amor incondicional estão sempre presentes em minha vida, possibilitando a realização desse trabalho durante as longas horas de dedicação e carinho oferecidas à minha filhinha, enquanto eu estudava.

À minha irmã Lenise e ao meu cunhado Cássio, pelo carinho e apoio.

À Vanusa, grande companheira de curso e de projetos, que com toda sua garra tornou a difícil jornada acadêmica mais suave e divertida.

À Edna, por compartilhar das minhas expectativas.

A todos os meus amigos, professores, professoras, coordenadoras e orientadoras pedagógicas e aos gestores que contribuíram, me apoiaram e torceram pela realização desse trabalho.

A todos os estudantes que partilham da minha prática docente e contribuem para que o meu aprendizado seja significativo.

A vovó Regina, pelos valiosos conselhos e ao meu querido vovô Francisco, *in memoriam* que nos deixou no curso das últimas páginas desse trabalho, mas me ofereceu grandes discursos de sabedoria no silêncio dos seus últimos instantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof. Dra. Dieli Vesaro Palma, minha orientadora, pelo carinho com que dirigiu essa pesquisa, me dando apoio e acreditando no meu trabalho.

À banca examinadora, o prof. Dr. João Hilton Sayeg da Siqueira e a prof. Dra. Alaíde Aparecida dos Santos Fernandes, pela leitura crítica que realizaram, pontuando essa pesquisa com sábias observações que contribuíram para o seu enriquecimento.

A todos os professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP, pela competência e profissionalismo exemplar. Com os quais tive o privilégio de descobrir o maravilhoso mundo da pesquisa desde o *lato-sensu* e hoje posso experimentar do seu efeito na minha carreira docente.

A todos os colegas do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC/SP, pela troca de experiência e companheirismo durante o curso.

À Secretaria Estadual de Educação pela concessão da bolsa mestrado, tornando possível a realização dessa pesquisa.

Dedico esse trabalho à Liz Marjorie, minha linda princesinha, o presente mais lindo que Deus me deu. Seu sorriso enche meus dias de alegria e esperança. Diante das dificuldades, seu soninho tranquilo das tardes me proporcionou os valiosos momentos de leitura, reflexão e escrita, indispensáveis para a realização deste trabalho.

A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais

Leila Cristina Lima dos Santos

Resumo

O ensino da Língua Portuguesa, na perspectiva da Educação Linguística, pauta-se no desenvolvimento da competência comunicativa que se efetiva pela aquisição de habilidades da oralidade, da leitura e da escrita. Nesse contexto, o professor atuante na rede de educação do Estado de São Paulo tem como referência legal os Parâmetros Curriculares Nacionais e, com base nele, o Guia Curricular do Estado de São Paulo (Projeto Ler e Escrever). Considerando que a Educação Linguística focaliza a aprendizagem do estudante e também a do professor, que é realizada por meio da formação, inicial e contínua, analisamos, nessa pesquisa, a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa nas séries iniciais, para verificarmos se atendem às concepções de ensino da Educação Linguística.

Traçamos o perfil de um grupo de professores de 4. e 5. ano (3. e 4. série) atuantes na rede Estadual de Educação por meio de um questionário e de uma reflexão do grupo, realizada em uma reunião pedagógica. Apresentamos a atuação de duas professoras, no ensino de gêneros textuais em turmas de 4. ano (3. série) e uma sequência didática sobre o gênero seminário, que realizamos em uma turma de 4. ano (3. série), para uma auto análise. Constatamos que os cursos de formação inicial não têm preparado os professores para um ensino de Língua Portuguesa que atenda às necessidades de interação comunicativa dos estudantes e os cursos de formação contínua oferecidos também não priorizaram essa modalidade de ensino. Na prática, foi mostrado o despreparo do profissional que não se atualiza, e que essa atualização somente é possível por recursos próprios do professor.

Palavras-chave: Educação Linguística, competência comunicativa e professor reflexivo.

The Linguistics Education: propsects for the teaching of Portuguese in the early

Leila Cristina Lima dos Santos

Abstract

The teaching of Portuguese, from the perspective of linguistic education, lined in the development of communicative competence that is enabled by the acquisition of skills of speaking, reading and writing. In this context, teacher education active in the State of São Paulo has a legal reference the National Curriculum and, on this basis, the Course Guide of the State of São Paulo (Project Read and Write). Whereas Educational Linguistics focuses on student learning and also the teacher, which accomplished through training, and continuing, are analyzed in this research, training and performance of the teacher of Portuguese in the early grades, and verify if they meet for teaching concepts of linguistic education.

We draw the profile in a group of teachers, of 4th and 5th grades (3rd and 4th grades) operating in the State Education of São Paulo through a questionnaire and a reflection of the group held a meeting on teaching. Introducing the work of two teachers in the teaching of genres in groups of 4th grade (3th grade) and a didactic sequence on the gender workshop, conducted in a class of 4th grade (3rd grade) to a self analysis. We found that the initial training courses have not prepared teachers for teaching Portuguese that find out the needs of communicative interaction among students and continuing education courses offered do not prioritize this type of education. In practice, it was shown that the unpreparedness of the professional is not actualized, and this update is only possible from own resources of the teacher.

Key-words: Linguistics Education, Communicative competence, Reflexive teachers

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	12
1.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA.....	18
1.2 CONCEITOS LINGUÍSTICOS.....	18
1.2.1 LINGUAGEM E LÍNGUA.....	12
1.2.2 TEXTO	19
1.2.3 GÊNEROS TEXTUAIS	21
1.2.4 LETRAMENTO	24
1.2.5 A EL E AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	29
1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	30
1.4 CONCEITOS PEDAGÓGICOS	34
1.4.1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	34
1.4.2 CONTRATO DIDÁTICO	36
1.4.3 SITUAÇÃO DIDÁTICA	39
1.4.4 REGISTROS DE REPRESENTAÇÃO	41
1.4.5 CAMPOS CONCEITUAIS	43
1.4.6 ENGENHARIA DIDÁTICA	44
1.5 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	47
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AS PEDAGOGIAS: ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA E LÉXICO-GRAMATICAL	51
2.1 A ORALIDADE	52
2.1.1 A PEDAGOGIA DA ORALIDADE	55
2.1.2 AS COMPETÊNCIAS DO OUVIR	57
2.1.3 AS COMPETÊNCIAS DO FALAR	59
2.2 A LEITURA	63
2.2.1 AS COMPETÊNCIAS DA LEITURA	65
2.2.2 A PEDAGOGIA DA LEITURA	67
2.3 A ESCRITA	71
2.4 A PEDAGOGIA LÉXICO GRAMATICAL EM TRANSVERSALIDADE COM AS PEDAGOGIAS DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA	77
CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR REFLEXIVO	81
3.1. A EDUCAÇÃO	81

3.2. A ESCOLA	85
3.3 O PROFESSOR REFLEXIVO	87
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DO CORPUS	101
4.1 APRESENTAÇÃO DO CORPUS	101
4.2 PROPOSTA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 2. CICLO (3ª E 4ª SÉRIE) DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	102
4.3 PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	107
4.4. QUESTÕES METODOLÓGICAS	108
4.4.1 PERFIL DOS PROFESSORES	109
4.4.2 DEFINIÇÃO DO CORPUS	125
4.4.3 ANÁLISE: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM HTPC	126
4.5 QUESTÕES METODOLÓGICAS	130
4.5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENTREVISTA	131
4.5.2 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO ENTREVISTA.....	136
4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DESTINADA AO ENSINO DE GÊNERO DE TEXTO ORAL: SEMINÁRIO	139
4.6.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS	139
4.6.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO ORAL: SEMINÁRIO	140
4.6.3 AUTO-ANÁLISE SOBRE APLICAÇÃO DE GÊNERO ORAL ..	144
CONCLUSÃO	146
BIBLIOGRAFIA	151
ANEXOS	157

INTRODUÇÃO

Atuamos nas séries iniciais do ensino básico e temos verificado as constantes dificuldades encontradas por professores no ensino da Língua Portuguesa nas séries posteriores à alfabetização. Nessas séries, que comportam o quarto e o quinto ano (terceira e quarta série) do ensino fundamental, o estudante¹ já domina o código das letras. Mas, muitas vezes, o professor faz com que as aulas de Língua Portuguesa sejam árduas, oferecendo atividades de cópias com perguntas e respostas ou com modelos a serem seguidos, de regras gramaticais que não fazem sentido com a realidade comunicativa dos aprendentes e, por isso, não trazem nenhuma contribuição para sua aprendizagem. As produções textuais são propostas a partir de temas que nada têm em comum com os gêneros em circulação e são realizados pelos estudantes de forma desorientada. Dessa forma, não desenvolve a habilidade da escrita, mas trazem traumas, conforme ouvimos constantemente as pessoas mencionarem que “não sabem escrever” ou que têm “aversão à redação”.

Nessa perspectiva, esse trabalho encontra-se pautado nas concepções da Educação Linguística que é a área de estudo que abrange a aquisição da competência comunicativa em estudantes de língua. Esse propósito está associado ao desenvolvimento de habilidades na oralidade, na leitura e na escrita que visam às atitudes dos falantes da língua em diversos contextos sociais assegurando-lhes um comportamento adequado em diferentes âmbitos da comunicação.

Na proposta da Educação Linguística, o professor é orientador do processo educativo do aprendente na reconstrução de conhecimentos prévios a fim de ampliá-lo de forma significativa para uma atuação comunicativa bem sucedida. Esse eixo pedagógico deve tratar dos aspectos da língua processando-os em quatro dimensões que compreendem a pedagogia do oral, a pedagogia da leitura, a pedagogia da escrita e a pedagogia léxico-gramatical, que é transversal às anteriores. Nesse âmbito, a formação do professor é aspecto primordial,

¹ O termo “aluno”, utilizado numa visão tradicional de ensino e aprendizagem, será substituído nesse trabalho pelos termos “estudante” ou “aprendente” por estarem condizentes com a proposta da Educação Linguística.

considerando a capacidade que ele deve ter, para desenvolver no aprendente a competência comunicativa na língua materna, tornando-o capaz de se comunicar com sucesso na sociedade moderna, das novas tecnologias, que ultrapassam a sala de aula.

Diversos trabalhos já foram realizados no âmbito do ensino da língua e essa pesquisa procura contribuir de forma significativa na resolução dos problemas constatados no estudo da língua materna, ressaltadas as dificuldades encontradas pelos estudantes no desenvolvimento da competência comunicativa e no despreparo dos professores, como consequência de uma formação inadequada ou cheia de lacunas. Enfatiza a importância de ensinar e valorizar as diferentes variedades da língua falada e escrita sem priorizar uma ou outra, mas contribuindo para o conhecimento das diferentes possibilidades de uso com adequação aos diferentes contextos necessários.

Dessa forma, analisamos a formação inicial e contínua dos docentes, na perspectiva do desenvolvimento da competência comunicativa e como eles desenvolvem em suas aulas, o ensino da língua nessa dimensão comunicativa, tendo como referência o material didático do projeto Ler e Escrever, proposta realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, elaborada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Inserida na linha de pesquisa de Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUCSP, e partindo das constatações relatadas, essa pesquisa encontra-se direcionada pelas seguintes perguntas:

- 1) As aulas de Língua Portuguesa estão de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo do ano corrente (Projeto Ler e Escrever)?
- 2) O professor teve formação (inicial) para desenvolver competências comunicativas, de acordo com a proposta da Educação Linguística, com os estudantes da série que trabalha?

- 3) O professor recebeu formação (continuada) para desenvolver a proposta curricular do Estado de São Paulo (Ler e Escrever)?
- 4) Como o docente direciona sua prática no âmbito do desenvolvimento de habilidades orais, de escrita e leitura no dia a dia?

O presente trabalho está distribuído em quatro capítulos. O primeiro trata da caracterização da Educação Linguística abordando conceitos de linguagem, língua, textos, gêneros e letramento, que compõem sua concepção. Contempla também conceitos pedagógicos como a sequência didática, transposição didática, contrato didático, situação didática, registros de representação, campos conceituais e engenharia didática. Tais conceitos possibilitam uma prática reflexiva e ampliam as habilidades do professor para um bom desempenho no desenvolvimento da competência comunicativa.

No segundo capítulo são abordadas as modalidades do ensino da língua como forma de interação social e suas pedagogias. Desse modo, os aspectos teóricos tratados no primeiro capítulo são estendidos de forma relacionada ao ensino da oralidade, da leitura, da escrita e do léxico-gramatical, como forma de desenvolver a competência comunicativa proposta pela Educação Linguística.

O terceiro capítulo enfatiza o professor reflexivo. Trata do seu agir, sua formação inicial e continuada. Por estar o professor inserido em uma organização educacional, ela também é enfatizada nesse capítulo como sistema responsável pelos métodos estereotipados abordados pelos professores atuantes. Nesse âmbito, são mencionados os diferentes modos de aprender que antes inseriam o estudante num modelo de ensino tradicional e que hoje, por meio de uma educação construtiva que confere a presença do professor mediador, espera-se que ele desenvolva autonomia para interagir na comunicação e selecionar com criticidade as informações oferecidas na sociedade moderna da tecnologia e do conhecimento.

No quarto capítulo encontra-se a análise dessa pesquisa. Para a realização da análise, os documentos oficiais que servem de referência são: a proposta dos PCN

para o ensino da Língua Portuguesa no 2º ciclo do ensino fundamental do quarto e do quinto ano (terceira e quarta série), mas será abordada na análise, apenas a do quarto ano e a proposta realizada pela Secretaria da Educação de São Paulo, pelo projeto Ler e Escrever para o quarto ano (terceira série) do segundo ciclo.

Nesse âmbito, a análise sobre a formação e sobre a prática docente ocorreu mediante o perfil dos professores, traçado por meio de questionário e da atuação representada aqui pela apresentação de duas sequências didáticas, uma das quais, constituída por um trabalho de auto-avaliação da nossa prática.

Na conclusão, respondemos, a partir do exposto, às perguntas que encaminharam essa pesquisa, retomando-as a partir das discussões teóricas que aqui foram abordadas.

A bibliografia expõe o arcabouço teórico que proporcionou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nos anexos encontram-se o respaldo legal contido nos PCN e os gêneros que devem ser abordados, a proposta curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, oferecida pelo projeto Ler e Escrever, as orientações didáticas desse projeto, a rotina de atividades permanentes e a rotina de projetos e sequências didáticas por ele propostas. Acrescentamos os questionários respondidos pelos professores para análise do perfil dos mesmos.

A seguir, iniciaremos o primeiro capítulo, com a apresentação das concepções que regem a Educação Linguística e apresentação da discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa realizadas por diversos pesquisadores relacionadas a esse tema.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Considerações iniciais

O ensino da língua hoje com base na Educação Linguística² insere o estudante em um processo de aprendizagem que visa ao desenvolvimento dos conhecimentos em língua voltados para o seu uso na comunicação social interativa atendendo às variedades linguísticas. Nessa comunicação, que abrange o falar, o ouvir, o ler e o escrever, destacam-se os conhecimentos que o professor deve possuir para desenvolver seu trabalho com o ensino da língua de modo que esteja direcionado à ampliação de um saber que o estudante já domina: o da sua língua materna.

O envolvimento que há entre professor e aprendentes nesse processo de aprendizagem é de extrema importância na obtenção de bons resultados. Essa questão é norteadada por teorias que visam a atender às expectativas do professor e responder aos inúmeros questionamentos que surgem quando um determinado conteúdo trabalhado, muitas vezes não resulta em sucesso.

Neste capítulo, serão priorizados conceitos linguísticos e pedagógicos. Os conceitos linguísticos apresentados são: linguagem e língua, texto, gêneros textuais e letramento que se encontram no contexto da oralidade, da leitura e da escrita. Os conceitos pedagógicos enfocados são: sequência didática, transposição didática, contrato didático, situação didática, registros de representação, campos conceituais e engenharia didática. O conhecimento deles dirige-se à necessidade de ampliar a competência profissional do professor no domínio de diversas estratégias que necessitam ser construídas em função de uma nova visão na construção do saber, que será refletida na compreensão da EL, assunto que a seguir dará início a essa série de apresentação desses conceitos.

² O termo Educação Linguística será representado neste trabalho por suas iniciais EL.

1.1 CONCEITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O contato com a língua materna é mantido pela criança desde o nascimento e o domínio dessa língua é desenvolvido no decorrer de sua vida. Começa no relacionamento com a família, e, posteriormente, sob um novo olhar, que insere sua estrutura e sua diversidade no uso, é ampliado na escola, para dar continuidade além dela, na prática social. Desse modo, Travaglia (2003) atribui a responsabilidade do desenvolvimento da EL a todos na sociedade. Para ele, essa educação começa pela família, já que é nela que a criança adquire essa língua “natural”, sem atividades estruturadas. Depois, a escola passa a desenvolver também esse papel começando na pré-escola e estendendo-se até a universidade.

Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008) apresentam a EL focalizando-a sob dois aspectos. Em um deles está o ensino e a aprendizagem da língua, que valoriza as situações comunicativas dos indivíduos de modo que a interação seja possível. No outro aspecto, é uma área de pesquisa que focaliza o ensino da língua materna. Esse trabalho é direcionado pela segunda concepção, porque aborda o ensino da língua tratando-a sob seu valor comunicativo, mas também enfatiza a primeira ao considerar os aspectos interativos no ensino da língua materna.

Para esses autores, a educação hoje deve ser moldada aos parâmetros sociais que incorporaram, aos novos tempos, a informação à comunicação, em consequência dos avanços tecnológicos e da globalização. Mediante tal situação surge o grande desafio de mudança no papel do educador no direcionamento da educação atual, que deverá centrar-se não somente dentro da escola, mas principalmente fora dela:

(...) a instituição escolar, que deve ser a força motriz de processo e de desenvolvimento das sociedades, em sentido amplo, deve atualizar-se, incorporando os avanços que ela mesma propiciou, mas, que frequentemente estão dela afastados. Dessa forma, a escola, em todos os seus níveis, deve passar por transformações, seja no que tange a aspectos essencialmente pedagógicos, seja no que tange a recursos técnicos, seja no que se refere, enfim, à concepção do aprender e do ensinar, com vistas a construir um mundo mais justo. (PALMA, ET ALLI, p. 7).

Partindo de uma base histórica, os autores fazem-nos lembrar que houve uma transformação no modo de transmissão-recepção de conhecimentos desde o século passado até os nossos dias. Essa forma mudou também o papel do professor, que era o transmissor do conhecimento, e, hoje, como orientador do processo de aprendizagem, seu objetivo é o de auxiliar os estudantes, antes vistos apenas como receptores, na construção de seus conhecimentos, que implica atualmente uma junção de informações novas com aquelas já adquiridas.

Por isso, consideram que a EL deve focalizar a formação do professor e do aprendente tendo,

(...) como um de seus pressupostos, além da ênfase na língua em uso, ensinar a língua materna na perspectiva da adequação e da inadequação em função de situações comunicativas e não, do erro ou acerto baseados apenas em critérios ditos gramaticais, isto é, fundados na tradição normativa. (PALMA ET ELII, p. 11).

Para que isso ocorra, é necessário que a língua seja abordada como forma de interação, de modo concreto, considerando a realidade dos falantes, conforme afirma Lomas:

(...) o objetivo essencial da educação linguística é a aquisição e o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades que permitem, nas nossas sociedades, um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos da nossa vida quotidiana. (LOMAS, 2003, p. 14)

Nesse sentido, percebemos a necessidade de uma reflexão e de uma tomada de atitude em relação ao ensino da língua materna, que priorize um novo modo de ensino da língua. Nessa nova concepção, dá-se importância, não apenas ao estudo do código da língua formal, mas, sobretudo valorizam-se os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes, ampliando esses saberes e desenvolvendo, dessa forma, a competência comunicativa a fim de favorecê-los no contexto de sua vida social.

Para Bechara (1985), o professor tem o importante papel de tornar o estudante poliglota na própria língua. Mas, para que ele se sinta preparado para desempenhar tal papel, torna-se necessária a existência de programas de ensino na universidade que tratem a língua não apenas em seus saberes científicos, mas também nos saberes a serem ensinados.

Conforme Pais (2010, p. 21), o saber científico é acadêmico, não está vinculado ao ensino fundamental e médio, é o saber que o profissional precisa dominar para o exercício de sua atividade docente. Posteriormente, na sua atuação profissional, o professor transformará o saber científico em um saber a ser ensinado, transformando-o em um objeto de aprendizagem e transmitindo-o de forma didática.

Assim, para a realização de uma educação que ultrapasse as paredes da escola, o estudante deverá receber uma preparação linguística. Para receber tal preparação, é necessário que o professor enfatize não somente o sistema da língua, mas também que o trate como inserido ao discurso, que é a língua em uso, no final ocorre a interação social e, assim, tanto o sistema quanto o discurso terão seu valor, conforme a necessidade comunicativa.

Bechara (1985) critica as inovações no ensino da língua, que privilegiam a língua oral espontânea, desvalorizando a língua escrita. O autor atribui tais fatores a situações de ordem lingüística e política. Para ele, desde a década de 60, quando lingüistas norte-americanos direcionaram a atenção para a língua oral,

(...) vieram pela porta da própria lingüística e se instalaram nas salas de aula de língua portuguesa esse privilegiamento do código oral em relação ao escrito e certa desatenção a normas estabelecidas pela tradição e conservadas ou recomendadas no uso do código escrito padrão. (p. 10).

Mas o problema evidenciou-se principalmente no despreparo dos professores e do sistema de ensino que se colocaram contra o ensino da gramática abolindo-o da sala de aula sem qualquer subsídio reparador da sua ausência.

Quanto ao fator de ordem lingüística, Bechara nos diz que, de acordo com uma tese populista, “devem os “oprimidos” ficar com sua própria língua e não aceitar a da classe dominante³”. Com base nesse contexto, a EL trata exatamente de garantir o enriquecimento no uso da língua procurando atingir a todos os falantes:

A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação lingüística, já que ambas são de natureza “monolíngue”, isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita “cultura” (da classe dita “dominante” ou “opressora”), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita “oprimida”). (p. 12)

Para esse autor, o conhecimento das diversas formas de uso da língua é o que dispõe ao falante liberdade de expressá-la em diversas situações. E enfatiza que a riqueza desse uso está no conhecimento de sua variedade, que ele cita como “*sintópica* (diversidade de dialetos regionais), *sinstrática* (diversidade de nível social) e *sinfrásica* (diversidade de estilo de língua).” (p. 12 e p. 15).

A escola hoje deve trabalhar o desenvolvimento desse conhecimento que visa a transformar o estudante, conforme Bechara (1985), em poliglota na própria língua, ou seja, não se trata da imposição da língua funcional ou da língua culta, mas da apresentação de suas diferentes formas para que, desse modo, ele tenha liberdade na comunicação e seja capaz de adequá-la na ocasião em que ela se fizer necessária.

Para compreender a EL proposta atualmente, Bechara nos faz pensar nos aspectos que contribuíram para a inovação na maneira de trabalhar a linguagem. Para isso, ele observa que antigamente tínhamos uma educação centrada na *língua* que oferecia um ensino com base na língua escrita, nas suas regras e no estudo de sua estrutura. O que se propõe tratar agora é do ensino da *linguagem*, que estabelece um novo valor, voltado para a comunicação, que consiste em “saber português” e “saber gramática”.

³ Grifo do autor, 2002, p. 11

Ele baseia-se em Halliday⁴ para retomar as funções da linguagem, que são:

- ✓ Instrumental – uso da linguagem para que determinadas coisas sejam feitas.
- ✓ Reguladora – uso da linguagem que serve para regular o comportamento de outro.
- ✓ Interativa ou interpessoal – uso da linguagem que consiste em estabelecer uma interação entre a pessoa e os outros.
- ✓ Pessoal – uso da linguagem para a manifestação de sua própria individualidade.
- ✓ Heurística – uso da linguagem para resolver problemas, explorando o ambiente em que se insere.
- ✓ Imaginativa – uso da linguagem para criar seu próprio mundo.
- ✓ Representativa – uso da linguagem para se fazer comunicação sobre algo, expressar pensamentos.

Na década de 70, o conhecimento dessas funções foi visto como de extrema importância para o desenvolvimento da linguagem, e Halliday chegou a considerar o “insucesso” escolar ao controle inadequado das funções da linguagem, que, se forem compreendidas, muito se aproximam dos objetivos da EL, que é o de desenvolver a competência comunicativa.

Para Lomas (2003, p. 15) a competência comunicativa é o “eixo pedagógico sobre o qual convém articular a educação linguística” e o seu desenvolvimento abarca diversos usos da linguagem. Assim, esse autor, com base em Canale (1983) e Hymes (1984)⁵, apresenta as competências necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa. São elas:

- ✓ **Competência linguística ou gramatical:** é a capacidade inata para se falar uma língua e o conhecimento de sua gramática e das suas variedades.

⁴ HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London, Arnold, 1973.

⁵ CANALE, M. (1983 [1995]). De La competencia comunicativa a La pedagogia comunicativa Del language. In Llober ET AL. *Competência comunicativa. Documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- ✓ **Competência sociolinguística:** é a capacidade que o falante tem de utilizar de forma apropriada a língua, adequando-a a diferentes contextos comunicativos.
- ✓ **Competência textual ou discursiva:** refere-se às habilidades de compreender e produzir diversos tipos de textos com coesão e coerência.
- ✓ **Competência estratégica:** é a capacidade de solucionar problemas no intercâmbio comunicativo, demonstrando eficácia na negociação. (LOMAS, 2003, p. 18)

À competência comunicativa Lomas (2003: 19) acrescenta a **competência literária**, que consiste na “capacidade de produção e compreensão de textos literários” e a **capacidade semiológica**, que insere conhecimentos e habilidades de “interpretação crítica dos usos e formas dos meios de comunicação de massas e da publicidade”.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa, é importante que o professor tenha conhecimento de conceitos linguísticos e pedagógicos que, em consonância, poderão orientar seu trabalho de forma eficaz. Dessa forma, tratamos a seguir, de tais conceitos, enfatizando o que já foi dito sobre a necessidade de se conhecerem os estudos científicos sobre os conceitos linguísticos para que, na atuação docente, os conceitos pedagógicos sirvam de ferramenta na transposição desse saber científico para o saber a ser ensinado.

1.2 CONCEITOS LINGUÍSTICOS

1.2.1 Linguagem e língua

Koch (2005: 13) traz três concepções de linguagem e a relaciona ao sujeito e à língua adotada. Assim, para a autora, a linguagem pode ser uma representação do pensamento, uma estrutura e um processo de interação.

Na linguagem como representação do pensamento, há o sujeito psicológico, individual possuidor de um *ego*, que espera que sua representação mental seja captada pelo interlocutor do modo como foi mentalizada e, dessa forma, na

interação do sujeito falante e de seu interlocutor num mundo social, suas representações individuais não são alteradas.

A linguagem como estrutura é caracterizada pela autora como uma espécie de não-consciência, considerando que o indivíduo, *assujeitado pelo sistema*⁶, age de acordo com o sistema linguístico e social, representado pela língua. Nesse âmbito, são apresentadas três posições clássicas com relação ao sujeito:

- o sujeito responsável pelo que enuncia, por possuir consciência, comportamento individual e vontade própria, com capacidade para interpretar. Nessa perspectiva, “compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular”. (p. 14)

- o sujeito que é inconsciente do que diz, não é o “dono” do seu discurso, porque é porta-voz de um sistema e repetidor de discursos, conforme ressaltado pela autora: “Quem fala é o inconsciente que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. É o “id” que fala não o ego.” (p. 14).

Na terceira concepção, o sujeito que é ativo, faz uso da língua para a interação, é participante de atividades e atua nas situações comunicativas. Nessa concepção, segundo Koch, há um equilíbrio entre sujeito e sistema, considerando a natureza cognitiva e social do que está “exterior” aos sujeitos⁷. Essa abordagem da linguagem, no aspecto da língua e em seu modo interativo, será ampliada a seguir em sua representação social, como forma de textos. Tais estudos iniciados pela concepção de Bakhtin tornaram-se objeto de estudo de diversas áreas de pesquisa.

1.2.2 Texto

O texto, oral ou escrito, é apresentado por Bakhtin (2000) em dois pólos: texto como unidade coerente de signos (texto-sistema) e texto como enunciado. Nesse modo, manifesta-se na situação social em interação com outros enunciados, determinados

⁶ Grifos da autora.

⁷ Grifos da autora.

por dois fatores, que compreendem ao seu projeto, que é a intenção e a execução desse projeto:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes (...). (2000, p. 294)

Dessa forma, o que faz de um texto um enunciado é o seu projeto discursivo e a realização desse projeto.

O texto, como a língua, é apresentado por Bakhtin no aspecto do texto-sistema e também no aspecto do enunciado. O primeiro é composto por orações, e, apresentando-se no plano da língua, exclui a situação social. Já o texto-enunciado, que está no plano do discurso, inclui a situação social, que é marcada pelo dialogismo, ou seja, pela alternância dos sujeitos. (p. 298).

O texto, seja qual for sua forma, é o modo de representação da socialização. Assim, com base em Bakhtin, Rodrigues (2005) afirma que

(...) o texto (verbal – oral ou escrito – ou também em outra forma semiótica) é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, apesar das suas finalidades científicas diversas. Ele é a realidade imediata para o estudo do homem social e da sua linguagem, pois a constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos se exprimem (concretizam-se) somente em forma de textos. (RODRIGUES, 2005, p. 158).

Koch (2005: 16) também traz o conceito de texto ligado às concepções de língua e sujeito. Assim, para a língua, como representação do pensamento, ela atribui ao texto um papel passivo, um produto lógico do pensamento, e o ouvinte apenas recebe tal representação mental.

Para a língua como código, o texto representa o código de um emissor que será decodificado por um leitor/ouvinte, conhecedor do código e, nesse sentido, o papel do decodificador também é passivo. Considerando então a concepção interacional da língua, o texto, conforme a autora “passa a ser considerado o próprio lugar da

interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.” (Koch, 2006, p. 17).

Compreendemos, então, que o texto é o produto de uma atividade de interação resultante de uma representação mental e da elaboração de sentidos. O sentido no texto é construído a partir da interação que há entre o leitor e o autor, mediados pelo texto.

Essa interação que se realiza socialmente por meio de textos, conforme veremos a seguir, é possível devido à existência dos gêneros textuais, que atendem a necessidade social comunicativa em diferentes atividades humanas.

1.2.3 Gêneros textuais

No dia a dia, comunicamo-nos por meio de textos, sejam eles orais, sejam escritos. Nos dois modos de comunicação, percebemos que, para cada função destinada, o texto possui uma forma a ser apresentada.

Essa relação do texto com a forma foi verificada por Bakhtin (2000), que, em seus estudos, não valoriza os gêneros apenas por suas propriedades formais, mas os relaciona principalmente às atividades sociais, como forma de interação entre as pessoas no desempenho de suas atividades.

Ao definir os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, Bakhtin (2000) traz o enunciado como a unidade da comunicação discursiva e acrescenta que cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único, que não se repete na comunicação discursiva, embora resulte de enunciados anteriores: “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de enunciados” (291). Para o autor, essa é a postura ativa do falante que possibilita o sentido na comunicação, de modo concreto, objetivando sempre uma reação-resposta que pode apresentar-se de forma verbal ou não, seja no gênero oral, seja no escrito, sendo que, nessa última forma, ao ler um texto, o leitor também demonstra uma reação-resposta, comprovando a inter-relação que deve haver em um gênero.

Nesse âmbito, o gênero é elaborado tendo em vista o destinatário, seu grau de informação sobre a situação, seus conhecimentos, opiniões e convicções. Esses são alguns dos fatores, entre outros, que o autor considera como determinantes ao escolher determinado gênero e os enunciados que o compõem :

Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2000, p. 321)

O enunciado está ligado à situação social e sua construção objetiva a reação-resposta, porque, por possuir função dialógica, sua realização ocorre por meio de elementos que lhe trazem sentidos. Nesse sentido, Rodrigues (2005: 61), com base em Bakhtin, diz que, além do verbal, o enunciado também é composto por elementos extra-verbais denominados em:

- Horizonte espacial e temporal – onde e quando do enunciado, ou seja, espaço e tempo históricos;
- Horizonte temático – aquilo do que se fala, a finalidade do enunciado;
- Horizonte axiológico – a atitude valorativa dos participantes do acontecimento.

Compreendemos que o conceito de gênero como tipo de enunciado, para Bakhtin, está relacionado aos traços comuns que apresentam nas atividades humanas e que, por sua existência, tornam a interação possível, por ser reconhecida pelos falantes em suas atividades sociais comuns entre si. Sendo assim, a grande diversidade de gêneros existe devido às novas atividades sociais que surgem, adequando-se às diferentes esferas de atividades humanas.

Os gêneros são classificados por Bakhtin como primários e secundários. Os gêneros primários são simples, estão presentes no cotidiano das pessoas e manifestam-se na maioria das vezes em uma conversa, um bilhete, um relato etc.. Os gêneros secundários procuram atender às expectativas de atividades sociais mais formais e mais dependentes da escrita, como um editorial, uma tese ou uma palestra, entre outros, podendo, assim, muitos deles, ser uma reelaboração dos gêneros primários. (Bakhtin, 2000: 281)

Para Bronckart (1999: 71), o texto está associado a “toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral ou escrita”. O autor refere-se a textos organizados por características comuns, em que as frases são articuladas de acordo com regras de composição que produzem um efeito de coerência sobre o destinatário. Essa coerência é medida pelos fatos sociais, que são definidos por Bazerman (2006, p. 23) como “coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação”. Dessa forma, o modo de falar, de escrever e de agir das pessoas reflete suas crenças, que são representadas nos atos de fala.

Para Bazerman (2006), a veracidade dos atos de fala está no contexto em que ele é produzido. Dessa forma, consideram-se os falantes, a situação e a compreensão que há nesse contexto para que os atos de fala tenham sucesso. O autor complementa, com base em Austin e John Searle, que os atos operam em três níveis: pelo ato locucionário, que consiste literalmente no que foi dito, pelo ato ilocucionário, que determina o que o locutor pretende que seu ouvinte reconheça, ou seja, sua intenção, e pelo efeito perlocucionário, que é o efeito real atingido pelos ouvintes.

Esses níveis dos atos de fala também servem para estabelecer condições para que um texto oral ou escrito seja verdadeiro a partir das intenções do escritor ou do falante e determinam a dificuldade que há em atingir com sucesso a intenção pretendida. Nesse aspecto, o autor ressalta que esse reconhecimento terá maior sucesso se o texto seguir padrões com quais as pessoas já estão familiarizadas. Tais padrões comuns na comunicação e reconhecíveis por grupos de pessoas são os gêneros, definidos por esse autor como “formas tipificadas”, que não são usadas apenas nos textos, mas também nas atitudes e ações a fim de direcioná-las ao cumprimento das expectativas dos integrantes numa comunicação.

Os gêneros atendem a diversas situações sociais, conceituadas por Bazerman como conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades. Em um conjunto de gêneros, abarcamos os diversos gêneros utilizados por uma pessoa em determinada atividade. A essa pessoa há outras pessoas envolvidas que utilizam outros gêneros, mas que são dependentes daqueles entre si e completam-se

formando um sistema de gêneros ou um sistema de atividades. (Bazerman, 2006, p. 32)

Azeredo (2007), ao refletir sobre a importância das formas textuais para facilitar a circulação social dos textos, verifica que essas formas, apesar de passarem pelos usuários de modo despercebido, são como um “contrato comunicativo”, que, por sua vez, não é escolhido pelo usuário, pois sua adaptação às situações diárias é automática. Usamos determinados gêneros porque as esferas de atividades humanas nos pedem que o façamos. Nesse contexto, o autor afirma que

A forma dos textos é uma condicionante decisiva da receptividade de seus conteúdos, porque é ela quem define a pertinência e a força sociocomunicativa de um texto. (p. 107)

Esse modo de conceber o gênero às situações de comunicação em todos os âmbitos sociais remete-nos aos estudos sobre os gêneros realizados por Schneuwly e Dolz (2004) na escola de Genebra, Suíça. Para esses pesquisadores, os gêneros como interação social devem ser ensinados na escola, como forma de preparar os estudantes para uma vida social de comunicação ativa. Dessa forma, eles propõem um direcionamento nesse ensino subdividido em etapas, em que cada uma delas focaliza um elemento a ser estudado no gênero de modo que ele seja compreendido como um todo. Essa organização no ensino é chamada pelos autores de sequência didática. Relacionada aos aspectos pedagógicos, a sequência didática será abordada mais adiante. Antes tratamos do letramento e das variedades lingüísticas, aspectos também de grande relevância na compreensão da interação comunicativa a ser ensinada e motivada na escola.

1.2.4 Letramento

Durante todo o percurso do desenvolvimento da prática educativa serão observados e analisados tanto os conhecimentos já adquiridos pelos aprendentes no seu meio social, quanto aqueles desenvolvidos na escola. Assim, compreender o processo de letramento e saber diferenciar suas modalidades é um alvo a ser atingido pelos professores a fim de vincular o modo de apropriação dos conhecimentos dos

estudantes, de forma que os conteúdos estudados na escola tenham sentido e funcionalidade nas suas atividades de interação social.

Soares (1999) menciona o letramento sob dois aspectos que comportam o seu significado. Um deles refere-se ao letramento no contexto educacional e o outro direciona o letramento à apropriação da escrita.

A autora esclarece que o termo “letramento” surgiu na segunda metade dos anos 80, devido à necessidade de diferenciar um indivíduo “letrado” de um “alfabetizado”. Assim, compreendemos que uma pessoa alfabetizada é aquela que domina o código da escrita, ou seja, sabe ler e escrever, e uma pessoa letrada é aquela que pela escrita realiza suas atividades sociais.

Nesse sentido, a autora enfatiza que existem analfabetos que vivem em uma sociedade cujas atividades escritas são de grande utilização. Nesse ambiente, há o envolvimento dessas pessoas com tais atividades, seja ouvindo uma leitura, seja demonstrando interesse por termos e palavras de vocabulário estritamente escrito e, porque eles os compreendem, são consideradas pessoas letradas.

Da mesma forma, existem pessoas alfabetizadas, ou seja, que conhecem o código da escrita, que demonstram grande dificuldade ou não conseguem utilizar textos de circulação social e são consideradas pessoas alfabetizadas, porém apresentam um baixo nível de letramento.

Assim conforme a autora, no Brasil, a alfabetização acontece nos 4 primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, um indivíduo está alfabetizado ao concluir a 4ª série⁸ do ensino fundamental⁹, porém

(...) já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da

⁸ Hoje, com o ensino fundamental de 9 anos, a 4ª série corresponde ao 5º ano.

⁹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ensino fundamental foi ampliado para 9 anos e os estudos devem ser iniciados aos 6 anos de idade. (CF. www.portal.mec.gov.br).

escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. (p. 58)

Por essas palavras, compreendemos que o letramento está inteiramente relacionado a aspectos da vida social que, presentes no ensino, trazem sentido à vida escolar do estudante.

Formular uma definição sobre o que é uma pessoa letrada e uma pessoa iletrada ainda é muito difícil devido à enorme relação de habilidades que uma pessoa pode demonstrar tanto no domínio da escrita quanto no da leitura, conforme a autora, que, com base em Graff (1987)¹⁰ e Scribner(1984)¹¹, traz o letramento em uma dimensão individual e outra social.

No âmbito individual, Soares (1999) ressalta que o letramento, na maioria dos casos, abarca tanto a leitura quanto a escrita observando-as em uma mesma habilidade, já que ambas caminham juntas. Mas se os processos de leitura e escrita e suas habilidades forem considerados como processos diferentes, então, o letramento envolve a leitura com maior ênfase.

Leitura e escrita em letramento, por serem adotadas no âmbito social, são vistas como uma “tecnologia”, porém, em sua realização, essas duas atividades possuem habilidades distintas. Nesse contexto, devem se efetivar em diferentes materiais, de modo que o leitor ou o escritor faça uso deles no cotidiano: o leitor por meio da leitura de livros, folhetos, jornais, revistas, rótulos, cardápio e outros, e o escritor pela escrita de inúmeros materiais que atendam as suas necessidades na vida social.

Sobre a leitura, a autora diz que ela

(...) estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre

¹⁰GRAFF, H.J. *The Labyrinths of Literacy*. London: The Falmer Press, 1987a. (Tradução para o português: *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

¹¹ SCRIBNER, S. Literacy in tree metaphors. *American Journal of Education*, v. 93, n. 1, 1984, p. 6-21.

outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer provisões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e formação textual, de monitorar a compreensão e modificar provisões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (p. 69)

E sobre a escrita, que ela

(...) engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (p. 70)

Na dimensão social do letramento, Soares (p.72) trata da perspectiva progressista, liberal, a “versão fraca” do letramento, que acredita que uma pessoa letrada é aquela que se adapta ao meio em que vive, fazendo uso da leitura e da escrita sempre que houver necessidades de assim fazer em sua vida social. Numa versão revolucionária, a “versão forte” do letramento, defende que uma pessoa letrada é aquela que utiliza das práticas de leitura e de escrita sociais para uma possível mudança e para obter sucesso pessoal.

A autora mostra que estabelecer critérios de avaliação do letramento, tanto escolar quanto extra escolar, devido à dificuldade de uma definição precisa, é ainda um processo bastante complexo. Uma dessas imprecisões deve-se à dimensão social do letramento.

Tratando do letramento, no contexto escolar mais como um processo do que como produto, para Soares (p. 84) a avaliação, por falta de outros meios e devido à necessidade de avaliar, é realizada de modo progressivo. Essa observação é realizada por meio de provas de leitura e escrita e do desenvolvimento de habilidades que levam à aquisição da competência comunicativa.. Essa é uma

maneira encontrada pela escola de evitar um ponto de distinção entre alunos “letrados” e “iletrados”, “alfabetizados” e “não alfabetizados”. Assim, a autora ressalta que

A conseqüência disso é um conceito de letramento reduzido, determinado pela escola, muitas vezes distante das habilidades e práticas de letramento que realmente ocorrem fora do contexto escolar (...). (p. 85).

Essas questões levam-nos à reflexão sobre a importância de um letramento em contexto escolar mais direcionado às práticas sociais de leitura e escrita, enfatizando que seu processo deve contribuir para o crescimento de indivíduos tendo como referência um crescimento de dimensão pessoal, cultural e social.

Outro autor que focaliza o letramento é Marcuschi (2004:21). Para ele, trata-se de “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas”.

Essa prática, hoje muito confusa, é abordada pelo autor com os conceitos de alfabetização e escolarização da seguinte maneira:

A **alfabetização** pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. (p. 21).

A **escolarização**, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/ atividades da escola. (p. 22).

Mas os *letramentos* referem-se aos usos que as pessoas fazem tanto da fala/oralidade quanto da escrita em suas atividades sociais, e por isso considera-se que há o letramento daquelas pessoas que fazem usos informais desses recursos, muitas vezes sem terem frequentado a escola e passado pelo processo da alfabetização e/ou da escolarização até daqueles que tiveram a oportunidade de

desenvolver seus conhecimentos por meio de uma aprendizagem mais direcionada e dominam a língua, tanto falada quanto escrita para usos mais formais.

Em EL, o letramento, desenvolvido no contexto escolar, é abordado tendo como referência os aspectos do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita valorizando a variedade linguística.

1.2.5 A EL e as variedades linguísticas

No que concerne ao aprendizado linguístico, na escola, Travaglia (2003: 28) salienta que “o fim essencial da educação linguística deve ser a discussão de como cada tipo de recurso da língua e como cada recurso em particular pode significar dentro de um texto”.

Nesses recursos, devem ser considerados aspectos de extrema importância para a compreensão do uso da língua, que estão no âmbito das variedades linguísticas. Elas são mencionadas pelo autor como formas mais ou menos valorizadas na sociedade e, por esse motivo, devem ser empregadas em algumas situações ou não.

As variedades linguísticas, tratadas pelo autor como os dialetos e registros que toda língua possui, são as diferentes maneiras de se usar a língua, que são válidas, como bem nos lembra Travaglia (2003), do ponto de vista comunicacional. Mas, o mesmo autor ressalta que existe uma norma social, que impõe que o uso da língua se estenda às diferentes situações, estando cada variedade adequada a diversos critérios, do ponto de vista econômico, político, social, de tradição e estética. Enfim, a norma social dita qual é o modo adequado, que depende da situação, a que determinado uso se destina.

Nesse sentido, um dos direcionamentos da EL é diferenciar os modos de usar a língua adequando-os às situações a que ela se fizer necessária, e o outro, para esse autor, é a aquisição da variedade escrita da língua. Já sabemos que a língua escrita é uma convenção e, por isso, é regida por regras. Cabe, então, ao professor, mostrar que existem certas diferenças entre o uso da língua falada e o

da escrita. Por esse motivo, o usuário da língua deve adequá-la à modalidade de uso, para que não aconteça uma simples transposição do oral para o escrito, porque, segundo o autor, essa transferência pode criar falhas que prejudicam a comunicação em situações em que o escrito é a forma mais adequada de uso da língua. (p. 30).

Para Bechara (2002), o papel do professor de língua materna é adequar-se ao programa curricular de maneira que possa oferecer ao estudante uma cultura integral, que deverá abranger todas as disciplinas, não apenas a de Língua Portuguesa. Porém o autor ressalta que, nas aulas dessa disciplina, são oferecidas mais oportunidades para integrar o aprendente à EL, por disponibilizar de um material rico em estimular a cultura integral.

Considerando a EL uma área de pesquisa em desenvolvimento, ressalta-se a presença de noções, que, muito pesquisadas no campo do ensino de Matemática, hoje são também utilizadas em EL. Tais conceitos direcionam-nos a uma auto-avaliação, apontada conseqüentemente ao aperfeiçoamento do nosso trabalho, enquanto professores, no dia a dia.

A sequência didática, compreendida como um plano de ação será primeiramente abordada, e, em seguida, será harmoniosamente complementada com os demais aspectos pedagógicos, que abarcam a transposição didática, o contrato didático, as situações didáticas, o obstáculo epistemológico e a engenharia didática.

1.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Toda a preparação e organização de um trabalho escolar exigem do professor a elaboração de um planejamento que esteja em harmonia com as dificuldades encontradas pelos estudantes a quem o ensino será direcionado. Para que isso ocorra, é necessário um olhar analítico sobre o assunto que será abordado. Nessa perspectiva, conhecer tais dificuldades para definir um plano de trabalho é primordial, a fim de que seja realizada uma intervenção didática que oriente cada processo da aprendizagem.

Sabendo que o ensino, seja da oralidade, seja da leitura e da escrita realiza-se por meio de gêneros, a elaboração de sequências didáticas são iniciativas que devem ser tomadas pelos professores, a fim de possibilitar a observação do desempenho dos estudantes na obtenção de novas habilidades, de acordo com o gênero estudado.

A sequência didática é definida por Schneuwly e Dolz (2004) como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, estabelecidos em etapas de produção que seguem a seguinte ordem: apresentação da situação – produção inicial – módulo 1, módulo 2, módulo 3 – produção final. (p. 97).

Antes de iniciar o trabalho com gêneros, o professor deverá conversar com os estudantes e apresentar-lhes o processo que será desenvolvido desde a produção inicial até a produção final. Trata-se da “apresentação da situação”, que trará detalhes do que será trabalhado. Nesse processo, os autores ressaltam a importância da realização de um projeto que traga todos os elementos presentes no gênero, que serão reconhecidos pela observação de um texto oral ou escrito do mesmo gênero abordado. Inclui-se também os participantes da produção, que poderão estar envolvidos, estudantes, professores, pais, ou outras turmas da escola (neste contexto consideram-se os destinatários e os envolvidos na escrita).

O objetivo da etapa inicial, chamada por Schneuwly e Dolz de “primeira produção”, consiste em observar, seja na escrita, seja na apresentação de um tema oral pelos estudantes, o que eles conhecem sobre o gênero a ser trabalhado e quais as maiores dificuldades, para que o professor possa definir um plano inicial que inclui preparação de atividades adequadas ao grau de dificuldade apresentado.

Os autores esclarecem que essas produções não serão realizadas com a finalidade de ser avaliadas, mas para estabelecer o caminho a ser tomado no processo do estudo, tanto para os aprendentes quanto para os professores.

Passada a etapa da produção inicial, segue-se o ensino da sequência nos módulos. Cada módulo trabalhado deverá subsidiar o aprendente na superação das

dificuldades encontradas na primeira produção. E os instrumentos facilitadores serão preparados, pelos professores, de acordo com a necessidade dos estudantes, apresentada em cada situação.

Essa superação dos problemas apresentados é possível porque acontece uma decomposição dos elementos do gênero, que favorece uma aprendizagem abrangente e privilegiada de todos os itens que oferecem dificuldades e que, ao serem estudados, levam o aprendente ao domínio do gênero. Nesse contexto, os autores colocam três questões, que segundo eles, devem ser refletidas no encaminhamento de decomposição dos elementos:

- 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?;
 - 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?;
 - 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?.
- (p. 103)

Pensando nisso e considerando que cada estudante depara-se com problemas específicos, que deverão ser resolvidos simultaneamente, os autores sugerem quatro níveis distintos na produção de textos (p. 104) na abordagem da psicologia da linguagem que são:

- 1) Representação da situação de comunicação – é o momento em que o estudante deverá visualizar o destinatário, a finalidade do texto e sua posição como autor, locutor, como pessoa individual etc.
- 2) Elaboração dos conteúdos – nesse contexto, o estudante deverá conhecer as técnicas para elaborar os conteúdos de acordo com o gênero, que poderá estar relacionado, segundo os autores às técnicas de criatividade da busca sistemática de informações e outros.
- 3) Planejamento do texto – o texto deverá ser planejado de acordo com a finalidade que se pretende atingir, considerando o destinatário visado e estabelecendo regras que estejam de acordo com as convenções da situação textual.

4) Realização do texto – para tornar essa realização adequada, os autores sugerem a escolha de um vocabulário e de elementos gramaticais apropriados à situação comunicativa, porque essa etapa consiste no argumento.

O último nível apresentado refere-se ao momento em que o estudante deverá analisar a esfera da atividade a que seu texto será dirigido e de que forma uma seleção léxico-gramatical poderá favorecê-lo na sua finalidade discursiva. Ao fazer uma adequação, selecionando elementos que farão com que sua atuação seja mais ou menos informal ou formal, por exemplo, tornará coerente o uso da linguagem ao seu contexto de interação.

Para possibilitar a aprendizagem com esses diferentes níveis, Schneuwly e Dolz alertam para a importância de se trabalhar em atividades de diferentes maneiras, direcionando-as a todos os níveis de dificuldade que os estudantes apresentam. Esse modo de trabalhar enriquece o trabalho em sala de aula e enfatiza as diversas habilidades que devem ser desenvolvidas rumo à competência comunicativa. Eles acrescentam que, na realização dos módulos, os aprendentes adquirem vocabulário específico do gênero estudado, ou seja, aprendem a “linguagem técnica”, que eles consideram importante, inclusive, para a elaboração de uma lista dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o processo.

Após concluírem essa fase, chega-se à realização da produção final, em que os aprendentes colocarão em prática os conhecimentos adquiridos, somados aos que possuíam anteriormente.

A elaboração de uma sequência didática está relacionada a um caminho traçado pelo professor no âmbito de desenvolver nos estudantes habilidades que levem ao domínio da competência comunicativa. Porém, ao estudar as dificuldades a serem trabalhadas a fim de estabelecer metas é necessário que o professor conheça outros conceitos, que, na perspectiva da ação, serão necessários para o aperfeiçoamento do seu trabalho e realização de uma auto-avaliação.

Nesse âmbito, considerando a EL, uma área de pesquisa em desenvolvimento, ressalta-se a presença de noções, que, originalmente abordadas no ensino da Matemática, hoje também são utilizadas no ensino da EL e serão apresentadas a seguir, como forma de direcionar o desenvolvimento do nosso trabalho no dia a dia. São elas: transposição didática, contrato didático, situação didática, registros de representação, campos conceituais e engenharia didática.

1.4 CONCEITOS PEDAGÓGICOS

1.4.1 Transposição didática

Para a compreensão do conceito de transposição didática, é necessário que se estabeleça uma distinção entre “saber” e “conhecimento”. Para Pais (2008), o

“*saber* é quase sempre, caracterizado por ser relativamente descontextualizado, despersonalizado e mais associado a um contexto científico histórico e cultural”, e o “*conhecimento* diz respeito ao contexto mais individual e subjetivo, revelando aspectos com os quais o sujeito tem uma experiência mais direta e pessoal”. (p. 12)

A transposição didática consiste na transformação de um saber já existente em um objeto de ensino. Para ser ensinado, o saber científico deve passar por um processo que o transforme em saber escolar. Esse processo que abrange uma seleção é a transposição didática, e é proposta em livros didáticos e em programas escolares, com base em orientações legais.

Segundo Pais (2008), a transposição didática pode ser realizada a partir de um saber específico, classificada como *stricto sensu*, ou abordar um saber mais amplo, denominada então, *lato sensu*. A transposição didática pode ser analisada com base em três tipos de saberes: o *saber científico*, o *saber a ensinar* e o *saber ensinado*. Esses saberes são apresentados por Pais da seguinte maneira:

O *saber científico* é desenvolvido nos centros de pesquisa e nas universidades porque está ligado à vida acadêmica. É um saber sustentado por áreas de interesse

como a política, a economia e a tecnologia, que estão mais ligadas ao plano de atividades sociais.

Não há associação entre esse saber e o ensino fundamental e médio. Para tornar possível que o saber científico se transforme em um saber escolar, o autor salienta a necessidade da criação de uma metodologia fundamentada numa proposta pedagógica que se disponha a transformar e reformular o saber visando à prática educativa.

O *saber a ensinar* é uma teoria que visa ao trabalho do professor. Estuda uma “descoberta do saber”, porque transforma o saber científico em saber escolar, que acontece por meio de uma forma didática, da criação de um modelo teórico e da existência de materiais pedagógicos que realizem essa aprendizagem.

O *saber ensinado* tem como objeto o processo de ensino, a prática da metodologia e seus resultados, que se apresentam em nível individual, diferindo assim do saber científico, que desconsidera a correspondência individual na aprendizagem porque possui sua especificidade. O saber ensinado aplica-se nas relações entre professor, estudante, e saber, estimulado por um contrato didático.

À transposição didática também estão ligados outros elementos como a *textualização do saber*, que consiste, segundo Pais (2008, p. 32), em um “processo de preparação prévia pelo qual passa o conteúdo a ser ensinado”. Nesse processo, o autor, baseado em Chevallard¹², destaca algumas regras:

a *desincretização*, que consiste na exigência de proceder a uma divisão da teoria em áreas e especialidades bem delimitadas; a *despersonalização*, que consiste na exigência da separação do saber de qualquer contexto pessoal e a *programabilidade*, que consiste no estabelecimento de uma programação da aprendizagem segundo uma sequência progressiva e racional; a *publicidade*, que é a definição explícita do saber que deverá ser ensinado. (CHEVALLARD, 1991, *apud* PAIS, 2008, p 32 e 33).

¹² CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposition Didactique: du savior savant au savior enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

No mesmo contexto, Pais considera que o *tempo didático* e o *tempo de aprendizagem* são variáveis fundamentais na programação do ensino. O *tempo didático* prevê o espaço e o tempo de aprendizagem. É o tempo marcado nos programas escolares e nos livros didáticos que propõem o processo de aprendizagem em uma sequência linear, de forma progressiva. No *tempo de aprendizagem*, as informações podem ser organizadas e reorganizadas, disponibilizando ao estudante um tempo de aprendizagem que possibilita a transformação do saber.

No ensino da Língua Portuguesa, por exemplo, para o professor desenvolver a capacidade comunicativa por meio dos procedimentos de leitura, é necessário que ele já tenha domínio das técnicas metalinguísticas enfatizadas por Figueiredo (2005) e suas teorias a respeito delas. Porém tais técnicas não serão ensinadas do modo como foram apreendidas pelo professor no contexto de seus estudos acadêmicos. Em sua aplicação será necessário que ele realize uma preparação anterior e direcione o desenvolvimento dessas habilidades técnicas por meio de atividades e textos adaptados ao contexto de ensino, considerando, entre outros aspectos, o grupo de aprendentes, a faixa etária e a série que trabalha. E assim, por meio da transformação de um saber científico em um saber a ser ensinado, ele poderá atingir seus objetivos de tornar os estudantes em leitores ativos, constituindo, nesse processo, um saber ensinado, enfatizado no registro de todas as estratégias utilizadas para o seu ensino, como a formulação de perguntas, o levantamento de hipóteses, a seleção de ideias primárias e secundárias entre outras atividades que poderão ser realizadas na composição desse conhecimento.

1.4.2 Contrato didático

O contrato didático consiste no combinado que há entre professor e estudantes no decorrer de um processo de ensino e de aprendizagem. Considerando o interesse de ambas as partes, são elaboradas algumas regras que funcionam como um contrato. Esse contrato, que objetiva o saber, deve estabelecer normas que serão cumpridas pelo professor e pelos aprendentes conforme Brousseau¹³:

¹³ BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, v. 7, n. 2, pp. 33-115.

Chama-se contrato didático o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor [...] Esse contrato é o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas sobretudo implicitamente, do que cada parceiro da relação didática deverá gerir e daquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá de prestar conta perante o outro. (*apud* SILVA, 2008: 50).

O conjunto de comportamentos do professor, com base em Brousseau, citado por Silva (2008), deve conter a definição da participação do estudante no processo de aprendizagem, a proposta de questões acessíveis a eles e a determinação dos passos de estudo que devem seguir para o domínio do conteúdo.

O professor, no contrato didático, é responsável por garantir uma metodologia que favoreça a aprendizagem do estudante. Nesse âmbito, espera-se que sejam inseridas nesse contrato normas ligadas à prática pedagógica, às estratégias de ensino, a uma boa definição de atividades e às condições de avaliação.

Pelo contrato didático, o aprendente deverá corresponder às expectativas do professor, realizando as atividades propostas e envolvendo-se em cada etapa da construção do conhecimento proposto no processo.

O contrato didático poderá variar, de acordo com a proposta metodológica adotada, porque deverá adaptar-se ao contexto em que se insere. A realização do contrato corresponderá a fatores relevantes da realidade condizente com a situação de aprendizagem, que podem compreender não apenas fatores de ordem pedagógica, mas também social. O que se espera, ao se estabelecer o contrato, é que ordens implícitas ou explícitas sejam definidas a fim de um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem.

Há situações em que o contrato didático pode ser renegociado. A cada etapa da aprendizagem poderá haver uma renovação do contrato, ou, de acordo com o andamento dos procedimentos, se o professor ou os estudantes envolvidos perceberem uma desintegração no cumprimento das cláusulas, o contrato poderá

ser alterado. Para Silva (2008: 54) o “contrato didático manifesta-se principalmente quando é transgredido por um dos parceiros da relação didática. Em muitos casos, é preciso que haja a ruptura e a renegociação do mesmo para o avanço do aprendizado”.

O autor salienta que o contrato prevê a progressão do saber. Nesse aspecto, ele aborda a questão de contratos didáticos estabelecidos por muito tempo em uma relação de ensino e de aprendizagem. Transportando para as aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, numa situação de aprendizagem de leitura e interpretação textual em que o professor sempre lê, explica e questiona o texto para os estudantes, diante de uma proposta de leitura autônoma, provavelmente eles não conseguirão identificar, no texto, informações que o professor não abordou oralmente. Esse fato rompe uma regra que, por ser costumeira, está implícita no contrato didático. Nesse aspecto, os estudantes não atenderiam à proposta da atividade devido a uma mudança no contrato didático.

O contrato didático evidencia a preocupação do professor com os estudantes e com a aprendizagem deles. Por isso, ele pode ser desenvolvido para a turma ou diretamente para um estudante que apresente dificuldades de aprendizagem específicas. Decorrente disso é provável que o professor, ansioso pelos resultados do seu trabalho, conforme salienta Silva, ofereça técnicas de estudo que facilitem a aprendizagem do conteúdo desconsiderando a evolução pessoal e privando os estudantes de novas tentativas de descobertas.

Esse fato amplia as dificuldades dos aprendentes, que necessitam passar pelos processos de construções e descobertas para mudanças de etapas. Essa forma de facilitar a aprendizagem, que promove efeito contrário, é denominada por Brousseau como “efeito topázio”.

É nesse e em outros contextos que o contrato didático pode levar ao não cumprimento dos objetivos do ensino. São situações em que o professor facilita demais a aprendizagem para obter bons resultados, privando os aprendentes da oportunidade de um contato mais próximo com problemas relacionados aos

conteúdos científicos. Devemos considerar que é na escola que acontecerão esses primeiros contatos.

Então, tendo estabelecido o contrato didático, os parceiros da relação didática devem estar em comum acordo com as regras, incluindo as implícitas, para compreender seus papéis. O do professor, de estabelecer momentos e situações de aprendizagem e o dos estudantes o da apropriação do conteúdo tentando avançar na aprendizagem a fim de adquirir independência. A elaboração, a reelaboração dos objetivos e se for necessário, a renegociação do contrato poderão contribuir para o sucesso dessa interação que visa ao saber.

1.4.3 Situação didática

A situação didática existe em favor de facilitar o processo de aprendizagem, porque envolve o professor e os estudantes nesse interesse, reforçando a importância do *meio* nessa interação. Para Brousseau¹⁴ uma situação didática é:

um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a esses alunos um saber constituído ou em vias de constituição (...) o trabalho do aluno deveria, pelo menos em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos pertinentes. (BROUSSEAU, 1986: 8, *apud* FREITAS, 2008: 80).

O autor observa que, na realização de uma transposição didática, há a situação didática, porque nesse momento, o professor busca um saber descontextualizado, e o envolve em um contexto, em uma situação de aprendizagem que, “transformado”, demonstra sentido para o estudante. Para que essa situação ocorra, existe um contrato realizado entre as pessoas envolvidas na aprendizagem: professor e estudantes.

¹⁴ BROUSSEAU, G. (1986). Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques. *Recherches em Didactique des Mathématiques*, v. 7, n. 2, pp. 33-115.

Mas há também situações em que o estudante necessita de certa “independência” para se apropriar da situação e buscar a solução para o seu problema. Nesse momento, ele desenvolve sozinho parte da pesquisa ou vai criando hipóteses que favoreçam a construção do conhecimento. Essa é considerada uma parte da situação didática, porque o professor, mesmo não direcionando o “saber” do aluno, observa e orienta os passos da pesquisa que seu estudante realiza. É denominada por Brosseau (*apud* Freitas), como *situação adidática*. Esse contexto pode ocorrer após o professor perceber que seus alunos já se sentem preparados para desenvolver sozinhos determinadas buscas após terem criado conceitos em grupo.

Freitas enfatiza que não devemos relacionar a situação adidática com a situação não-didática. Na situação não-didática, não há preparo do conteúdo a ser desenvolvido e a aprendizagem não é o principal objetivo. O ensino é apenas transmitido, sem oferecer oportunidades de ampliação pessoal de hipóteses na construção de um conhecimento e é chamado pelo autor de situação de ensino, em que a ausência desse envolvimento que deve haver entre professor e estudante poderá desproporcionar ao estudante um ambiente desafiador para a construção e possível reconstrução de conhecimentos.

As situações adidáticas refletem um momento de aprendizagem diretamente ligado à construção do conhecimento e é elaborada por procedimentos próprios do estudante. Após esse período da construção do conhecimento, o professor retoma o conteúdo, para dar o “acabamento”. Nessa fase, o professor novamente domina a situação saindo da situação adidática e retornando à situação didática, porque mesmo que o estudante tenha construído um saber particular, cabe ao professor analisar esse saber com os estudantes, para juntos transformá-lo em um saber aceito culturalmente, um saber institucionalizado. O autor enfatiza a importância de criarmos situações adidáticas no planejamento das situações didáticas, porque assim estaremos formando estudantes cada vez mais independentes na construção de seus conhecimentos.

A situação didática é facilitada quando outros elementos como a transposição didática, o contrato didático, a sequência didática que já foram destacados estão a

ela inseridos. De modo abrangente, também incorpora o conceito de engenharia didática, que a seguir será apresentado.

1.4.4 Registros de representação

Damm (2008) baseia-se na teoria de Raymond Duval¹⁵ para desenvolver uma ideia do uso de representações no ensino. O estudo das representações, assim como outros estudos do campo cognitivo, busca compreender a forma de processamento do conhecimento pelo aprendiz.

A autora explica que, em Matemática, toda a comunicação se estabelece em forma de representações, e um mesmo objeto pode ter diversas representações, que podem se apresentar através de símbolos, signos, códigos, tabelas, gráficos, algoritmos ou desenhos. Quanto mais representações diferentes o estudante consegue registrar, mais clareza pode ter em determinados conceitos, desde que ele tenha a partir dessas representações uma apreensão significativa.

Assim, se o objeto de estudo da EL é a comunicação em diferentes âmbitos, está estabelecida a conexão que há entre a aprendizagem da linguagem e os registros de representação, considerando que a comunicação ocorre não apenas pela escrita e pela oralidade, mas também pela representação e interpretação de símbolos, imagens, figuras, desenhos e tantas outras formas comunicativas que possibilitam nossa compreensão de mundo dispensando palavras.

As representações, segundo Damm (2010), não são espécies diferentes e estão interligadas, mas apresentam-se em três funções diferentes denominadas de mentais, computacionais e semióticas. Para melhor compreendermos a concepção da representação, abordaremos as aproximações apresentadas por Durval (1993)¹⁶:

¹⁵ DUVAL, R. (1993). Registres de representation sémiotique et fonctionnements cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et Sciences Cognitives*, v. 55. Irem, U.L.P., Strasbourg.

¹⁶ DURVAL, R. (1993). Registres de representation sémiotique ET fonctionnements cognitif de La pensée. *Annales de Didactique ET Sciences Cognitives*, v. 5. Irem, U>L>P>, Strasbourg.

Para esse autor, o método utilizado para o estudo da representação subjetiva e mental é o das conversões. Nesse método, o erro é considerado “o indício das coisas ou outra lógica” (p.171). Aborda concepções infantis de representação mental referentes a fenômenos físicos e naturais, inicialmente estudadas por Piaget. As primeiras pesquisas didáticas foram desenvolvidas nesse aspecto de representação.

As representações internas ou computacionais privilegiam as representações internas e não conscientes do sujeito. São as atividades que o sujeito realiza sem pensar, (por exemplo, em Matemática, os algoritmos das operações). Essas representações recuperam as informações externas a um sistema realizando uma combinação delas no interior do sistema.

Na terceira abordagem Durval, refere-se às representações semióticas, que realizam função de tratamento, externa e consciente do sujeito. Tal tratamento consiste na “transformação dessa representação no próprio registro onde ela foi formada” (Damm, 2010: 179). Nessa função, um conceito pode ganhar significado a partir de uma ou de diversas representações, já que é por meio da semiótica que comunicamos nossas representações mentais. No sistema dessas representações estão, por exemplo, a linguagem natural, a língua formal, a escrita algébrica e os gráficos cartesianos. (Durval, 1994 – *apud* Damm, 2008).

Nessas representações, o tratamento dos conhecimentos depende da forma (representante) e não do conteúdo (representado). Conforme Damm (2008) salienta, o representante tem sua organização própria, que permite a representação de outras coisas, já que, na representação semiótica, é possível realizar vários registros de representação para o mesmo objeto, e a aprendizagem consiste exatamente na possibilidade desses diversos registros e na maneira como são registrados pelo representante, que devem ser de forma significativa.

Dessa forma, um registro de representação em uma aula de Língua Portuguesa pode ocorrer quando o professor lê uma história e o aprendiz ilustra as partes que compõe o texto, estabelecendo a sequência na ordem dos fatos. Dessa forma, o aprendiz estará realizando a conversão de uma forma linguística em uma

representação figural e apropriando-se de um determinado conceito, por exemplo, o da temporalidade dos fatos, por meio de representações.

1.4.5 Campos conceituais

Franchi (2008) discute a teoria dos campos conceituais com base nos estudos de Vergnaud¹⁷:

(...) é uma teoria cognitivista que visa a fornecer um quadro coerente e alguns princípios de base para o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem de competências complexas, notadamente das que revelam das ciências e das técnicas. (VERGNAUD, 1990, p. 133, *apud* FRANCHI, 2008, p. 191).

Essa teoria contempla não somente o estudo do cognitivo, mas também o seu desenvolvimento. Nesse contexto, foi percebido que o conhecimento se constitui no tempo, quando o indivíduo, já possuidor de conhecimentos anteriores, acrescenta novos conhecimentos, constituindo nessa relação, o desenvolvimento de competências, que são, portanto, o resultado de experiências vivenciadas.

Há dois caminhos que direcionam as pesquisas das teorias dos campos conceituais: um enfatiza o desenvolvimento do cognitivo partindo do conhecimento já adquirido, e o outro estuda o funcionamento do cognitivo no “sujeito-em-situação”. Vale ressaltar que a situação envolve “um dado complexo de objetos, propriedades e relações num espaço e tempo determinados, envolvendo o sujeito e suas ações.” (Franchi, 2008: 193).

A teoria dos campos conceituais tem ajudado a esclarecer o modo do processamento das informações no momento da ação dos sujeitos nas situações de aprendizagem. A autora atribui à linguagem o processo fundamental na representação das experiências.

¹⁷ VERGNAUD, G. (1991) Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. *Revue Française de Pédagogie*, n. 96., pp. 79-82.

Em Língua Portuguesa, a articulação que existe entre elementos da gramática da língua, como os pronomes, por exemplo, e suas estratégias de uso necessárias para a coesão textual, estabelecem ativação dos campos conceituais. Consideramos nesse aspecto, que o estudante deverá integrar um conhecimento novo, da gramática da língua à coesão do texto e, dessa forma, irá construindo seu conhecimento, em processos elaborados pelo professor, tais como o que a seguir será abordado, o da engenharia didática.

1.4.6 Engenharia didática

Machado (2010) trata da engenharia didática a partir das concepções de Artigue¹⁸ (1998: 285) que a caracteriza como “um esquema experimental baseado sobre “realizações didáticas” em sala de aula, isto é, sobre a concepção, a realização, a observação e a análise de sequências de ensino”.

A engenharia didática consiste numa metodologia de ensino. Ela determina os processos do ensino, comparando os passos da aprendizagem. Esse processo pode ser organizado e reorganizado, conforme a análise do professor, o mediador e “engenheiro” dessa construção de conhecimentos.

A engenharia didática configura-se sob duas perspectivas: uma delas é a metodologia de uma pesquisa específica que analisa uma metodologia de ensino e a outra é um processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma pode ser produto resultante de uma análise ou uma produção para o ensino.

Como metodologia de pesquisa, a engenharia didática apresenta-se no nível da microengenharia e no da macroengenharia. Segundo a autora, elas se complementam, sendo que as pesquisas de microengenharia, estudam assuntos específicos, principalmente os que se referem às dificuldades encontradas em sala de aula e as pesquisas da macroengenharia analisam a complexidade das pesquisas da microengenharia, enfatizando suas dificuldades metodológicas e institucionais. A validação da pesquisa em engenharia didática é interna e ainda, de

¹⁸ ARTIGUE, M. (1998). Ingénierie Didactique. *Recherches em Diddáctique dès Mathématiques*, v. 9, n. 3, PP 281-308.

acordo com Machado (2010, p. 236), ela se baseia na “confrontação entre a análise *a priori* que, por sua vez, apóia-se no quadro teórico, e a análise *a posteriori*”.

O processo experimental da engenharia didática, de acordo com Machado (2010: 238) é composta por quatro fases que são:

- análises preliminares;
- concepção e análise *a priori* das situações didáticas;
- experimentação
- análise *a posteriori* e validação.

Nas *análises preliminares*, buscam-se os conhecimentos didáticos já adquiridos, tendo como referência o quadro teórico didático. Se o objetivo desse procedimento em EL for o ensino de determinado gênero textual, por exemplo, inicia-se esse processo pedindo que os estudantes escrevam (se o gênero for escrito) o gênero de acordo com o conhecimento que eles têm a respeito. A partir dessa escrita serão observadas as dificuldades e os obstáculos relacionados ao gênero que poderão situar o professor na realização didática. As situações de dificuldades observadas serão aprofundadas de acordo com o objetivo da pesquisa.

A concepção e análise *a priori* das situações didáticas, possibilitará que o pesquisador verifique e julgue qual abordagem será pertinente selecionar para a sua atuação no ensino. Machado identifica-as como “variáveis de comando”. Essas variáveis são distinguidas por Artigue (1998):

- *variáveis macrodidáticas ou globais*, concernentes à organização global da engenharia;
- *variáveis microdidáticas ou locais*, concernentes à organização local da engenharia, isto é, à organização de uma sessão ou de uma fase. (*apud* MACHADO, 2008: 241)

O professor, apoiado na teoria sobre a escrita dos gêneros textuais, deverá analisar a escrita dos estudantes, para aperfeiçoar o que já conhecem e apresentar-lhes o que precisam conhecer sobre esse gênero. Tendo como base as variáveis macrodidáticas e microdidáticas, poderá determinar as etapas do trabalho. Nessa abordagem de preparação, deverá atentar para a organização do ensino do gênero priorizando dificuldades específicas, que podem estar relacionadas à estrutura

textual, ao vocabulário, às características do gênero ou outras que podem apresentar ligação com fatores de coerência ou coesão. Enfim, o professor deverá analisar as necessidades de ensino, organizando-se de forma, que pelo ensino das dificuldades específicas contemple o estudo global do gênero.

De acordo com Machado, essa fase de análise *a priori* comporta a consideração do estudante sob os aspectos da descrição e da previsão. O aspecto previsivo comporta momentos de aprendizagem na situação adidática, que consistem num progresso da aprendizagem em que o estudante caminha sozinho, fazendo experimentações que o levem às descobertas, que é um dos objetivos dessa fase da engenharia didática. O aspecto previsivo condiz com as escolhas de realização da situação adidática, analisa as possibilidades de ação de acordo com as dificuldades apresentadas pelo estudante e prevê os comportamentos que possibilitarão o conhecimento esperado pela aprendizagem.

Tendo como pressuposto quais as dificuldades que poderão ser trabalhadas na organização local, estipula-se a organização global desse processo de construção, planejando as situações didáticas que possibilitarão o ensino de cada uma delas.

Estabelecida tal organização, o professor pesquisador passará para a parte de experimentação. Nesse processo, todas as observações realizadas no processo anterior serão consideradas para a realização das situações didáticas planejadas.

Nesse contato entre o professor e o aprendente, a pesquisa do professor é apresentada, bem como seus objetivos e condições de realização. Nesse âmbito, é constituído o contrato didático, pelo qual são estabelecidas regras e determinados os papéis realizados pelo professor e pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer dessa fase do trabalho, o pesquisador deverá registrar e analisar os acontecimentos. Se ocorrer mais de uma sessão, uma análise *a posteriori* sobre determinada sessão poderá ser realizada nessa etapa. Esses registros possibilitarão uma reflexão sobre cada etapa da pesquisa, porque contemplarão os progressos e

as dificuldades que poderão prevalecer. Por esses registros será possível determinar se é possível avançar no ensino ou se uma retomada será necessária.

A fase da análise *a posteriori* constitui a última fase desse processo. Esse é o momento em que acontece a *validação*, que é a comparação entre os dados obtidos na fase *a priori* e os da fase *a posteriori*.

Retomando o nosso exemplo, que se baseia no ensino da escrita de um gênero textual, nessa etapa de análise, os textos escritos anteriormente serão confrontados com os escritos após a realização de situações didáticas que objetivaram sanar as dificuldades observadas, e cada dificuldade será comparada. O professor pesquisador criará gráficos de análise para validar seu trabalho de engenharia didática.

No aspecto da EL, a engenharia didática em sua essência, garante uma constante formação, tendo o professor como pesquisador do processo de ensino que desenvolve. Também ressalta uma metodologia baseada na reflexão, possibilitando um modo de ensino crítico, no sentido de análise da prática, e dessa forma, evidencia a perspectiva de um ensino cada vez melhor.

1.5 A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Já pudemos perceber que o ensino de língua em EL não se restringe ao ensino da gramática ou ao ensino da língua de uso comum, mas da língua como um todo, que insere aspectos de comunicação orais e escritos. Também é perceptível a grande responsabilidade da escola na realização desse desenvolvimento linguístico, que envolve tanto os saberes padronizados quanto os saberes em constante mudança, como acontece com a língua utilizada na comunicação de interação social e sua evolução.

Outro aspecto importante é o fato de toda sociedade estar envolvida no processo da educação linguística, levando-nos ao questionamento do papel da escola na formação do cidadão no uso da língua. O professor, como veículo principal nesse processo, deve estar sempre preparado para situações cotidianas do

desenvolvimento linguístico. Para tanto, é imprescindível que as universidades formem profissionais competentes, desenvolvendo neles conhecimentos linguísticos e pedagógicos para que possam desenvolver suas funções docentes com segurança.

Para Travaglia (2003), a universidade espera que o estudante já tenha uma boa formação linguística para que, a partir daí, sejam apresentados outros recursos que desenvolvam sua competência comunicativa, como o estudo de elementos específicos como morfemas, categoria, léxico, construções, recursos e estratégias argumentativas etc. Porém, ao perceber que o estudo da língua apresenta grande defasagem desde o ensino fundamental e continua no ensino médio, o autor ressalta a importância de uma adaptação no ensino de língua na universidade, que possa atender às necessidades causadas pelo descaso e venha sanar as deficiências na competência comunicativa de estudantes que não têm subsídios para usar a língua com segurança em situações específicas de comunicação.

O autor também salienta a importância de se desenvolverem na universidade, pesquisas que estudem a constituição e o funcionamento da língua, o que possibilita o conhecimento de seus recursos, e que seja como uma “gramática entendida como o estudo das condições lingüísticas da significação” (p.31). Essa pesquisa, então, deve se estender não apenas ao professor de Língua Portuguesa, mas também aos professores de outras disciplinas.

Para Bagno (2003: 78), a universidade precisa oferecer uma renovação nos estudos que formam professores de língua, promovendo o estímulo do “conhecimento dinâmico da língua em sua diversidade”, porque assim os professores poderiam trabalhar com os aprendentes a questão dos mitos e preconceitos que são responsáveis, segundo o autor, pela profunda *auto-aversão* que os brasileiros mostram frente a variação linguística resultante das diferenças regionais, sociais etc.:

Me parece muito mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolingüísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o

estudo exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (p. 32).¹⁹

Mas, para que esse modelo de aula seja possível, o autor enfatiza que o foco do interesse das práticas pedagógicas deve ser o conhecimento das variações linguísticas, considerando a diferença que há entre o que o professor de língua vai estudar na universidade e o que ele deverá ensinar em sala de aula. O professor de português, segundo ele, deve conhecer a gramática tradicional e as críticas feitas sobre ela, criando, assim, um conhecimento científico sobre o que irá trabalhar. No entanto, na sala de aula, o trabalho com o estudante não deve ser voltado para aquilo que o professor aprendeu na universidade, mas centrado em um conteúdo que favoreça a EL. Afirma o autor que

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação da sociedade (...) (p. 80).

Azeredo (2007) define o perfil de uma política educacional orientada por duas habilidades:

1) Buscar e adquirir o conhecimento, por conta própria, em toda a variedade de fontes, principalmente as escritas. 2) Expressar com clareza e desenvoltura – oralmente e por escrito – as informações, os conhecimentos e as idéias que porventura queiram comunicar a outras pessoas.” (AZEREDO, 2007: 96).

Essa verificação remete-nos à necessidade de uma formação inicial, que é produto de uma formação universitária, direcionada à abordagem dos conceitos anteriormente tratados, como forma de ação.

O conhecimento dos conceitos e noções que envolvem a transposição didática, o contrato didático, as situações didáticas, os registros de representação, as teorias dos campos conceituais e a engenharia didática é um dos desafios que a

¹⁹ Grifos do autor

universidade deve enfrentar para formar profissionais autônomos para o desenvolvimento da EL.

Esse é um grande obstáculo que existe, considerando as necessidades da utilização dessa prática na mediação do ensino dos conhecimentos específicos da oralidade, da leitura e da escrita como necessidades comunicativas. Mas pode ser o ponto de partida para que se estabeleça um elo entre a formação do professor e o ensino em EL.

Com base em tais orientações, buscamos, em alguns autores, as maneiras como o ensino da língua materna pode acontecer, de acordo com a determinação dos PCNs que propõem que o ensino seja direcionado para a oralidade, leitura e escrita, inserindo nelas, a abordagem léxico-gramatical.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E AS PEDAGOGIAS

Oralidade, leitura, escrita e léxico-gramatical

As pesquisas realizadas atualmente no campo do ensino da Língua Portuguesa estão direcionadas ao ensino da oralidade, da leitura e da escrita. Tal preocupação ocorreu devido à grande importância que a escola, no passado, deu ao ensino da gramática. Esse ensino, que valorizava a estrutura da língua, mas estava distante da realidade dos falantes de uma língua viva, tornou-se inadequado dado o distanciamento do que se ensinava nas aulas e o que a língua oferecia aos estudantes em uma realidade de comunicação.

Sentindo a necessidade de trazer sentido a todos os modos de uso da língua, o ensino atual encontra-se pautado em uma pedagogia que visa à construção do conhecimento relacionado a uma comunicação interativa, enriquecendo os conhecimentos dos estudantes e oferecendo a eles maiores possibilidades quanto à adequação e ao modo de uso da língua a fim de uma comunicação bem sucedida. As pedagogias da oralidade, da leitura e da escrita e do léxico gramatical interpretam um novo saber, orientando o professor para um olhar diferenciado sobre o falar e o ouvir, e sobre o ler e escrever, atividades cujo foco deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa.

Não podemos ignorar a existência da gramática e da necessidade de seu conhecimento. Precisamos insistir em um ensino de gramática que complemente o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto na língua falada quanto escrita analisando com cuidado o que escolhemos como objeto de ensino em nossas aulas, visando sempre a sanar as dificuldades e as necessidades comunicativas dos estudantes. Desse modo, o ensino da gramática não será o único foco das aulas de Língua Portuguesa e também não deixará de existir. Com base no desenvolvimento de habilidades e competências, espera-se que a formação do estudante esteja direcionada para a interação comunicativa que contribua para diferentes situações e,

para isso, a pedagogia da gramática será abordada de forma transversal no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita.

2.1 A ORALIDADE

A comunicação oral surge na vida das pessoas antes de qualquer outra forma de interação. Na escola, a oralidade não tem recebido o tratamento necessário, sendo desvalorizada no seu contexto de ensino-aprendizagem. Quando o estudante tem a oportunidade de “falar”, não se trata de um falar refletido, mas sim mecânico, que enfatiza atividades de perguntas e respostas, fator que desvaloriza os diferentes padrões orais e não cumpre a necessidade de preparar o estudante para o domínio de habilidades orais.

Percebemos a crença de que, diferente da escrita e da leitura, a oralidade não é “ensinada” na escola, porque antes de chegar à escola, devido ao convívio social, o estudante já desenvolveu conhecimentos linguísticos que o permitem se comunicar espontaneamente com sucesso.

Tal sucesso, porém, ocorre em situações comunicativas informais, em que o papel da escola parece desnecessário. Lugarini (2003) salienta a primazia do oral sobre o escrito enfatizando que a capacidade da fala é humana. Mas, ao abordar a sociedade contemporânea, ressalta a dependência que há entre a fala e a escrita nos textos de circulação social.

Do mesmo modo, Shnewly e Dolz (2004) estabelecem parâmetros de proximidade entre o oral e a escrita, enfatizando um maior ou menor grau de proximidade entre ambos. Uma exposição oral, uma peça de teatro ou uma leitura para o outro, segundo os autores, estão diretamente ligados. Porém, há pouca ou nenhuma relação entre eles, por exemplo, em um debate ou uma conversação do cotidiano. Nesses casos, os primeiros gêneros são mais favoráveis para o ensino na escola, considerando as palavras dos autores, quando afirmam que “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.” (p. 138).

A oralidade, assim como as demais modalidades do ensino de língua, também sofreu suas alterações. Figueiredo (2005) lembra algumas das fases de mudança no âmbito da oralidade a partir dos anos sessenta do século passado, momento em que, segundo a autora, aprender a falar, implicava aprender a pensar, e as atividades orais trabalhadas na escola não passavam de recitações de poemas, que resultavam em falantes cultos, produtores de frases bem estruturadas.

Depois, com a chegada da linguística estrutural, a oralidade passou de instrumento de representação do pensamento para instrumento de comunicação, tendo igual valor ao da escrita. Nesse momento o estudante tinha liberdade para se expressar em sala de aula, por meio de exercícios automatizados.

O outro passo que marcou a oralidade na escola veio por influência das concepções psicológicas de Jean Piaget, que valorizavam a espontaneidade. Acreditava-se que, por meio desse modelo de atividades, o aprendente desenvolveria suas capacidades discursivas orais.

Hoje, ainda enfatizando aspectos discursivos, a oralidade, como a escrita, também visa ao desenvolvimento das habilidades e competências do aluno, mas de maneira sistematizada, que atenda às necessidades interativas sociais. Mesmo diante dessa proposta, ainda percebemos a ausência quase total do trabalho com a oralidade escolar.

Entre as dificuldades relacionadas ao ensino da oralidade, Figueiredo enfatiza que um dos aspectos está ligado à confusão entre o oral escolar e o oral em situação escolar. O primeiro foco é o do discurso pedagógico didático e o segundo está voltado ao planejamento das atividades e sua prática na comunicação e à reflexão sobre ela.

Nesse segundo foco, que é o que deve ser objeto de ensino, é essencial o domínio do professor nessa prática, para que as atividades sejam relevantes e atendam a critérios que levem ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas.

Para Antunes (2003), a escola “omite” a fala, excluindo sua devida importância, por acreditar que a fala aceita o “erro” e não se restringe às regras gramaticais. Por considerar tais fatores, o professor não oferece ao aprendente, oportunidades de colocá-lo em situações sociais mais formais que possam auxiliar no desenvolvimento dessa competência linguística.

Em consequência, aos estudantes, são oferecidas em sala de aula, apenas atividades em que o uso da fala e seu registro são informais, não possibilitando o desenvolvimento da fala no sentido das escolhas lexicais “mais especializadas” que preparariam o aprendente para “falar em público”.

Nesse âmbito, apresenta uma orientação para o trabalho da oralidade abordando aspectos que devem ser tratados em sala de aula com a intervenção do professor. Esse trabalho, para a autora, deve compreender um estudo da coerência verbal, da articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação. Deve abordar especificidades do texto oral e atentar para a variedade de tipos de gêneros de discursos orais e deve facilitar o convívio social. Devem ser propostas atividades que valorizem o reconhecimento do papel da entonação, das pausas e de recursos supra-segmentais na construção do sentido do texto. Além disso, as atividades orais também devem incluir “momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvisada, dos cantadores e repentistas”.

Antunes também enfatiza a importância de “uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores” (p.100). Essas atividades devem valorizar, não apenas o falante, mas também o ouvinte, porque é por esse caminho que trilham as atividades de intercâmbio oral, nas quais se determinam e valorizam os turnos de fala e de escuta.

Ao planejar atividades que atendam a um propósito de diferenciação na atuação de textos orais, o professor precisa observar a fluência dos alunos e o desenvolvimento de competências.

Pautado na competência comunicativa, o ensino da língua deve acontecer de acordo com as regras da Sociolinguística que é uma disciplina que estuda o uso da língua e

o comportamento do falante, considerando tanto a diversidade no uso da língua quanto a comunidade linguística.

A diversidade linguística, assim tratada por Valls (2003: 75), insere o “plurilinguismo”. Isso ocorre porque, segundo essa autora, uma língua pode ser “oficial”, “co-oficial”, “não oficial” ou “proibida”, possibilitando uma vasta possibilidade de uso, registro e estilo. Todas as línguas possuem variedades porque são conseqüências da existência de diferentes grupos sociais e a autora ressalta ainda que é devido às diferenças que as variedades não são valorizadas da mesma maneira.

Nos grupos sociais, inserem-se as comunidades linguísticas, que comportam o falante-ouvinte concreto, membro de grupos sociais também concretos com características específicas: sexo, idade, classe social, grupo étnico, *status*, papéis, valores, crenças, intenções etc.. Outro conceito tratado por Valls (2003, p. 75) é o da “comunidade da fala”, que se refere à

(...) organização que se estabelece entre os membros de um grupo através de redes de comunicação social e interindividual. Uma das características da comunidade da fala também é a diversidade, a heterogeneidade, tanto no plano sociocultural ou econômico como no plano lingüístico.

A comunidade linguística é vista como um grupo homogêneo para os estruturalistas, porém, como objeto de estudo da Sociolinguística valoriza a diversidade como forma de comunicação.

2.1.1 A pedagogia da oralidade

A pedagogia da oralidade consiste no desenvolvimento das competências do falar e do ouvir. Considerando que a oralidade apresenta-se de modo informal e formal, é importante que os estudantes percebam que a informalidade também está presente na escola, inclusive em diversas situações didáticas, mas sua realização independe da escrita. À escola compete o ensino da língua oral formal, em modalidades que exigem planejamento prévio e organização escrita.

Tratar do oral também consiste em desenvolver nos estudantes competências do ouvir, porque assim a oralidade faz sentido, considerando a consonância que deve haver entre as duas realizações, que são desenvolvidas no mesmo momento, considerando que, em situação escolar enquanto o oral é trabalhado há o público ouvinte. Lugarini (2003: 129) expõe as diferentes maneiras de falar e de ouvir. Assim, o falar pode ser: regulador, interpessoal heurístico, argumentativo ou metalingüístico.

No falar regulador, há um controle por parte do falante em direção ao ouvinte. Essa maneira de falar é muito utilizada na escola, em situações que o professor explica o assunto, dá orientações sobre a realização de atividades etc.

O falar interpessoal concentra-se na comunicação entre os falantes. Também é comum no ambiente escolar em situações de debate, conversa sobre um tema etc.

O falar heurístico também tem foco interpessoal, mas centra-se no processo de investigação. Esse é um falar que deve ser estimulado e desenvolvido na escola, porque trata de assuntos conceituais, procedimentais e de resolução de problemas.

Da mesma maneira deve-se também estimular na escola o falar argumentativo, em que os falantes defendem um ponto de vista, justificam determinadas opiniões sobre diversos assuntos etc.

O falar metalingüístico corresponde à análise de um falar de acordo com o funcionamento das regras de funcionamento da língua. Pode ocorrer por meio da gravação de um discurso (que poderá ser do estudante ou de outra pessoa) com o objetivo de corrigir, adequar-se às finalidades propostas etc.. Esse falar também é desenvolvido na escola.

Na instituição escolar também é necessária a abordagem dos diferentes modos de ouvir devido ao ambiente de construção de conhecimentos em que está inserida. Há situações em que o ouvinte o faz esse ato *distraído* e, dessa forma, não absorve as informações necessárias. Esse modo de ouvir, de acordo com o autor, pode estar relacionado a fatores físicos (por deficiência ou cansaço) ou psicológicos

(ansiedade, insegurança etc.), mas deve-se também à falta de orientação pedagógica. O professor deve orientar os estudantes na organização de uma escuta atenta e organizada.

O ouvir *atento*, segundo o autor, está relacionado ao ouvir *orientado*, sendo que nessa segunda forma, além da motivação previamente suposta para as duas formas de ouvir, acrescenta-se uma orientação sobre o que se deve enfatizar e sobre as finalidades do que se ouve.

No ouvir *criativo*, o ouvinte é motivado a estabelecer um elo entre a nova informação e a que já é da sua vivência. Esse modo de ouvir une a clareza da informação transmitida ao pensamento imaginativo ampliando sua rede comunicativa e trazendo-lhe, desse modo, maiores experiências.

O ouvir *crítico*, para o autor, acontece quando o ouvinte já tem conhecimento do tema que ouve e por sua vez, analisa concordando ou discordando com o que está sendo tratado. Para ele, é possível que o professor guie o estudante de um ouvir distraído para um ouvir crítico. Para isso, é necessário que o professor tenha objetivos claros quanto ao que quer que os estudantes compreendam e apreendam. Dessa forma, é necessário prepará-los para a compreensão. Antecipar o tema, respeitar o tempo de concentração dos estudantes fazendo-os participar do assunto por meio de perguntas e intervenções, focar a atenção para os elementos fundamentais do discurso, entre outras, fazem diferença na relação do falar e do ouvir na interação entre professor e estudantes. De outra forma, orientá-los para a elaboração de esquemas que, ao final, resultarão em atividades de debate ou de discussão entre a turma poderá ampliar a capacidade de ouvir e inferir e ainda facilitar a compreensão, que será desenvolvida, conforme o estudante for adquirindo as competências do ouvir.

2.1.2 As competências do ouvir

Para Lugarini (2003: 118), as competências entre ouvir um discurso espontâneo e um discurso planejado são diferentes. A compreensão de um discurso planejado assemelha-se à de uma leitura. Assim, a competência do ouvir é semelhante à

competência da leitura. Além da capacidade de relacionar elementos verbais e não verbais como gestos, expressões faciais e outros, é necessário ao ouvinte demonstrar competência técnica, competência semântica, competência sintática e textual, competência pragmática e competência seletiva.

Competência técnica: consiste no reconhecimento de elementos exteriores ao código, como reconhecer e identificar sons em palavras isoladas, a intensidade (formas fortes ou fracas), a entonação de frases (declarativas, interrogativas, imperativas etc.) e entonação relacionadas às atitudes do falante (ênfase, espanto, ironia, irritação etc.)

Competência semântica: está relacionada ao conhecimento de lexemas e de unidades semânticas (frases simples ou complexas).

Competência sintática e textual: corresponde ao conhecimento de produção e relações estabelecidas em sintagmas no interior de um texto: concordância entre as palavras, identificação de informações emitidas pelo falante como sujeito dos predicados, o referente dentro dos textos, reorganiza mentalmente um texto dito de forma “convencionalmente imperfeita”, eliminando elementos inadequados como redundâncias, pausas não significativas e outros.

Competência pragmática: consiste em relacionar as informações recebidas à situação comunicativa em que a mensagem foi produzida. Nessa competência considera-se o reconhecimento da intenção comunicativa do falante (finalidades expressas, implícitas e do ponto de vista do falante), indicadores da intenção comunicativa (entoação, ênfase, seleção de lexemas, uso de expressões particulares, fórmulas de cortesia, elementos não verbais), compreensão de informações explicitamente transmitidas, (como fazer inferências simples), relacionar informações com as de conhecimento pessoal, distinguir a ideia principal das secundárias, reagir ao que foi ouvido de modo verbal ou não verbal estabelecendo compreensão ou não do que foi dito.

Competência seletiva: relaciona a mensagem a uma determinada finalidade. Nessa competência, valoriza-se o modo de ouvir, considerando o tipo de texto que o falante

produz, a finalidade do texto e a situação comunicativa (canal, contexto não verbal, receptores). Nesse contexto, consideram-se as diferentes situações aos tipos do ouvir, que inserem o ouvir interativo ou não-interativo, com alternância ou não alternância de papéis.

Essas competências são desenvolvidas no contexto diário, em todas as situações que abrangem o ouvir. É necessário que o professor relacione essas competências a todos os âmbitos de comunicação que ocorrem dentro da escola, conduzindo o ouvir aos diversos momentos, que são por si diferenciados, ou seja, ouvimos os colegas em momentos de descontração, o professor a tratar de algum conceito, os estudantes em momentos de troca de conhecimentos etc. Na escola, há momentos de ouvir em que o falar não foi programado ou estudado. Mas também devem ser promovidas atividades em que o ouvir atento, o ouvir criativo e o ouvir crítico devem ser priorizados. Essas competências serão harmoniosamente desenvolvidas e enriquecidas, conforme forem enfatizadas as competências do falar.

2.1.3 As competências do falar

Lugarini (2003) afirma que a educação do falar “deve ter como objetivo geral (como por outro lado, também a educação da produção escrita) a capacidade do estudante para codificar de forma clara e adequada o pensamento em linguagem”. (p. 137). Para o autor (p. 123), as competências do falar são ideativas, pragmáticas, sintáticas ou textuais, semânticas e técnicas.

Na competência ideativa, o aprendente planifica o conteúdo da mensagem quanto a sua finalidade, clareza, identificação de elementos, relevância nas informações tratando-se de lugares, pessoas, fatos etc.

Na competência pragmática, o estudante analisa os elementos da situação comunicativa e adequa-os à própria produção quanto a sua finalidade, organização e componentes não verbais. Esses elementos devem estar adequados ao emissor e aos interlocutores, acentuando as variedades sociais, a entoação e ao estilo do discurso como formas de manter a atenção neles. A essa competência também se

insere o contexto linguístico, que inclui as referências verbais e não verbais, a adequação da voz ao ambiente, a situação comunicativa, se há mudança de papéis ou não e ao tom emotivo e o estilo comunicativo.

A competência sintática e textual contribui para produção de frases sintaticamente aceitáveis e textos que cumpram as características da textualidade, isto é, que estejam dotados de coerência interna e tenham um sentido acabado. Nesse contexto o aprendente direciona sua atenção para os elementos que constituem a frase ou o texto estabelecendo relação entre eles.

Finalmente, o autor trata da competência semântica que traz sentido ao texto atendendo a finalidade do discurso e da competência técnica que insere o controle da voz, o ritmo e a dicção adequando-os à situação comunicativa.

Conforme o que foi exposto, verificamos que a pedagogia da oralidade é abrangente e há muito que ser trabalhado além das atividades de perguntas e respostas que os professores costumam realizar acreditando estar desenvolvendo nos estudantes a competência oral.

Embora essa seja uma das formas de comunicação escolar inserida no campo da *interação verbal* (que inclui a comunicação entre professor e estudantes, estudantes e professor, estudantes e estudantes), essa abrangência não capacita os estudantes a desenvolverem uma comunicação oral planejada, orientada para o desenvolvimento da competência oral. Torna-se necessária a elaboração de projetos que se direcionem ao uso da linguagem oral como forma de ampliar as capacidades do educando para além das atividades do cotidiano. (Lugarini, p. 127).

É evidente que essa competência é desenvolvida durante toda a vida escolar e inclusive fora dela, porém é importante ressaltar que, assim como as demais competências, essa responsabilidade é dever de todos os que estão inseridos no processo educacional. É necessário que todos os professores integrem o desenvolvimento da competência oral em suas disciplinas.

Tusón (2003) salienta que a escola deve contribuir para a ampliação do capital linguístico dos estudantes de modo que eles se “apropriem” de um grande repertório linguístico direcionando-os a uma formação baseada na reflexão e no pensamento crítico. Com base em Hymes (1962)²⁰, ele tece algumas orientações para a produção de um discurso oral em sala de aula:

1. Observar como as pessoas comunicam a fim de entender suas normas de comportamento e de valores;
2. Observar a variação na manifestação da língua e a constituição da competência comunicativa, que insere: o que falar, quando falar, com quem falar, como falar etc.. Nesse âmbito, o autor acentua que a *linguagem vulgar* também se encontra de forma ordenada.
3. Referir-se às situações concretas de uso oral como *adequado* ou *inadequado* e não como correto ou incorreto.
4. Desenvolver o processo comunicativo em uma inter-relação de construção conjunta em que são considerados os conceitos de “*cooperação, negociação, como consequência aos de conflito e mal entendido*”.(p. 80)
5. Observar os elementos que constituem o diálogo: linguísticos (prosódia, qualidade de voz, ruídos de discordância ou concordância) e não linguísticos (quinésia e proxémia).
6. Observar se a construção de sentidos é local, por meio da interação.
7. Considerar o desempenho em criar e modificar a realidade nas atividades docente-discente em sala de aula, em situações de interação sociocomunicativa (considerando aqui a sala de aula como um cenário). (p.79)

Para o autor, o desenvolvimento da aula é como uma peça teatral em que professor e estudantes são os atores e cada situação oral ocorrida é uma cena: exposição de um tema, perguntas sobre um tema, organização de uma atividade, desenvolvimento da atividade, trabalho em grupo, debate etc. (p. 81)

²⁰ HIMES, D. H. (1962). The ethnography of Speaking. In *Antropology and Human Behavior*, Washington D. C., The Anthropological Society of Washinfton.

Quanto à estrutura do fato comunicativo a ser desenvolvido na aula, o autor, ainda baseado em Hymes, aborda-a da seguinte maneira:

1. Situação: refere-se à localização espacial e temporal do fato comunicativo, trata, portando, do tempo e do lugar.
2. Participantes: refere-se aos atores do fato comunicativo, às suas características e à relação que existe entre eles.
3. Finalidades: refere-se às metas (objetivos) e produtos (o que se obtém ao final da interação).
4. Sequência de atos: refere-se à organização e estrutura da interação.
5. Chave: refere-se ao grau de formalidade ou informalidade que ocorre na relação entre os participantes.
6. Instrumentos: refere-se ao canal. No caso do discurso oral, o autor salienta que o canal é audiovisual. Portanto nesse contexto estão incluídos elementos que constituem a competência linguística.
7. Normas: podem ser de interação ou de interpretação. Nas normas de interação, estão as tomadas de decisões no momento da fala, como quem pode intervir (se será espontâneo ou se lhe será pedida a palavra) entre outros. Nas normas de interpretação há de se observar o dito e o não dito, que são, segundo o autor, quadros de referência partilhados, que permitem que aos participantes realizarem ações de inferência, cortesia etc.
8. O gênero: refere-se ao tipo de interação que será desenvolvida e sua organização, que poderá acontecer por meio de sequências narrativas, expositivas ou outras. (p. 81).

Os elementos apresentados, tanto no que se refere às orientações do discurso, quanto à estrutura do fato comunicativo, servem para uma análise do ensino do oral em sala de aula, que poderá ser executado em qualquer atividade diária realizada entre os estudantes.

A capacidade de desenvolver textos orais deve ser iniciada desde os primeiros anos escolares e explorada de forma gradativa a fim de progredir nos anos subseqüentes. Sobre as dimensões ensináveis do oral, Shneuwly e Dolz afirmam que

Nem um nem outro parecem suscetíveis de se tornarem objetos de ensino: o oral “puro” escapa de qualquer intervenção sistemática; aprende-se naturalmente, na própria situação. O oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafonômicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é, senão a oralização de um escrito.” (SHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 133).

Nesse contexto, o papel da escola, com base na EL, é o de ampliar esse conhecimento e apresentar formas de usar a língua falada, por meio de gêneros orais formais, que resultem em atingir a intencionalidade comunicativa em diferentes contextos sociais.

Como professores, somos orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que devemos aceitar os diferentes padrões linguísticos e trabalhar para extinguir os preconceitos, mas é necessário realizar um trabalho que desenvolva outros domínios da fala, para que o estudante tenha conhecimento adequado para enfrentar diferentes situações de comunicação pública, que podem variar conforme o grau de formalidade.

Atividades, em que se priorize a fala espontânea, apenas com assuntos do cotidiano, não estão de acordo com o desenvolvimento dessas habilidades orais. É necessário projetos bem elaborados, que devem começar nas séries iniciais, com atividades significativas. Para a sua efetivação, é importante que se realizem projetos de estudo que contemplem atividades como seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos, políticos, ou seja, atividades de exposição oral pública e planejada, necessárias para a ampliação de uma prática discursiva que levará ao desenvolvimento da competência comunicativa no âmbito do falar.

2.2 A LEITURA

A leitura, assim como a fala, está presente na vida das pessoas desde a infância. Apresenta-se nos diversos aspectos, seja nos nomes de estabelecimentos

comerciais, seja em rótulos de embalagens que consumimos ou não, mas que estão presentes em anúncios da televisão ou de cartazes de rua, dessa forma ou de outras fazendo parte de nossa realidade social.

Mesmo assim, preferimos acreditar que recebemos os estudantes na escola sem o conhecimento desse universo de leitura que os cerca desde o nascimento. Essa leitura referida é aquela que torna o indivíduo letrado no contexto do uso informal da língua abordado num primeiro momento a partir da decodificação de símbolos. Porém é necessário esclarecer que a leitura formal, que torna o cidadão participante ativo das atividades sociais deve ser ensinada na escola.

Lemos para obter informações, para nos orientar em algum percurso, para nos divertir e há muitas outras situações em que a leitura é necessária em nossas atividades diárias. Por isso, para a realização da leitura, é preciso ter desenvolvida a capacidade de leitura de mundo, que está além da decodificação de palavras meramente memorizadas no contexto diário. É necessário desenvolver no estudante a capacidade de construir sentidos nos textos e avaliá-los conforme sua capacidade de interpretação. Tal competência é adquirida na escola.

Apesar de não ser nosso foco, nesse trabalho, apresentar a evolução das pesquisas nesse campo, podemos tratar da leitura nessa perspectiva a partir de diversos estudos que nos mostram o quanto o processo do ato de ler é complexo e, por isso, torna-se necessária a presença do professor mediador na construção de estratégias que favoreçam a boa interpretação leitora dos estudantes, auxiliando-os nas atividades de comunicação interativa. Antigamente, conforme afirma Figueiredo (2004, p. 60), “leitura era igual a ler em voz alta e compreensão era sinônimo de pronúncia correta”. Atualmente, a leitura está aliada aos procedimentos da compreensão e da interpretação. A primeira refere-se aos “direitos do texto” e a segunda aos “direitos do leitor” (Figueiredo, 2004, p. 72). Dessa forma, relacionamos a leitura ao que Azeredo (2007: 81) propõe:

A leitura não é um simples ato de decifração ou de extração de sentido. Não lemos apenas com os olhos, a boca e o intelecto; lemos também, e principalmente, com a memória e a imaginação, construindo o sentido mediante o diálogo e a

síntese de duas experiências de mundo: a do leitor e a codificada no texto.

Para a formação do leitor competente, a escola deve tratar a leitura como “objeto de aprendizagem”, disponibilizando ao aprendente uma infinidade de textos que circulem socialmente e questionando sobre suas funções. Dessa maneira, ela estará oferecendo ao estudante a possibilidade de se tornar um leitor competente que não se surpreende diante de um gênero desconhecido. A leitura na escola deve ter por objetivo o “ensinar a ler”, no sentido de desenvolver habilidades de leitura, e não a finalidade de resolução de exercícios escolares, em que o objetivo da leitura é sempre o de responder questões ligadas aos conteúdos disciplinares.

Quanto a isso, é importante salientar que a responsabilidade de ensinar a ler deve ser distribuída entre professores de todas as disciplinas e não somente ao de Língua Portuguesa. Quando todos se envolvem no ensino da leitura, a compreensão é ampliada, enriquecendo o ensino e a aprendizagem como um todo. Para tanto, vamos apresentar algumas das habilidades de leitura que, conforme a EL, desenvolvem a capacidade comunicativa que refletirá numa interação social com mais possibilidade de sucesso.

2.2.1 As competências da leitura

O ato de ler envolve um processo complexo. De acordo com Figueiredo (2004, p. 64), inicia-se pela decodificação das letras, passa pela compreensão das relações entre as frases, pela estrutura do texto, pela seleção daquilo que é relevante para a compreensão e a ativação dessas informações na memória de longo prazo, para, finalmente, chegar ao que já chamamos de compreensão e interpretação.

Então, conforme verificado pela autora, para que o estudante tenha a competência compreensiva e interpretativa, em leitura, há habilidades perceptivas linguísticas conceituais a serem desenvolvidas e, dessa forma, há de se valorizar os conhecimentos prévios do estudante/leitor na construção da compreensão. Assim, considerando que os textos de circulação social refletem uma macroestrutura e,

sabendo-se que o estudante já conhece a macroestrutura e o tipo de texto, o trabalho do professor deverá direcionar-se inicialmente a:

- detectar a estrutura organizacional no texto de forma consciente;
- localizar as chaves que assinalam essa estrutura;
- adaptar o seu marco de referência até lograr uma representação do texto que responda às suas necessidades. (FIGUEIREDO, 2004, p. 64)

Após a compreensão dos elementos estruturais do texto, parte-se para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao seu conteúdo, que a autora relaciona como:

- capacidade de decodificar o texto de acordo com as suas referências textuais (descritiva, narrativa, argumentativa e outros) e os seus gêneros discursivos.
- capacidade de relacionar as informações contidas no texto em um nível hierárquico.
- capacidade de integrar informação grafofonemática, morfêmica, semântica (coerência), sintática (coesão), pragmática, esquemática e interpretativa.

A competência compreensiva abrange estudos das referências textuais, reconhecimento de gênero, tratamento de informações por hierarquia e integração de fonemas, morfemas, semântica e sintática, pragmática e esquemática. Somente após a compreensão desses elementos textuais é que o leitor construirá a sua interpretação.

A competência leitora será desenvolvida no decorrer da prática de leitura, que deve ser planejada pelo professor, para que não seja desenvolvida por meio de estratégias muito repetitivas, como sempre ilustrar um texto lido ou responder a questões relacionadas ao texto. Essa prática diária precisa envolver atividades diferentes como uma roda da leitura, visitas regulares à biblioteca da escola, disponibilização de um tempo para o aluno selecionar aquilo que ele quer ler, garantia de momentos de leitura coletiva e comentada ou individual. Independente do procedimento adotado, o importante é que o ensino da leitura seja garantido na escola.

Nesse contexto de aprendizagem, é necessário que o professor, além de motivador, seja mediador no processo de aprendizagem. Considerando que a leitura deverá ser “ensinada”, Figueiredo (2005), com base na teoria de Vygotsky²¹, cita a distinção que há entre o **nível real de desenvolvimento** que é capacidade para resolver um problema de maneira independente e o **nível de desenvolvimento proximal** que consiste na resolução de um problema com a ajuda de um adulto ou de um colega mais capaz. No processo de ensino da leitura o estudante encontra-se nessa segunda perspectiva. É necessário que o professor o oriente quanto aos recursos necessários para a compreensão e interpretação.

Em EL, ao acompanhar o desenvolvimento da compreensão em leitura, o professor age como mediador na aprendizagem, desempenhando nesse papel a valorização das estratégias que os estudantes já usam e apresentando-lhes novas estratégias. Essa valorização de conhecimento acontecerá, entre outras, por meio de propostas alternativas de soluções de problemas de compreensão, criação de situações de releitura, análise nos processos de compreensão ou na busca de antecipação na informação.

2.2.2 A pedagogia da leitura

A pedagogia da leitura consiste no seu ensino e sua aprendizagem abordando a compreensão de textos escritos e não-verbais em sua prática. Colomer (2003: 165) afirma que

(...) ler é um ato interpretativo que consiste em saber guiar uma série de raciocínios até a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação que o texto proporciona como dos conhecimentos do leitor.

Compreender não está meramente relacionado ao simples fato de decodificar. Hoje, o ensino da compreensão encontra-se favorecido por diversas práticas que inserem

²¹ VYGOTSKY, L. S. 1979 – *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Espanha: Ed. Grijallo.

o leitor, o autor, o texto e o contexto de leitura. Esse movimento realiza a interação entre o leitor e o autor, por meio do texto. Para Tapia (2003, p. 79), compreender um texto é

- ✓ Formar uma representação do seu conteúdo.
- ✓ Representar adequadamente as relações entre as proposições que o conformam, ou seja, suas características sintáticas e seu conteúdo semântico.
- ✓ Identificar a estrutura que dá organização ao texto.
- ✓ Entender a intenção com que o autor conta o que conta.

Para o ensino da leitura, que também ocorre por meio de gêneros textuais, há duas estratégias a serem destacadas: as estratégias cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas segundo Kleiman (2007), estão no nível do inconsciente e são realizadas pelo leitor para atingir seu objetivo de leitura. Uma das estratégias citadas pela autora é o fatiamento sintático que o leitor poderá realizar ou não, de forma rápida ou cuidadosa e que ocorre de acordo com sua habilidade.

As estratégias metacognitivas acontecem quando temos um objetivo ao realizar a leitura. Elas nos oferecem diversas possibilidades para a compreensão de um texto. Figueiredo (2005, p. 68) enfatiza cinco estratégias metacognitivas, que podem ser adotadas com o objetivo de tornar leitores ativos:

- **Estratégias de organização** - ordenação cronológica, espacial, hierárquica, indutiva, dedutiva, de causa-efeito etc.;
- **Estratégias de elaboração** – formulação de perguntas, hipóteses e previsões; geração de inferências e de conclusões;
- **Estratégias de focalização** - concentração da atenção nos aspectos que sejam relevantes para o propósito perseguido; distinguir as idéias principais das secundárias;
- **Estratégias de integração** – união em num todo coerente das partes da informação;
- **Estratégias de verificação** - apreciação da consistência interna do texto.

Tais estratégias podem ser desenvolvidas quando o ambiente escolar é favorecido por atividades variadas, proporcionando ao estudante maior contato com diversos modos de ler. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 79) orienta-nos sobre os procedimentos pedagógicos que poderão nos favorecer nesse processo de leitura e de sua compreensão.

Para a autora, o professor deve oferecer ao estudante um repertório de **textos autênticos**. Textos presentes em jornais, revistas, livros e outros de circulação social que mostrem sua função comunicativa e revelem seu autor, a data de sua publicação etc.. Materiais escritos que mostrem a realidade escrita a que se destina o estudo da leitura.

A leitura deve ser desenvolvida de forma **interativa**. Essa interação ocorre entre o leitor e o escritor, mediados pelo texto. O sentido do texto acontece sempre que o leitor percebe que, além das “pistas” (sinais no texto), deve ser estimulada a construção de “sinais” que não estão no texto porque vão além da escrita, são determinados pela intenção de quem o escreveu. É o seu valor pragmático. O modo explicitado nos remete à **leitura não só das palavras expressas**, mas também à leitura do que não está escrito, que trata dos aspectos de compreensão. Nesse âmbito, inserem-se os saberes prévios e o conhecimento de mundo dos estudantes.

Mas há também de direcionar a atenção a uma forma de leitura que valorize o **sentido** por meio dos recursos de leitura. Sinais de pontuação, boa pronúncia ou ler pausadamente são recursos que facilitam a compreensão de uma leitura em voz alta.

Esse modo de conceber a leitura pode ocorrer sob diversos tipos de leitura, que Antunes (2003) também aborda como estratégias, mas que, de certo modo, são modalidades que nos orientam sobre as diversas formas de ler em sala de aula. Dessa forma podemos desenvolver nos estudantes, habilidades de leitura a partir de uma leitura apoiada no texto, de uma leitura em duas vias, de uma leitura motivada, da leitura do todo, de uma leitura crítica e de uma leitura diversificada.

A **leitura apoiada no texto** valoriza os recursos de textualização (coesivos), como repetições, substituições e outros. Essas palavras surgem como forma de produzir efeitos. Nesse sentido, Antunes (2003) enfatiza, além desses recursos, a organização textual como as orações, os períodos, os parágrafos e a composição gramatical como forma de construção de sentidos.

A leitura depende da escrita e, por isso, a autora enfatiza a importância da **leitura em duas vias**, em que toda atividade de escrita poderá ser convertida em atividade de leitura, direcionada à percepção do vínculo que há entre elas.

A **leitura motivada** é uma prática direcionada pelo professor para que, por meio de textos que sejam do interesse do estudante, ele venha construir uma “representação positiva” da leitura. Para isso, é importante explicitar os objetivos de uma aula de leitura e enfatizar a importância de saber ler, para que os aprendentes se tornem leitores interessados e cientes das vantagens e dos poderes conferidos ao cidadão que tem uma representação positiva da leitura.

Na **leitura do todo**, dá-se importância ao aspecto global do texto. Trabalhar o sentido das ideias principais e secundárias desenvolve no estudante a competência de perceber a ideia central transmitida.

A realização de uma **leitura crítica** traz a percepção de ideologias e concepções existentes nos textos. A autora ressalta que não há textos neutros, mas “qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas” (p. 82). Nessa leitura, acentua-se o poder de influência que a linguagem exerce sobre as pessoas.

Na **leitura diversificada**, salienta-se a importância de oferecer ao estudante uma grande variedade de gêneros, assim como a grande diversidade de textos oferecida fora do contexto escolar. Dessa forma, ele poderá perceber que os objetivos de leitura são diferentes alterando-se, para tanto, as estratégias de leitura e de interpretação, que deverão estar de acordo com suas intenções e funções comunicativas. Nesse contexto, tudo o que insere as técnicas de compreensão será evidenciado dadas as diferentes construções dos textos, bem como sua composição lexical, seus objetivos e funções.

Para desenvolver a competência leitora nos estudantes é importante que o professor traga para escola práticas motivadoras da leitura e as valorize no contexto de suas aulas. Desse modo, ela estará presente não somente no desenvolvimento dos conteúdos, mas principalmente nas atividades de interação comunicativa real dos estudantes dentro e fora da escola.

2.3 A ESCRITA

O ensino da escrita, por muito tempo, esteve pautado num modelo tradicional, cujo foco era a escrita mecânica com ênfase num estudo de desenvolvimento de frases amparado pela gramática normativa, como já abordamos.

Desse modo, esperava-se do estudante um domínio gramatical e ortográfico no desenvolvimento de textos que serviam apenas para o uso escolar, ou seja, o de escrever redações a partir de um título ou de uma gravura. Essas redações tinham foco nos tipos de texto narrativo, descritivo ou dissertativo. Dessa maneira, focalizavam-se apenas os conhecimentos gramaticais, desprezando a língua em uso e sua evolução.

Atualmente, a escrita na escola deve estar direcionada ao desenvolvimento das habilidades escriturais, cujo foco centra-se na comunicação interativa que o estudante faz socialmente. Assim, a atividade da escrita que se desenvolvia de um modo mecânico, hoje, numa visão interacionista deve ser realizada de modo planejado e com objetivos e funções, conforme afirma Figueiredo (2004, p. 82):

Para escrever, há de se refletir sobre a situação de comunicação para se eleger o texto adequado de acordo com as intenções; é preciso estruturar o conteúdo que se quer transmitir; é preciso planificar inicialmente e corrigir sucessivamente até o texto cumprir os objetivos previstos.

Ao abordarmos a escrita, é necessário desenvolver habilidades que possibilitem ao escritor direcionar seu texto a um leitor e com uma função específica, de modo que o escritor tenha o que dizer e por sua escrita atinja seu objetivo proposto.

Nesse modo de abordagem da escrita, Figueiredo (2004, p. 83) salienta que, ao agir como mediador nesse ensino, o professor estará contribuindo num processo de operações mentais que proporcionará ao estudante o desenvolvimento de habilidades de:

- Inferência;
- Mobilização de conhecimentos anteriores;
- Antecipação;
- Memorização de informações;
- Redação do texto em função de projetos precisos;
- Domínio da língua.

Para tanto, a autora (p. 84) ressalta a importância de se promoverem, em sala de aula, momentos de situações funcionais, em que o estudante desenvolva a escrita focalizando a comunicação e momentos de situações de estruturação, para que as dificuldades constatadas no momento anterior sejam estudadas a fim da construção da competência da escrita. Essas dificuldades podem manifestar-se no âmbito dos componentes discursivos, textuais, linguísticos, de gêneros textuais ou outros. O importante é que o estudante tenha um momento para solucionar seus problemas relacionados à escrita, de modo que, o ato de escrever traga-lhe sentido em suas atividades de comunicação.

2.3.1 A pedagogia da escrita

O ensino da escrita, como forma de interação social, é hoje representado pelo ensino dos gêneros textuais orais e escritos. Para Marcuschi (2002), esse trabalho possibilita maior conhecimento dos gêneros, tanto em sua produção quanto em sua compreensão. Nesse sentido, o objetivo desse ensino é

(...) levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (p. 35)

Nessa abordagem, o autor aponta a complexidade que há na definição dos gêneros orais e escritos porque muitos gêneros orais pautam-se nos escritos e vice-versa. Entre muitos exemplos, estão as notícias de televisão, que nos são apresentadas oralmente, mas foram antes elaboradas na forma escrita. O autor esclarece que esse assunto deve ser abordado com cautela devido aos fenômenos que podem tornar os gêneros heterogêneos em relação a formas e usos (p.33).

O ensino dos gêneros em sala de aula deve proporcionar ao estudante a compreensão de seu conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos, que abrangem os seguintes aspectos:

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado;
- nível da linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.)
- tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.)
- relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.)
- natureza dos objetivos das atividades envolvidas.

(p. 34)

Esses aspectos refletem o cuidado que devemos tomar quando vamos escrever. Estudar a escrita por meio dos gêneros de texto requer o desenvolvimento de habilidades que nos capacitem a reconhecer e a produzir textos que atendam às nossas necessidades de usos formais e informais.

Antunes (2003) retoma esses aspectos envolvendo-os em um processo didático e chama-nos a atenção para fatos relevantes ao ensino da escrita ao afirmar que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”. (p.54)

Ensinar a escrever não implica apenas ao professor esperar que os estudantes, diante de um tema ou de um assunto proposto, desenvolvam um texto. É necessária

uma organização, uma ordenação por etapas, e o resultado do texto dependerá de como essas etapas foram desenvolvidas. Dessa forma, a autora expõe um modo de planejamento para a escrita que compreende a três etapas (p.54):

1. **a etapa do planejamento:** é o primeiro momento, em que o escritor deverá selecionar os critérios de ordenação das idéias atentando para os seguintes cuidados: escolha do tema, eleição de objetivos, escolha do gênero, delimitação de critérios de ordenação das ideias, prevenção das condições dos leitores para adequação das formas linguísticas em mais ou menos formais.
2. **a etapa da escrita:** é a etapa do registro daquilo que foi planejado anteriormente, da realização da escrita do texto.
3. **a etapa da revisão e da reescrita:** compreende ao momento da revisão, análise e observação de que se o que foi escrito está de acordo com os objetivos a que se destina o texto, e, se necessário, reescrevê-lo a fim de atingir os objetivos.

Com a apresentação das etapas, fica claro que na escrita estão inseridas ações anteriores e posteriores a ela, oportunidades que devem ser proporcionadas pelo professor no momento desse ensino.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 73) os gêneros textuais, que são utilizados nas práticas de linguagem, também devem servir de base para o ensino de língua materna. Eles enfatizam que as práticas de linguagem existem para possibilitar o uso da linguagem nas diversas atividades sociais e abrangem, tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular.

Dessa forma, para estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais, os estudantes comportam-se como atores, interpretando situações de comunicação, que abrangem papéis, ritos, normas e códigos que possibilitam uma interação. No entanto, nesse foco, a apropriação da linguagem e das suas funções por esses

estudantes/atores está relacionada à distância que pode separá-los ou aproximá-los da prática de linguagem.

Em todas as situações comunicativas que realizamos, encontramos as atividades de linguagem. Essas atividades estão entre as atividades humanas e surgem nas situações de comunicação, desenvolvem-se em zonas de cooperação social determinadas e podem também ser definidas como um sistema de ações ligadas às realidades textuais orais e escritas. Os autores explicam que essa ação implica diversas capacidades por parte do sujeito, como

(...) adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (2004, p. 74).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 74) acreditam que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Os gêneros se apresentam como modelos utilizados nas práticas de linguagem de uso comum, para serem reconhecidos pelos usuários. Esses autores definem um gênero como suporte de uma atividade de linguagem a partir de três dimensões julgadas essenciais:

1. Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
2. Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
3. As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (p. 75)

Tais elementos constituem fator determinante no estudo dos gêneros textuais nas atividades escolares. Levam o texto, seja ele oral, seja escrito, das atividades sociais, para o estudo da sua regularidade e, o conhecimento dessa regularidade proporcionará ao estudante maior segurança no contexto das atividades sociais de comunicação. Nesse sentido, os autores afirmam que a escola sempre trabalhou

com os gêneros textuais, já que toda forma de comunicação, inclusive a dos textos utilizados na escola, possui uma estrutura específica.

Ao abordar os gêneros textuais como objeto de ensino, os autores colocam uma questão importante que concerne à transformação do seu uso, porque ele passa de uma função de comunicação para um objetivo de estudo. Assim, constatamos que o aprendiz estuda-os para que, pelo domínio dos gêneros, seja um usuário competente em sua prática de comunicação real.

A escola iniciou os estudos com textos abordando o que os autores chamam de “seqüências relativamente estereotipadas”, tratando da descrição, da narração, e da dissertação como principais fatores constituintes de um texto e posteriormente, gêneros como a resenha o resumo e o diálogo inseriram-se no plano de ensino escolar.

Assim, Schneuwly e Dolz (2004, p. 78) concebem a escola como um lugar de comunicação, no qual sejam criadas necessidades que valorizem a escrita, sem a obrigatoriedade de buscar modelos exteriores às situações escolares, e envolvendo situações de comunicação e produções de textos, que, segundo eles, podem acontecer na classe, entre estudantes, entre classes de uma mesma escola, e entre escolas, de modo que os gêneros e as necessidades comunicativas multipliquem-se, fazendo novos gêneros surgirem dessas situações, numa progressão, de forma natural. Dessa maneira, enfatizam que o modo mais adequado de se abordar a questão do gênero na aprendizagem é criando situações em que o desenvolvimento de escrita seja necessário e não privilegiando práticas de linguagem que adentram apenas como referência aos estudos dos gêneros.

Sem a situação real de uso do gênero não haveria ensino, porque não seria um modelo utilizado para a comunicação, mas, para exemplo dela, num contexto desnecessário já que o objetivo de dominar um gênero é dominar os instrumentos de funcionamento dessa prática.

Assim, se considerarmos que os gêneros primários já estão presentes como situações automáticas no nosso dia a dia e que os utilizamos sem a necessidade de

um estudo anterior, resta-nos afirmar que cabe à escola o estudo dos gêneros secundários.

Na aplicação desse modelo, os autores sugerem a aplicação de três princípios que, de forma dependente, compreenderão as dimensões interativas do modelo didático:

- princípio da *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (2004, p. 82)

Para eles, tal modelo didático deve constituir uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores e evidenciar as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

2.4 A PEDAGOGIA LÉXICO GRAMATICAL EM TRANSVERSALIDADE COM AS PEDAGOGIAS DA ORALIDADE, DA LEITURA E DA ESCRITA

Muitos autores, conforme veremos a seguir, trazem propostas para um ensino de qualidade no âmbito da gramática, considerando aquilo que o seu estudo pode trazer para o desenvolvimento da interação social que o estudante necessita dominar.

Travaglia (2003, p. 16) nos diz que o ensino da gramática traz qualidade de vida, e justifica tal afirmativa lembrando alguns fatos concernentes à língua que nos fazem refletir sobre o assunto. Então, ele afirma que “a linguagem dá forma a nosso mundo e a nossa vida sociocultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo etc”. Assim, ele nos explica que tudo o que existe e que acreditamos, tudo o que nos rodeia toma forma pela linguagem. Por isso, conhecer a língua é estar em “posse desse instrumento” que nos coloca em interação comunicativa dentro da sociedade.

Outro aspecto que nos faz refletir sobre o ensino da gramática está no fato de ensinarmos a língua para falantes dessa mesma língua. Travaglia acredita que esse ensino não deva ser direcionado para a análise e classificação das unidades e funções linguísticas, mas deva tratar do desenvolvimento da competência comunicativa que o falante já possui, para que ele possa utilizar o maior número de recursos de forma adequada nas situações comunicativas. Para adequar tais recursos, o autor apresenta as dimensões que ele considera importantes para o ensino de língua materna:

- a) ser adequado quanto à possibilidade de produzir os efeitos de sentido desejados de modo a atingir objetivos pretendidos ao dizer;
- b) ser adequado quanto ao atendimento de normas sociais de uso da língua em termos de variedades da língua a serem usadas;
- c) ser adequado quanto ao direcionamento argumentativo;
- d) ser adequado quanto ao atendimento de exigências de naturezas diversas, tais como estética, polidez etc. (2003, p. 17 e 18).

Por fim esse autor estabelece uma compreensão da gramática que oferece menos importância à teoria e abrange o conjunto de conhecimentos linguísticos. Ele diz que é nesse sentido que o usuário da língua deve investir seus estudos, para que, assim, desenvolva seu desempenho e para então conseguir perceber como tal conhecimento poderá lhe proporcionar mais qualidade de vida, porque quanto mais recursos o usuário da língua disponibilizar, mais estratégias poderá desenvolver no desempenho de suas atividades sociais orais e escritas.

Para Bechara (2002), a gramática e a linguística não se confundem, cada uma tem seu objetivo:

Enquanto a primeira, normativa, registra o uso idiomático da modalidade-padrão, a segunda, como ciência, estuda a linguagem articulada nos seus polifacetados aspectos e realizações. (p. 50)

Com isso, o autor esclarece que

A gramática escolar deverá, com o auxílio da lingüística, determinar que língua funcional será objeto de sua descrição e que línguas funcionais servirão de confronto nos “desvios” a serem apontados aos seus leitores. (p.56)

Desse modo o ensino da gramática também é criticado por Fiorin (2000), quando esse autor enfatiza que o valor da língua está no seu uso diário, nas suas variedades, no seu domínio na comunicação. Porém, não é isso que a escola oferece aos estudantes, mas sim um conjunto de regras que não são usadas em situações de conversação reais, apenas na escola, na realização de atividades.

Antunes (2003) também verifica a descontextualização que há entre o ensino e a linguagem do dia-a-dia, concordando com Fiorin, ao salientar que o ensino da gramática se dá apenas por meio de frases segmentadas. Ela destaca que esse ensino privilegia a nomenclatura e as regras desconsiderando a comunicação social dos alunos, pois a língua de hoje, diz a autora, muitas vezes é tratada com preconceito pela escola. Assim ela salienta que “a gramática existe não só em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. (Antunes, 2003: 89).

Nesse sentido, Antunes (2007) verifica que as pessoas têm a crença equivocada de que estudar uma língua é estudar apenas sua gramática. Partindo dessa concepção, ela explica que a função da gramática é a de regular a língua, ou os usos que dela se fazem, embora esteja claro que ela não consegue regular tudo. A autora considera necessário o estudo da gramática, mas enfatiza que ele não é suficiente. Então ela ressalta que o mesmo empenho que temos com o estudo da gramática deveríamos ter com os aspectos relacionados à língua, como as questões relativas ao seu léxico, questões relativas à sua realização em textos e questões relativas às condições sociais da produção e da circulação desses textos. (p. 44).

Nesse modelo, as aulas estariam concentradas numa área investigativa, e os estudantes teriam a possibilidade de analisar e comparar a língua apresentada na

gramática com a língua de uso e suas variedades. Com base em alguns autores aqui citados, percebemos que o conhecimento da gramática também é necessário, mas tal ensino ocorrerá no âmbito do desenvolvimento da competência comunicativa. Por isso, o professor precisa preparar-se, dominar a norma padrão, para equilibrar um ensino que parta de uma língua já dominada pelos estudantes. Exercícios repetitivos e descontextualizados, conforme observamos, não fazem dos estudantes falantes comunicativos.

Do mesmo modo associamos o estudo do léxico à comunicação. Sem o conhecimento das normas de funcionamento da língua e de seu léxico, torna-se impossível falar, ouvir, ler e escrever. Esse é o parâmetro que torna essa pedagogia transversal às pedagogias da oralidade, da leitura e da escrita.

Para o estudante em EL, é de suma importância o domínio dessa área do saber, considerando que o estudo do léxico traz um enriquecimento quanto à ampliação vocabular e o da gramática define a estrutura formal pela qual a língua está construída. Portanto, nesse ensino não devem ser priorizadas as regras da gramática normativa ou do léxico, classificando-as como certas ou erradas, mas deve ser desenvolvido um estudo coerente que conduza o aprendente à reflexão sobre a realidade comunicativa, complementando, assim, a pedagogia da oralidade, da escrita e da leitura. Essa é uma maneira de inserir o estudante em todas as formas da língua, adequando-o ao seu aspecto informal ou formal, que pode variar de acordo com sua intencionalidade de comunicação social.

CAPÍTULO III

O PROFESSOR REFLEXIVO

As novas práticas escolares, que valorizam um conhecimento partilhado e construtivo somente serão possíveis se o sistema educacional, a escola e os professores estiverem em consonância com os novos paradigmas em que se inserem o ensino e a aprendizagem. Partindo disso, torna-se necessária uma reflexão sobre os novos papéis dos profissionais envolvidos nessa atuação, como forma de demonstração do comprometimento. Mas o foco, quanto à reflexão, está voltado ao professor, que está diretamente ligado ao processo de ensino e de aprendizagem. É ele quem poderá tornar possível uma educação inovadora, capaz de formar cidadãos criativos, críticos e investigativos.

Essas ideias encontram-se definidas por diversos autores como Alarcão (2003), Morin (2002), Freire (2005), Schön (1995) entre outros aqui citados. Neles, podemos verificar a necessidade de uma postura docente, em busca de novas competências, como a de analisar seu modo de ensinar e a forma em que ocorre a aprendizagem e a refletir sobre eles. Essa reflexão deverá acontecer, não somente durante o processo, mas em uma preparação anterior e em uma análise avaliativa posterior, que poderá possibilitar novas retomadas, conforme as necessidades apresentadas.

3.1 A educação

No que concerne ao bombardeamento de informações em todos os âmbitos sociais modernos, a escola inicialmente não demonstrou preocupação em se adaptar aos novos métodos para atender aos estudantes que tão prematuramente dominam recursos audiovisuais de última geração. Permaneceu ainda por algum tempo insistindo num modelo de ensino tradicional. A julgar pelas horas que impõe ao estudante que fique sentado ouvindo um professor, copiando textos, realizando provas de conteúdos que provavelmente jamais farão sentido na vida funcional, sentimos a necessidade de repensar os motivos que levam a educação a se apresentar em estado de crise.

Agindo assim, a escola, por algum tempo, esteve em desvantagem, por não conseguir atingir seus estudantes com a mesma rapidez com que progredia a tecnologia. Foi nesse momento que sentiu necessidade de mudanças e adaptações em seu contexto, mudanças essas, que ainda estão em andamento. Um dos primeiros passos, no entanto, consistiu em perceber que já não lhe pertence mais o papel de transmitir informações, mas por meio delas preparar os estudantes para ativar seus conhecimentos.

Palma, *et alli* (2008), apoiados em Anderson (1990), atentam para o deslocamento que deve ocorrer no ensino, da Linguística do Sistema para uma Linguística do Discurso. Essa é uma das transformações no ensino de língua, em um paradigma emergente, na formação de pessoas que atuarão em uma sociedade interativa. Esse se tornou um dos grandes desafios da educação atualmente: acompanhar a sociedade na era da informação e da comunicação.

No âmbito da competência comunicativa, para a EL, é importante ressaltar a capacidade de seleção das informações recebidas. Desse modo, Alarcão (2003) alerta para o desenvolvimento do espírito crítico que a escola deve oferecer ao estudante de forma que ele seja capaz de questionar e realizar um contato seletivo das informações oferecidas na mídia.

Porém, desenvolver tal competência em uma escola atuante numa sociedade em que o conhecimento se desenvolve tão rapidamente exige uma série de reflexões que nos direcionem a intervir na educação enfatizando um saber social, que ultrapasse os limites da leitura e da escrita, ampliando esse universo de aprendizagem para as relações interpessoais. Nesse âmbito a autora afirma:

Para que os cidadãos possam assumir este papel de actores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da **compreensão** que assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão. (Alarcão, 2003: 23)

A competência da compreensão, verificada por Morin (2002), é vista por dois eixos: um deles é o da compreensão intelectual, que passa pela inteligibilidade e pela

explicação. No outro eixo, o autor amplia o conceito de compreensão para além do que é “compreendido no ensino das matérias” e destaca a importância de educar para a compreensão humana, que vai além das explicações e é considerada uma das bases para a educação do futuro. Essa compreensão insere a solidariedade intelectual e moral da humanidade (p. 93).

Para esse autor, a compreensão está ameaçada por várias situações. Entre os obstáculos estão: o mal entendido na transmissão de informações, a polissemia de noções, a incompreensão instaurada nos valores culturais e éticos, a impossibilidade de compreender idéias partindo de outra visão de mundo ou de uma estrutura mental em relação à outra (p.96). O mal entendido na transmissão de informações, um dos aspectos apontados como uma ameaça à compreensão, por exemplo, está relacionado à falta de competência comunicativa. Esse é um dos desafios da EL que visa ao desenvolvimento de uma comunicação clara e objetiva no seu processo de formação.

Desenvolver a competência da compreensão implica preparar para os obstáculos que surgem na comunicação, ampliando essa relação de interação que é sustentada pela linguagem, cuja capacidade encontra-se na base atual dos paradigmas de formação e de investigação, conforme salienta Alarcão (2003).

A competência da compreensão prepara-nos para lidar com as mais diversas circunstâncias na sociedade em que vivemos e em outras. O professor conseguirá desenvolver a competência da compreensão nos estudantes se ele próprio tiver tal competência. Para observar e compreender o mundo precisará ser crítico e ético.

A criticidade, para Freire (2005) é uma superação ingênua da curiosidade. Nessa superação, que inicialmente está associada ao senso comum, em um processo metódico que visa à aproximação aos objetos com mais exatidão, transforma-se em uma curiosidade epistemológica que é a base do ensinar. Em sua permanência, a criticidade deve levar consigo a ética, comportamento necessário para toda a vida profissional do professor reflexivo que deve, por meio do “pensar certo”, olhar os fatos em sua profundidade e não em sua superficialidade. Estar longe ou fora da ética, para o autor, é uma transgressão.

Para Rios (2006: 61), a ética é o que determina as ações do educador rumo a um ensino de boa qualidade porque é por ela que o profissional direciona suas atitudes, demonstrando compromisso ao agir para atender as necessidades do educando, articulando ou diferenciando o saber escolar ao saber social. Nesse compromisso, estão envolvidos novos saberes e competências relacionadas à prática docente, que o professor reflexivo deverá desenvolver.

Partindo disso, há de se lembrar que o papel desenvolvido pela escola antigamente concentrava o saber no professor, que era o transmissor dos conhecimentos, enquanto o estudante apenas o receptor. Hoje, sentimos a necessidade de uma mudança na estrutura educacional que abarque essa relação entre professor e aprendente, readaptando seus papéis e elaborando um novo conceito na capacidade de lidar com o saber. Nesse sentido, Alarcão (p. 26) salienta a importância de

(...) uma diferente organização do trabalho escolar, promovendo o trabalho colaborativo entre os alunos, reorganizando os horários por forma a que os alunos tenham tempos para pesquisas e criando verdadeiras comunidades de aprendizagem.

Com essa nova organização, o estudante na sociedade do conhecimento deve aprender a ser um constante aprendente, de forma que essa capacidade o siga por toda a vida, além do período em que passa na escola. “A aprendizagem é um modo de gradualmente se ir compreendendo melhor o mundo em que vivemos e de sabermos melhor utilizar os nossos recursos para nele agirmos”, nos diz Alarcão, e acrescenta que uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. (2003: 27).

Na aprendizagem construtiva, abordada pelo professor reflexivo, o estudante precisa conhecer a importância de se adaptar aos novos métodos de ensino que direcionam a uma aprendizagem investigativa, que o prepare para circunstâncias em que terá que dominar e gerenciar o seu próprio saber, mesmo que, nesse processo, possa contar com a presença do professor como mediador. Nesse propósito, Alarcão considera que

As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes, alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro de interseção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida. (Tavares e Alarcão, 2001: 104, *apud* Alarcão, 2003: 27).

Para acabar com a ideia de que a sala de aula é um mero local de transmissão e recepção de conhecimentos, como aconteceu por muito tempo, esse espaço, hoje, deve ser visto pelo estudante como um ambiente de atuação de saberes para a construção de novos conhecimentos, de organização da aprendizagem, visando a uma independência nessa construção, porque assim o aprendente estará preparado para atuar na sociedade autonomamente.

3.2 A escola

Referindo-nos a mudanças, também é necessário abordar o aspecto organizacional em que se insere a educação: a escola. Vamos considerar aqui que a escola é o lugar onde basicamente se efetiva a construção do saber e, para tanto, deve oferecer aos estudantes e professores, os principais envolvidos nesse processo, um universo educacional de qualidade, rico em programas que favoreçam a construção dos conhecimentos.

Machado (2002) defende que uma escola de qualidade deve ser alicerçada na construção de projetos, porque submete seus participantes à ação que capacita o indivíduo à liberdade individual de tomar iniciativas de posicionar-se criticamente diante da possibilidade dos fatos. Esse autor transfere as idéias de valores do mundo das empresas para o mundo das escolas e em uma comparação ressalta a complexidade que há em vencer esse desafio ao afirmar que “a mais complexa das empresas é muito mais simples, do ponto de vista do projeto que persegue, do que a mais simples das escolas” (p. 32).

Nessa comparação, há de se verificar que as empresas trabalham pela satisfação de seus clientes. A escola deve, da mesma forma, oferecer às pessoas que nela estão envolvidas, estudantes, professores, pais, comunidade, a alegria e o privilégio de poder contar com uma estrutura pronta para oferecer uma educação para a cidadania. Mas enquanto as empresas visam muitas vezes ao retorno econômico, a escola é regida pela regra dos valores. O autor mostra que,

Quando se lida com seres humanos em formação, com seus sonhos, suas fantasias, seus projetos de vida, aumenta muito a responsabilidade pela escolha das metas, pela articulação entre as múltiplas aspirações individuais e o interesse coletivo. (p. 32).

E retomando à ideia de valores acrescenta:

A natureza da relação professor-aluno não pode ser plenamente compreendida senão em um cenário em que são incorporadas a desmercadorização relativa das trocas, a circulação de dádivas, a capacidade de dar e receber, a desconsideração dos princípios de equivalências. (p.44)

Considerando a necessidade de mudança no sistema que rege o interior de uma escola, Alarcão (2003), em concordância com Machado (2002) sobre a elaboração de projetos no que rege a organização interior da escola, ressalta que

Uma escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É auto-gerida. Tem o seu projecto próprio, construído com a colaboração de seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e de ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais e de toda a comunidade. Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria. (p. 38).

Partindo da ideia estabelecida por Alarcão sobre a escola avaliar e construir conhecimentos sobre si própria, estabelecemos conexão com o profissional que trabalha na construção do saber e seu desenvolvimento: o professor. Sabemos que, entre muitas noções norteadoras de mudanças, a principal está na ativação da

motivação do docente. Por isso, a presença do professor reflexivo na atuação de um sistema em mudança é primordial para a obtenção de resultados conscientes.

3.3 O professor reflexivo

O professor reflexivo é o profissional que analisa seu exercício docente, buscando inovações. Possuidor de um pensamento crítico, ele integra a teoria e a prática numa perspectiva de mudança educacional. Esse professor centra-se na ampliação dos saberes dos estudantes e no seu próprio aperfeiçoamento, por meio de formação permanente.

Freire (2005) foi quem primeiro tratou dos princípios que regem o valor do “professor reflexivo” no processo de ensino e de aprendizagem. Esse autor considera que, ao ato de ensinar, inserem-se valores comportamentalistas que são fundamentais contribuintes para promover a construção do saber.

Entre os valores abordados está o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a ética, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia do ser do educando, o bom senso, a apreensão da realidade, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, a segurança, a competência profissional e a generosidade, o comprometimento, a tomada consciente de decisões, o saber escutar, o reconhecer que a educação é ideológica e a disponibilidade para o diálogo. Esses valores estão inseridos no desenvolvimento do assunto que envolve um modo de ensino inovador, considerando no processo, o sistema, a escola e, principalmente, o professor reflexivo na efetivação desse novo paradigma de abordagem no ensino da língua materna, que segue rumo ao desenvolvimento da competência comunicativa, que é o nosso foco.

Apesar de não abordar o termo “professor reflexivo”, mas saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista, as ideias de Freire têm orientado muitos pesquisadores igualmente preocupados com esse assunto. O termo “professor reflexivo”, utilizado por Izabel Alarcão (2003), refere-se ao mesmo assunto

explorando também o entrelaçamento que há entre uma escola reflexiva e a formação de um professor reflexivo.

Para Freire (2005), os saberes não são apenas transferidos, mas construídos em uma relação de interação que há entre o educador e o educando. A prática educativa deve ser refletida constantemente para que seja organizada, bem elaborada e compreendida. Para tanto, o autor ressalta que não há docência sem discência. Para ensinar, é necessário aprender o que será ensinado, avaliar e reavaliar seus processos de formação. Portanto, o educador está sempre no processo de aprendizagem, porque precisa dominar o conhecimento científico e transformá-lo no saber a ser ensinado.

Essa mudança do saber transmitido ao saber construído poderá se concretizar se o professor mudar seu papel de transmissor para mediador do conhecimento. Isso não significa a extinção do professor em sala de aula. Privilegia o seu trabalho, porque o conhecimento é construído, inicialmente na escola. E tal construção exige do professor um olhar diferenciado sobre as bases em que se sustentam o saber.

De acordo com Rios (2006), o professor mediador tem a tarefa de estabelecer o diálogo do estudante com o real. Essa é uma relação que não é caracterizada pelo diálogo do estudante com o professor, mas sim do estudante com a compreensão de mundo, que é proporcionada pelo professor em uma atuação mediadora. Desse modo, o papel do professor é o de lançar-se sobre o processo do ensino e da aprendizagem, conhecer o saber sistematizado, a cultura e a realidade para que, ao compartilhar tal conhecimento, seja construída essa relação do estudante com o mundo. Segundo a autora, essa mediação exige do professor um saber fazer bem e uma visão crítica sobre ela. (Rios, 2006, p. 71).

No que se refere ao conhecimento transmitido, há de se observar que o *saber escolar*, descrito por Schön (1995: 81), como “um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos” compreende um conhecimento tido como certo e possuidor de respostas exatas. Tende a progredir em níveis de forma que alcance graus mais avançados, baseados em estruturas do conhecimento mais complexas. Esse saber organiza-se em categorias e não em

contextos situacionais. Assim, o estudante que não apresenta problemas em sua aquisição é privilegiado, já que, nessa forma de ensino, não há espaço para a reflexão sobre diferentes modos de conceber conhecimentos.

Portanto, no saber construído, conforme verifica Alarcão, os professores devem agir como “estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino” (p. 31). Em situações de aprendizagem, o educador, como o educando, é igualmente sujeito do processo de construção e reconstrução do saber ensinado. Freire (2005) salienta que “os saberes não são apenas transferidos pelo professor, mas construídos em uma relação de interação que há entre o educador e o educando”.

Ao considerar o professor igualmente sujeito no processo da construção dos conhecimentos, a necessidade de uma constante formação é ressaltada. Somente assim, estudando, o professor reflexivo descobrirá métodos diferentes de ensinar, que despertará no estudante a curiosidade crescente, capaz de torná-lo “mais e mais criador”. A aprendizagem construtiva despertará no estudante uma rebeldia movida pelo desejo de descobrir e criar.

O professor não deve cair na armadilha de achar que está ensinando, conforme Werneck (p.15) diz: “Geralmente quando o professor finge que ensina, e, depois, nada exige, os alunos, fingem que aprendem e nada falam.”

Para esse autor, o falso ensinar se esconde na aparência de um professor que está sempre presente nas aulas, busca a credibilidade por meio de atividades excessivas, geralmente através de propostas tradicionais em grupo, como uma redação, questionários, e outras atividades que não são envolventes, por isso não despertam o interesse dos estudantes. Nessas circunstâncias, poucos estudantes participam e a aprendizagem não se efetiva. Não há critérios de avaliação porque “o professor recebe o material e nada faz com ele, simplesmente dá um visto solene com elogios pela dedicação e interesse do grupo.” (Werneck, 2002: 15).

Percebemos que, nesse contexto, não há uma relação de ensino e aprendizagem. Professor e estudantes não estão envolvidos no processo e não há reflexão do

professor sobre a sua prática, mas instaura-se uma “pedagogia do fingimento”, conforme salienta o autor.

Para Freire (2005: 66), o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, o professor incompetente, o sério, o irresponsável, o professor amoroso da vida e dos agentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, o frio, o burocrático, o racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. E a marca deixada pelo professor poderá refletir-se na vida do estudante em sua atuação social.

Por isso, esse autor atribui tanta importância para o bom senso na avaliação da prática. É necessário que o professor tenha consciência de seu papel de professor e saiba diferenciar sua autoridade de professor e o autoritarismo. Respeitar a autonomia do estudante, deixar de exercer um formalismo insensível, ser responsável no exercício do seu papel de professor, e tantas outras atitudes, são treinamentos diários de bom senso que todo professor reflexivo deve fazer. Freire (2005: 65) salienta que “a prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.”.

Nessa medida, para o professor, aceitar um novo papel será repensar sua atuação, considerando-se como uma entre as inúmeras fontes de informação, porém único na construção desse processo de desenvolvimento que concerne na criação de indivíduos ativos e capazes de selecionar a informação que lhe é considerada pertinente para o momento e a situação, por meio do espírito crítico, que, para Alarcão (2003), “faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir a si próprio e de se auto-criticar.” (p. 32).

O professor reflexivo observa criticamente os problemas existentes na educação e os da sua atuação profissional, analisando e buscando meios para solucioná-los. Em sua prática, reflete sobre as incertezas e os sucessos visando a melhores resultados. Para Freire, a educação é um ato de intervenção no mundo e deve gerar mudanças em diversas áreas da sociedade. Assim, esse autor considera que a educação é política. Ao interferir, discordar e criticar, o professor demonstra seu

caráter político, assumindo que não é neutro diante das situações que observa, mas consciente. Ainda acrescenta que

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente do seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. Um ser ligado a interesses e em relação aos quais tanto pode manter-se fiel à eticidade quanto pode transgredi-la. (FREIRE, 2005: 110)

Motivado e impulsionado por essa força, a direcionar suas atitudes rumo a descoberta do conhecimento, o professor reflexivo age. Nessa ação, Schön estabelece dois momentos na prática do professor: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

A **reflexão-na-ação** é uma capacidade que o professor tem de observar o processo de aprendizagem dos alunos no momento do ensino. Nesse processo, o professor permite se surpreender, porque dá a oportunidade ao aprendente de processar seu conhecimento e o observa, individualmente, para compreender seu modo de construir tais conhecimentos.

Após essa etapa, o professor irá refletir para compreender o que o “aluno fez ou disse”, para, posteriormente reformular o problema que surgiu no contexto da aprendizagem. Finalmente, realizará a aplicação de uma nova hipótese formulada por ele mesmo, professor, sobre o modo de pensar do estudante.

O professor considera e valoriza as representações dos estudantes. Tais representações são designadas pelo autor como figurativas e formais (p. 85). As representações figurativas “estabelecem proximidade com as situações cotidianas” e as formais, por abordarem referências fixas, são comparadas ao saber escolar. A postura do professor reflexivo deve ser a de “ajudar a criança a associar essas diferentes estratégias ou representações.”, que, no processo de sua apreensão, gera confusão, tanto para os estudantes como para o professor. Quanto a esse aspecto, Schön (1995: 85) pondera que um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos estudantes, mas também

faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Acrescenta ainda que a confusão faz parte do processo de aprendizagem, quando o conhecimento não é associado à verdade única.

Posterior, ao momento de reflexão-na-ação, está aquele em que o professor deve concentrar-se em **refletir sobre a reflexão-na-ação**, analisando todo o processo que adotou para facilitar a construção dos conhecimentos pelos estudantes. Tais processos definem com clareza que a reflexão estabelece possibilidade de reconstruir o modo de ensinar colocando em foco a ação do professor como estímulo no processo da aquisição do saber.

Em um dos eixos de reflexão, destacamos a formação inicial e contínua, já que em Educação Linguística valoriza-se não somente a formação do aprendente, mas também a do professor. Na formação inicial, os cursos universitários devem garantir ao futuro professor o conhecimento dos saberes científicos e o dos saberes a serem ensinados (Pais, 2010, p. 21). Os saberes científicos são os conhecimentos que o profissional da educação deve dominar para por eles selecionar os saberes a serem ensinados de forma coerente a fim de que esse conteúdo abordado faça sentido, estabelecendo valor no contexto da interação social dos estudantes.

Acreditando que essas são as mínimas condições de preparação para o desenvolvimento de um bom trabalho, há de se observar que o professor irá deparar-se sempre com as diferenças entre o que estudou e o que é real. Situações do cotidiano em sala de aula podem parecer imprevisíveis ao professor que, muitas vezes, ainda está apegado apenas aos saberes científicos aprendidos na sua formação inicial.

Considerando-se conhecedores técnicos, das bases teóricas, espera-se que os programas de formação contínua supram lacunas deixadas na formação inicial, quando o professor confronta-se com a realidade. Nessa ocasião, o professor reflexivo terá a oportunidade de questionar e refletir sobre situações teóricas e práticas, que poderão diminuir a sua ansiedade, dando-lhe maiores possibilidades na resolução de conflitos. Na reflexão o professor irá deparar-se com momentos de crítica, quando deverá agir com ética.

Nesse contexto, Freire (2005) orienta-nos a tratar de maneira especial os temas com os quais concordamos ou discordamos em determinados livros ou autores em relação ao proposto pelos estudantes. Mesmo na defesa de algum ideal, manter-se ético e respeitar a posição alheia é fundamental na prática educativa. Pesar o que é importante com ética é uma grande virtude.

A pesquisa que, de acordo com Freire (2005), é a base fundamental na formação do educador, deve acontecer para que ele tenha sempre uma “novidade para anunciar”²². A pesquisa faz parte da vida do professor reflexivo, que se forma continuamente e que sente a “curiosidade epistemológica”²³. O professor deve ter esse compromisso no decorrer de toda a sua prática.

Mas as teorias, mesmo inseridas num contexto de aprendizagem, de nada adiantariam se o professor não usasse a criatividade para abordá-las em sua prática, porque se esgotariam em si mesmas. Espera-se que a constante intervenção crítica e ativa sobre elas revele os resultados a que se destinam. Para Alarcão, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. (2003, p. 41).

Para Freire (2005: 39), o momento fundamental na formação permanente do professor é o da reflexão sobre a prática: “É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”. Nesse contexto, o autor nos diz que, na reflexão, o professor deverá aproximar o discurso teórico à sua prática, de modo a confundi-los e à medida que realiza esse movimento de aproximação, torna-se cada vez mais capaz de transformar sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

A rigorosidade metódica abarca o direcionamento que o educador fará do conhecimento para o educando, encaminhando-o a “pensar certo”, apreendendo com criticidade e tornando-o sujeito na construção e reconstrução do saber a ser

²² Expressão usada pelo autor. Cf. Freire, 2005, p. 29.

²³ Expressão usada pelo autor. Cf. Freire, 2005, p. 29.

ensinado. Mas, para ensinar a pensar certo é necessário que se pense certo, e uma das maneiras de demonstrar esse modo de raciocinar é favorecendo ao educando a possibilidade de conhecer o mundo através da aprendizagem. Essa circunstância implica, para Freire (2009: 26), a presença de “educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.”.

Sobre a reflexão da prática, Alarcão (2003) observa a necessidade de um contexto que favoreça o desenvolvimento da liberdade e da responsabilidade. Nesse âmbito de formação, está a pesquisa-ação, que consiste em “uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão.” (p. 48).

A pesquisa-ação existe para solucionar problemas da prática cotidiana dos professores, em um processo que compreende algumas etapas de observação e reflexão que visam à ação, além de proporcionar crescimento individual e coletivo. Esse propósito, que está além da descrição e da narração do problema, leva o observador a um diálogo consigo próprio, com os outros, incluindo as pessoas que tiveram conhecimentos anteriores sobre o mesmo problema, e com a própria situação.

Para analisar sua metodologia, a autora ressalta a importância da elaboração de uma documentação, durante o processo metodológico, que contribuirá para comparações e análises posteriores. A documentação a que se refere ocorre a partir da “análise de casos”, que é a reflexão de situações concretas, embasadas em conhecimentos teóricos e pelos casos, ocorridos em situações de aprendizagem, contados pelos professores. Podemos relacionar essa perspectiva à validação, uma das características da engenharia didática, que constitui na confrontação dos registros de estudo, realizada entre uma análise *à priori* e uma análise *à posteriori*.

Para retomar a análise de casos e estabelecer melhor compreensão desse assunto, torna-se pertinente recorrermos ao que Shulman nos diz a esse respeito:

um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). é caso porque

representa conhecimento teórico (...). Um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica. (SHULMAN, 1986: 11 *apud* ALARCÃO 2003: 52)

Para a realização da análise serão apresentados o registro e a documentação propostos por Alarcão e chamados por essa autora de “narrativas” e “portifólio”. As narrativas são registros pessoais do professor no seu dia a dia, que, como um diário, apresentam suas vivências, frustrações e vitórias sobre os fatos. Esses registros possibilitarão, ao professor, sob um outro ângulo, um olhar diferenciado do seu próprio trabalho, que pode ser compartilhado com os demais colegas a fim de proporcionar, por meio de observações de outros, uma nova significação. Para Alarcão (p. 53), diante da dificuldade de escrever, o professor pode iniciar respondendo à perguntas simples como: “*O que aconteceu? Como? Onde? Porque? O que senti? O que penso sobre o que aconteceu?*”. A essas questões pode se acrescentar o contexto físico, social e emocional do momento. Esses elementos enriquecerão a narrativa tornando-a ainda mais significativa.

Os portifólios são definidos por Alarcão como “um conjunto coerente de documentação reflectivamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p. 55). O portifólio é a documentação, de um trabalho realizado, enfatizando seus aspectos mais relevantes no contexto de sua ocorrência. Nele, deve haver uma explicação das atividades propostas, anexos de atividades, fotos, atividades diagnósticas para comparação e tudo o que o professor julgar relevante para posteriores análises e comparações, bem como a avaliação de todo o processo metodológico. Essa análise certamente direcionará o trabalho do professor que reflete sobre a sua prática, além de proporcionar-lhe um crescimento profissional e pessoal durante o processo, e continuamente, na sua prática docente.

O registro escrito, para Weisz e Sanches (2002: 129) ultrapassa a simples constatação:

Escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós

mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos.

Para as autoras, ao organizar suas ideias ao escrever, o professor avança no conhecimento sobre o próprio trabalho, mas ressaltam que “a mais poderosa de todas as formas de documentação” é a gravação de uma atividade em vídeo. Esse registro possibilita o compartilhamento de um trabalho entre o grupo de professores e conseqüentemente uma discussão em torno do trabalho, essencial para a compreensão das “ideias e hipóteses que guiam os atos do professor, ainda que ele não tenha consciência delas” (p.125).

É importante observar que o objetivo de qualquer documentação realizada sobre uma atividade não deve assumir um caráter julgador do que é certo ou errado na atitude do professor, mas sim analisar sua prática com o objetivo de melhorar a natureza dos procedimentos rumo aos avanços.

Outro registro importante na tarefa de ensinar é a avaliação. Esse registro, para Hoffmann (2003) reflete a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Para essa autora, as normas que regem o processo de avaliação, muitas vezes tradicionais, precisam ser questionadas pelos professores de maneira que representem com nitidez o resultado do trabalho que foi desenvolvido. O professor reflexivo percebe quando há incoerência na distribuição de notas ou conceitos que muitas vezes são de caráter classificatório quando o processo é progressivo. Observar cada etapa do processo e registrá-las é avaliar. A autora diz que

Registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercícios de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações. (HOFFMANN, 2003: 94)

Assim, as constatações não devem ser o objetivo final, mas por elas devem ser tomadas as providências. Esse é o verdadeiro papel da avaliação. O professor envolvido e preocupado com os resultados do processo na descrição do fazer educativo, observa o desempenho cognitivo dos aprendentes. Nesse âmbito, evolui

enquanto profissional e atribui maior valorização ao seu trabalho. Nesse processo, é visível que, quando o ensinar está embasado na construção do conhecimento, o aprendente envolve-se pela curiosidade de aprender e demonstra interesse pelas novas descobertas.

Ao avaliar o aprendente, o professor também avalia sua prática, porque é esse o momento em que se evidencia o intercâmbio que há entre o ensinar e o aprender. Portanto, nessa observação são pertinentes as questões relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento trabalhado, as considerações sobre os avanços obtidos, as sugestões oferecidas pelo professor que priorizem o desenvolvimento de determinadas habilidades e o período necessário ao desempenho de cada etapa e outras que o professor julgar relevantes para a reflexão dos resultados.

Assim, verificamos que é a avaliação permanente que possibilita a reorganização do trabalho de um professor reflexivo, considerando que, nesse processo, são observados os processos de compreensão individual, seja do aluno, seja do professor, seja de toda a esfera em que se concentra o conhecimento.

A Educação Linguística reinterpreta o ensino da Língua Portuguesa. Antes baseado no sistema da língua, já construído, hoje se preocupa com o processo de desenvolvimento da competência comunicativa a fim de possibilitar ao estudante uma interação social eficaz. Nesse processo, são considerados conhecimentos que valorizam aspectos que inserem uma língua viva, como as variantes linguísticas, aspectos de ordem social, cultural, entre outros.

Espera-se que o domínio das competências orais, de leitura e de escrita em língua materna seja de essencial importância para a construção do saber em todas as demais áreas. Então, todo o trabalho realizado em sala de aula deve abordar perspectivas de desenvolvimento de habilidades que levem o aprendente ao domínio dessas competências.

Azeredo (2007: 33) ressalta que “aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências”.

Partindo desse pressuposto, consideramos que as aulas de Língua Portuguesa já não podem mais seguir os padrões antigos em seu desenvolvimento, que abordavam o “ensino” da língua através de frases soltas e descontextualizadas, embora muitos professores insistam em manter essa alternativa de ensino. Diante de uma situação, não se pode esperar a mesma resposta por todos os estudantes, porque não existe conhecimento pronto, mas ele se constrói e conforme afirma Azeredo,

(...) duas pessoas não dominam exatamente o mesmo repertório de recursos linguísticos, ainda que sejam falantes nativos e se igualem quanto à formação sociocultural. Há entre elas inevitáveis diferenças quanto à pronúncia, ao ritmo da fala, ao vocabulário, à construção de frases, a fórmulas fixas de expressão. (p.35)

Nesse aspecto, o professor de Língua Portuguesa deve refletir sobre sua atuação no desenvolvimento do conteúdo em suas aulas, para que não seja apenas um transmissor de conhecimentos, mas um formador de cidadãos competentes na atuação social, abordando tais conteúdos numa proposta que vise à EL, que consiste no ensino de uma língua viva. Essa reflexão acontecerá na medida em que o professor buscar atualização em sua prática, por meio de estudos realizados nessa área, de pesquisas e da formação contínua.

Nessas circunstâncias, esse professor necessita se aperfeiçoar e buscar coerência no ensino para atender estudantes que provavelmente já dominam o código escrito, mas ainda não estão preparados para desenvolver um programa com maiores recursos informacionais relacionando-os a contextos reais. Em relação aos cursos de formação de professores, Soares (2007: 101) afirma que

Muito se tem falado de “socialização do conhecimento”, mas a essa expressão se tem dado, em geral, sentido bastante restrito. Por ela se tem entendido a distribuição dos *produtos* de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. Assim, na formação do professor, ensinam-se (socializam-se) os “produtos” que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que se vai atuar, e não se socializam os *processos* que conduziram a esses produtos.

Assim, será vivendo e compreendendo os processos pelo qual a aprendizagem passa para chegar ao produto, é que o professor estará habilitado a ensinar. Nesse contexto, a autora também adverte que o professor, para desenvolver uma ação pedagógica pertinente e competente em uma área específica, precisa ter conhecimento de diversas áreas. Por exemplo: para analisar uma produção escrita pelo estudante, o docente, além do conhecimento da gramática, também precisa estar informado sobre teorias dos campos da psicologia, da linguística, da psicolinguística, sociologia, da análise do discurso entre outras, e estabelecer relações, por exemplo, entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Nessa perspectiva, a “formação do professor precisa ser influenciada pela pesquisa não em *uma* área específica, mas em *várias* áreas específicas”. (p.102)

Ao priorizar o desenvolvimento das competências orais, de escrita e de leitura, o foco das aulas muda porque adquire novos valores, que são marcados por um novo modelo de aulas, mais dinâmicos, envolvendo professor e estudantes no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que o professor tenha a competência comunicativa. Nessa competência salienta-se o domínio da produção e compreensão de textos orais e escritos, do emprego correto dos recursos linguísticos e o domínio adequado da linguagem não verbal. Esses são aspectos relevantes para a atuação do professor de Língua Portuguesa que desenvolve o processo de aprendizagem minuciosamente, refletindo sobre todas as etapas e, conforme salienta Soares (2007), pesquisando os “processos”, mesmo que o desenvolvimento delas não aconteça conforme o planejado. E caso assim aconteça o professor estará preparado para, junto aos estudantes, refazer o contrato estabelecido, buscando novas alternativas, modificando ou acrescentando aquilo que julgar pertinente para a efetivação do saber.

Assim, valores comportamentalistas em consonância com conhecimento de conceitos²⁴ como a transposição didática, a situação didática, o contrato didático e a engenharia didática são essenciais na preparação de uma sequência didática, ou de um projeto. São fatores que contribuem para a autonomia no fazer do professor que

²⁴ Os conceitos citados foram abordados no primeiro capítulo deste trabalho.

reflete sobre a sua prática, antes de executar o seu projeto, durante o processo que implica o fazer, e transformam os resultados em uma ferramenta para a avaliação e reflexão do seu trabalho.

Mediante tais princípios, será realizada a seguir a análise da atuação de um grupo de professores verificando a ênfase que ele oferece na abordagem dos aspectos mencionados, que são relevantes para a realização do ensino e da aprendizagem.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DO CORPUS

4.1 Apresentação do corpus

Neste capítulo, analisamos o trabalho dos professores que atuam com turmas de 4º Ano, em uma escola estadual de São Paulo, em Carapicuíba.

Para analisar a atuação do professor, é pertinente verificar sua formação inicial, considerando que, é nesse momento, que o futuro profissional irá deparar-se com as teorias que determinarão sua atuação docente. Sendo assim, iniciamos a pesquisa questionando: “O professor teve, em sua formação inicial, preparo para desenvolver a competência comunicativa com os estudantes da série em que trabalha

É na atuação do professor que ele coloca em prática tudo o que estudou em sua formação inicial, analisando as possibilidades que a base teórica direcionará seu fazer para o desenvolvimento da competência comunicativa de acordo com o grupo de estudantes. Nesse âmbito, outra questão enfoca nossa pesquisa: “Como o professor realiza seu trabalho objetivando desenvolver a competência comunicativa do estudante no dia a dia?”.

O fazer do professor de Língua Portuguesa encontra-se embasado em um modelo oferecido pela rede de ensino estadual amparada pelos PCN que trata do ensino da língua a partir do desenvolvimento da competência comunicativa. Porém, sabendo que o docente é livre para mediar essa aprendizagem, nossa próxima atitude será verificar se as aulas de Língua Portuguesa, ministradas nas turmas de 4º ano na unidade escolar em questão, estão de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo, oferecida pelo programa Ler e Escrever.

O programa Ler e Escrever consiste em uma nova proposta de ensino que se iniciou priorizando as escolas municipais no ano de 2006 e que, a partir de 2007, passou a fazer parte da rede estadual. Tendo como referência que a proposta oferecida pela Secretaria de Educação do Estado é nova, embora a proposta dos PCNs esteja disponível há mais de 10 anos, adicionamos mais uma questão à análise do corpus.

“O professor recebeu (recebe) formação (continuada) para desenvolver a proposta curricular do Estado de São Paulo?”.

Enfatizando que a Educação Linguística considera a formação do professor e a do estudante, o objetivo desta pesquisa é o de analisar a formação do professor para o desenvolvimento da Educação Linguística e verificar como ocorre esse conhecimento considerando, no fazer docente, a relação *teoria x prática*. Para tanto, é importante observar o direcionamento do ensino em sala de aula, no que concerne à ênfase atribuída à oralidade, à leitura, à escrita e ao aspecto léxico-gramatical como práticas sociais.

Para a realização desta pesquisa, temos como parâmetros legais a proposta dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa no 2º ciclo do ensino fundamental, com foco no 4º ano e a proposta da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para esse mesmo ano.

Constituem o corpus a ser analisado:

- Um questionário respondido por professores sobre sua formação inicial, continuada e sobre sua prática diária e uma atividade realizada em HTPC sobre a prática da leitura em sala de aula;
- Uma sequência didática realizada para o ensino de uma entrevista;
- Uma sequência didática que será uma proposta para o ensino do seminário em sala de aula.

4.2 Proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa no 2. ciclo (3ª e 4ª séries) do ensino fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em vigor a partir de 1997, são um referencial que foi elaborado dadas às necessidades de revisão da proposta curricular nacional. A antiga estrutura de diretrizes e bases estabelecia o ensino obrigatório de oito anos, constituindo o primeiro grau, sendo que o segundo grau não era obrigatório. Com relação ao estudante, ela objetivava

(...) a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997: 14)

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, em 1996, não somente o ensino fundamental, mas também o ensino médio estão sob a responsabilidade do poder público. De modo geral, os PCNs propõem, por meio do sistema educacional,

(...) uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 33).

Nessa perspectiva, o ensino baseia-se no desenvolvimento das capacidades do estudante, tendo o professor como mediador na reorganização do conhecimento, interagindo com o aprendiz e preparando-o para que seja sujeito de sua própria formação, tornando-se capaz de exercer uma aprendizagem permanente de conteúdos que não devem ter um fim em si mesmos, mas devem servir de meio para o desenvolvimento das capacidades que lhes permitirão “produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.” (PCNs, 2007: 73).

Para o desenvolvimento dessa prática, a LDB estabeleceu a elaboração dos currículos, que apontam o direcionamento do ensino e destacam os conteúdos a serem estudados no decorrer de um ano letivo. Assim, entre outras áreas, o ensino da Língua Portuguesa é parte integrante e obrigatória do ensino fundamental e médio.

Os PCNs apresentam-se quatro perspectivas. Na primeira, considera-se a estrutura curricular que neles se apresenta, completa, mas flexível, que serve de referência para o ensino. Sua função é

(...) subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como

servir de material de reflexão para a prática de professores. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2007: 36).

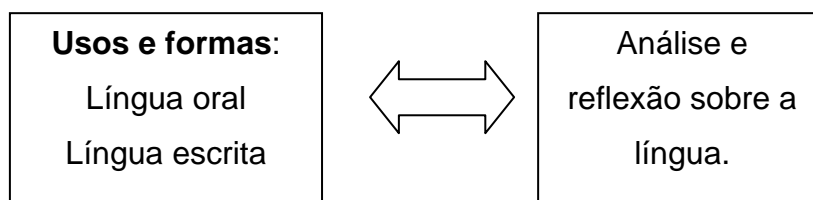
Sua segunda perspectiva compreende a adaptação que deve haver entre a proposta dos PCNs e a proposta curricular de Estados e Municípios.

A terceira está relacionada à instituição escolar, num processo que envolve a equipe pedagógica na elaboração de um projeto educativo. De acordo com os PCNs, esse projeto deve ter elaboração contínua para que seja discutido com frequência a fim de proporcionar uma adaptação dos seus objetivos, considerando sempre a “realidade em que a escola está inserida”: É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo. (PCNs, 2007: 37).

A quarta perspectiva visa à realização da proposta em sala de aula e enfatiza a adaptação do ensinar, dada pelo professor, para cada situação de aprendizagem, direcionando tais situações aos grupos de estudantes específicos. Para que esse nível seja concretizado, é prevista pelos PCN uma política educacional que atenda ao professor, entre outros itens, em uma formação inicial e continuada, porque se espera que ele tenha uma programação de aula planejada garantindo a “distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução”. (PCN 2007: 38).

O ensino da língua portuguesa para o 2. ciclo, que compreende os 4. e 5. anos do ensino fundamental, é composto pelo desenvolvimento da competência oral, da competência de leitura e escrita. Para que tais competências se desenvolvam, é necessário um comprometimento do professor ao preparar suas aulas considerando o ler, o escrever e o falar que estejam de acordo com as diversas situações sociais. Assim, o professor poderá criar situações de comunicação entre os próprios estudantes ou possibilitar essa interação comunicativa por meio de textos de circulação social que favoreçam a ação e a reflexão do aluno no processo da aprendizagem.

Os PCN organizam os conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos:



Após a alfabetização, considerada a fase da aquisição da leitura e da escrita, o estudante necessita desenvolver habilidades de escrita para que possa produzir textos com independência, e de leitura, que lhe permitam interpretar e analisar textos “de verdade”, presentes em seu cotidiano, não apenas criados para aprender a ler e a escrever. Nesse ensino, devem ser enfatizadas as características discursivas da linguagem.

Por meio do ensino da oralidade, da leitura e da escrita, é proporcionada a oportunidade de reflexão sobre a língua. Sobre esse assunto, encontramos nos PCN a classificação¹ dessa reflexão em atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Assim,

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. (...) Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. (PCN, 2007: 38).

Compreendemos que essa abordagem é mais eficaz quando parte do uso da língua para a análise, que pode ser feito, conforme se pôde observar, de maneira espontânea, na medida em que surgirem situações de reflexão sobre a adequação do uso, ou de um modo contextualizado, que envolva o estudo das regularidades do sistema língua. Partindo de tais situações, a recomendação encontrada nos PCNs é que

(...) as situações didáticas, devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. (PCNs, 2007: 39).

Considerando tal afirmação, percebemos que a reflexão sobre a língua pode e deve ser articulada em todo o momento, considerando que a escola já promove um ambiente de reflexão que ocorre mesmo entre os estudantes. Mas é preciso selecionar algumas situações do uso da língua para que essa reflexão aconteça de modo direcionado pelo professor. Esses momentos podem acontecer tanto no ensino da escrita quanto da língua oral e devem também enfatizar o ensino da gramática e do léxico.

Os objetivos estabelecidos para o ensino da Língua Portuguesa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (2007:124) para o segundo ciclo são:

- Compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- Ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- Produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;

- Escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Com base nesses objetivos, verificamos a proposta dos PCNs² e a proposta curricular do Estado de São Paulo³ para o 2º ciclo do ensino fundamental a fim de estabelecer o vínculo que entre elas se apresenta.

4.3 Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no 4º ano do ensino fundamental

Constatamos que a proposta apresentada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelece o estudo dos gêneros textuais dentro das esferas⁴ de atuação. Propõe também o estudo da oralidade, da leitura e da escrita com vistas ao desenvolvimento de cada gênero proposto e as habilidades que poderão ser desenvolvidas a partir dessa proposta de trabalho.

O modo de apresentação das expectativas de aprendizagem pela Secretaria da Educação de São Paulo está mais específico, mas a abordagem está totalmente embasada nos PCN. Direcionando para o 4º ano, podemos verificar a determinação do estudo das competências comunicativas por meio de gêneros orais e escritos, do uso social formal, atrelados à escrita, que, de certa forma, recebe maior ênfase nos estudos escolares.

Com o objetivo de garantir que o estudante tenha contato com as diferentes situações no estudo das competências linguísticas, o “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas” (p. 34) estabelece uma rotina, com uma a determinação temporal, que deve ser destinada pelo professor na abordagem dos conteúdos da semana. Além dela, também há uma rotina destinada às atividades permanentes, ou seja, aos projetos e sequências didáticas propostas.

Essa é uma forma de garantir que toda a proposta seja contemplada de modo que o professor organize seu tempo disponibilizando ao estudante o contato com as diferentes modalidades de estudo da língua durante toda a semana.

O nosso objetivo não é analisar os PCNs ou a proposta de trabalho que se encontra no projeto Ler e Escrever, mas, por meio dessa breve abordagem, demonstrar que ambos direcionam o ensinar ao aspecto do desenvolvimento da competência comunicativa, embora neles não haja menção a esse termo. Para que isso ocorra, é necessário que o professor busque, em sua atuação docente, além de estudar os PCN e o material que tem em mãos para desenvolver seu trabalho (projeto Ler e Escrever), realizar cursos de formação contínua, para aperfeiçoamento de suas competências profissionais e compreensão dos objetivos a que se destina o ensino da Língua Portuguesa. Esse momento está previsto no quarto nível de concretização dos PCNs, anteriormente tratado e é o objetivo desse trabalho. Nessa direção, a seguir, apresentamos o perfil de alguns professores, trazendo como referência o que eles afirmam conhecer sobre o assunto e o que deveriam abordar como objeto de ensino no contexto escolar. Tais informações serão demonstradas partindo-se do conhecimento que receberam em sua formação inicial e contínua, ao longo de sua carreira docente.

4.4 Questões metodológicas

Propusemos um questionário a um grupo de professores que atuam com turmas de 4. e 5. ano do ensino fundamental, de uma escola estadual no município de Carapicuíba, no estado de São Paulo. Nele destacamos questões pessoais (o sexo, a cor, a idade, o estado civil), questões que se relacionam ao vínculo funcional e sua organização (em quantas escolas trabalha, a carga horária semanal, há quanto desenvolve a atividade docente, o vínculo funcional com o estado e a série em que atua) e questões sobre a formação inicial e contínua para, finalmente, abarcamos questões sobre a atuação do professor. Com o objetivo de verificar a contribuição oferecida para a atuação do professor de Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa, as primeiras questões serviram para analisarmos o perfil profissional desses professores, por meio das questões sobre a

formação e a prática, pudemos analisar se eles demonstram preparo para o exercício profissional, tendo como referência os cursos de formação que realizaram, para desenvolverem um ensino de Língua Portuguesa com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa, conforme a proposta da EL.

Destacamos, inicialmente, que encontramos dificuldades em aplicar o questionário com a maioria deles, devido à resistência apresentada em participar da pesquisa. Muitos professores preferem não partilhar sua prática e, por isso, não responderam ao questionário, além de não se sentirem à vontade tendo outro profissional analisando sua atuação.

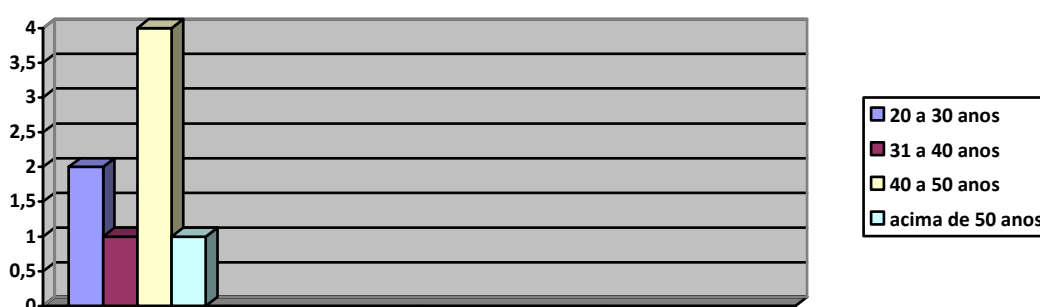
Ao lado de questões relativas ao perfil, optamos, então, por acrescentar ao questionário a análise de um momento de formação que ocorreu em uma reunião pedagógica, realizada semanalmente com todos os professores de todas as séries da escola, com a duração de aproximadamente duas horas. Nessa prática, há a presença de professores atuantes nos 4º e no 5º ano, o que torna possível constatar a convicção do grupo no que se refere ao ensino da leitura.

Antes da descrição desse momento interativo, apresentamos o questionário e as respostas obtidas. Destacamos que a unidade escolar é composta por 38 professores e apenas 20% dos professores desse grupo ofereceram sua contribuição para a pesquisa.

4.4.1 Perfil dos professores

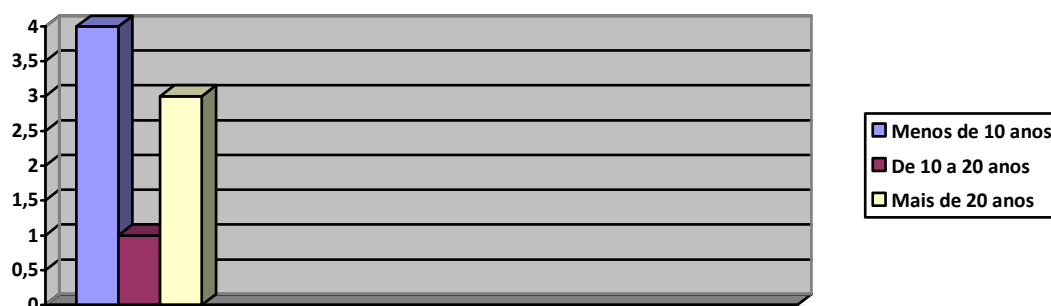
O grupo de participantes do questionário é composto por oito professoras.

Faixa etária:



Verificamos que a maioria das professoras (5), está numa faixa etária acima de 40 anos. Essa informação remete-nos à maturidade que pode associar-se ao profissionalismo delas. Acreditamos que o profissional docente deve desenvolver suas capacidades no decorrer dos anos, aperfeiçoando o conhecimento que refletirá na sua atuação. Dessas profissionais apenas uma professora atua em uma (1) escola, pois as demais trabalham em duas (2) escolas chegando a superar uma carga horária de 40 horas semanais e chegando a 60 horas de trabalho. Sabemos que essa sobrecarga a que os professores se submetem, devido a diversas questões que não são foco deste trabalho, influenciam de modo significativo a sua atuação. Esse fato pode justificar a pequena quantidade de cursos de formação contínua que realizam, o possível despreparo didático com que, muitas vezes, apresentam-se nas aulas, a seleção de materiais com pouca reflexão, entre outros aspectos.

O gráfico abaixo ilustra o tempo de atuação das professoras na rede Estadual de ensino:



Vínculo funcional:



Comparando os gráficos acima e iniciando pelo vínculo funcional, constatamos que 6 das 8 professoras são efetivas na rede, quase totalizando, a quantidade de efetivas ao das professoras participantes da pesquisa. No gráfico anterior, verificamos que 50% dessas profissionais já estão atuando há mais de dez anos na rede estadual. Acreditamos que esse período de atuação indica possível realização de diversos cursos de formação relacionados à sua atuação. Por ser, a maioria das professoras efetivas, ainda destacamos os concursos que realizaram para o ingresso na rede e a abordagem ao conhecimento dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa que foram cobrados nesse concurso, inserindo, nesse destaque as professoras com menos de dez anos de atuação. As duas professoras ACTs, se tiveram formação ou não, representam a minoria do grupo, não alterando os resultados de forma significativa.

Desse grupo de professoras todas realizaram o ensino fundamental e médio em escola pública. Quanto à graduação temos:



Esse gráfico registra uma incoerência que há entre o ensino e seus objetivos. Se todas as professoras estudaram em escolas públicas, esse ensino a elas oferecido deveria proporcionar que estudassem em faculdades públicas, como demonstração de eficiência no ensino oferecido pela escola pública. Mas, ao contrário, enfatiza as dificuldades que o estudante inserido nesse sistema encontra quando lhe é cobrado o conhecimento que o sistema deveria lhe proporcionar. Dessa forma, salientamos que não se deve insistir em um modelo de ensino ultrapassado, que, conforme demonstrado nesse exemplo, não favorece o estudante no exercício de suas atividades sociais. Por isso a EL propõe o desenvolvimento da competência

comunicativa, para que, por meio dela, o estudante adquira a autonomia que lhe permita ampliar os conhecimentos para além da sala de aula.

Sobre a formação inicial para o exercício docente temos:



Verificamos que 6 das 8 professoras cursaram o magistério. Esse curso, no passado, servia como requisito para ingresso do exercício docente nas escolas estaduais. Oferecido no 2. grau (ensino médio), era a base de formação para a atuação docente de 1^a à 4^a série, que hoje corresponde ao ensino do 1^o ao 5^o ano.

Cursos de graduação:



Verificamos nesse gráfico que a maioria, 6 professoras, são formadas em Pedagogia e apenas duas professoras têm curso superior em outras áreas, História e Letras. Atualmente, os concursos públicos solicitam o curso de Pedagogia para o professor que pretende atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, 1^o ao 5^o ano. Essa atuação também é possível se o professor formado em outros cursos superiores tiver também realizado o magistério, curso ilustrado no gráfico anterior. Nosso

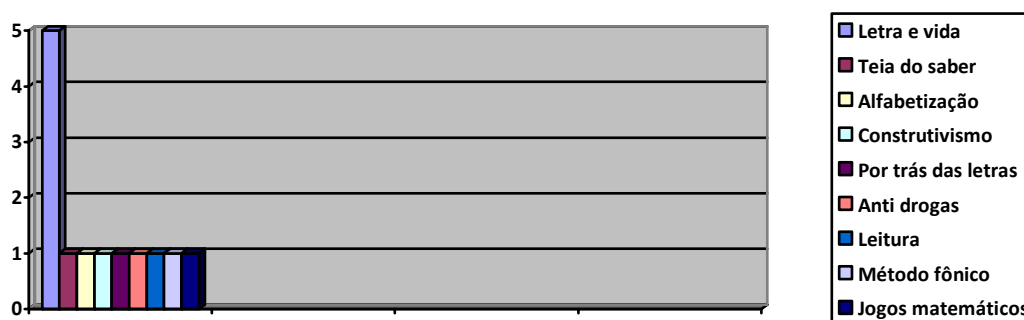
objetivo é saber como os cursos de graduação mencionados interferem no ensino da competência comunicativa.

Cursos de pós-graduação:



Há 3 professoras que não cursaram pós-graduação, e entre os cursos mencionados, destacou-se o curso de Psicopedagogia, citado por 5 professoras, entre 1 curso de Língua Portuguesa, 1 de Formação de Professores e 1 de Alfabetização. Nessa informação ressaltamos o interesse demonstrado por outras áreas, em destaque aquelas que se relacionam à alfabetização. Com apenas 1 curso direcionado à Língua Portuguesa, nossas questões sobre a atuação das professoras proporcionou-nos uma constatação do que esses cursos favorecem ao professor no ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais posteriores à alfabetização.

Todas as professoras citaram cursos de formação continuada. Algumas realizaram mais de um curso e entre eles encontramos:



Foi constatada, nesse gráfico, a presença de cursos de formação contínua que, por seus temas, “Letra e Vida”, “Por trás das letras”, e “Leitura”, referem-se ao ensino da

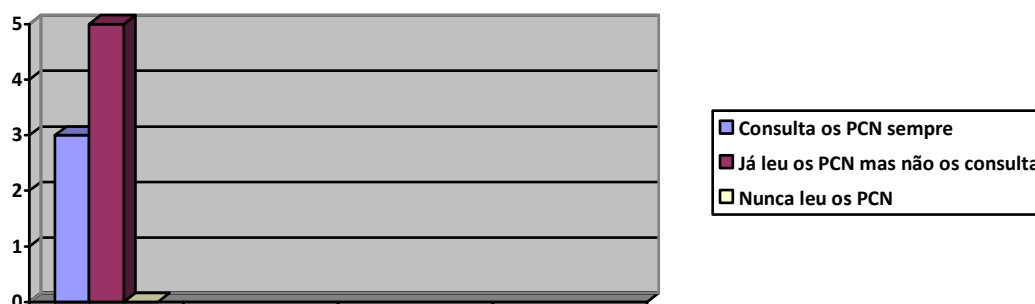
Língua Portuguesa. Também há um curso, “Construtivismo”, que poderá abordar um modo de ensino tendo o professor como mediador no processo do ensino. Os demais cursos, com exceção do “Teia do saber”, referem-se a outros assuntos, como alfabetização, drogas, método fônico e jogos matemáticos.

Das docentes 5 professoras, no ano letivo (2009), atuam com turmas de 4º ano e 3 professoras atuam em classe de 5º ano.

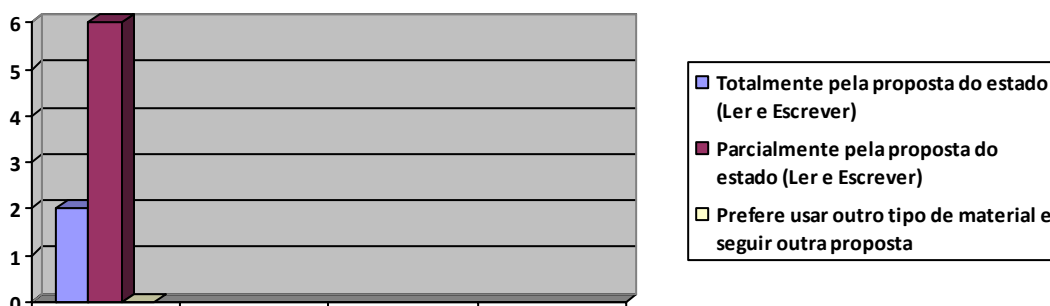
Apresentação das respostas e análise sobre os conhecimentos do professor em relação ao ensino das competências comunicativas.

No que constitui as questões sobre a formação e a prática dessas profissionais encontramos o que será demonstrado a seguir.

Sobre o PCN:



As aulas estão amparadas:



A leitura dos gráficos registra um grupo de professoras que trabalham dois períodos, em mais de uma escola, diariamente. Composto em sua maior parte por

profissionais efetivas, verificamos que todas cursaram faculdades e 5 delas também fizeram pós graduação. Enfatizando que o professor deverá atualizar-se por meio de cursos de formação contínua durante toda a sua carreira docente, verificamos que os cursos aqui mencionados foram poucos, considerando que as professoras já atuam nesta rede de ensino há um tempo significativo, a metade delas há mais de dez anos. Esse fato pode estar relacionado ao período muito extenso que as professoras dedicam-se à sala de aula, sentindo-se dessa forma, cansadas e desanimadas para realizarem outros cursos que acrescentariam mais horas a essa longa jornada.

Os dois últimos gráficos, que ilustram as informações que recebemos sobre a leitura dos PCNs e o embasamento das aulas mostram que, embora todas tenham afirmado já ter lido os PCNs, apenas 3 os consultam, ressaltando, por meio dessa informação, que dão pouca importância a essa referência no dia a dia. Também constatamos que apenas 2, das 8 professoras afirmam ter suas aulas totalmente amparadas pela proposta do projeto Ler e Escrever.

Ao nos referirmos ao trabalho com a proposta do projeto Ler e Escrever de modo integral, não enfatizamos que todas as atividades devam ser abordadas tal como surgem no livro de orientações do professor, mas que, por meio das orientações apresentadas por essas atividades, o professor encontre respaldo para desenvolver a competência comunicativa nas aulas de Língua Portuguesa. Verificamos nas respostas apresentadas ao questionário sobre a atuação, que os professores que não se amparam totalmente no projeto Ler e Escrever mesclam essa proposta a outros modos de ensinar.

Essa análise será realizada a seguir, mediante as respostas dos professores oferecidas às questões relacionadas à sua prática. Lembrando que, por tratar-se de uma análise genérica das respostas, e não de cada professora, em particular, cada uma das docentes será representada por um número. Por exemplo: digamos que todas as vezes que nos referirmos a professora Maria, ela será a número 1, a professora Irene será a número 2 e assim por diante.

Em sua formação o que estudou sobre o ensino de Língua Portuguesa direcionado para a série em que trabalha:

1 - *Em minha formação não estudei sobre o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, mas tive acesso a esse modo de ensinar na pós-graduação.*

2 – *Não tive estudos específicos.*

3 – *Desenvolvi estudos sobre alfabetização e tudo que aprendi pode ser colocado em prática em qualquer série/ano onde tenham alunos nas hipóteses iniciais do processo de alfabetização.*

4 – *O guia curricular de orientações e guia de planejamento e orientações didáticas (projeto Ler e Escrever).*

5 – *Como cursei magistério meus estudos foram para alfabetização.*

6 – *Recordo-me de estudos direcionados apenas para a alfabetização.*

7 – *Metodologia da Língua Portuguesa, ortografia e gramática.*

8 – *O estudo foi mais direcionado para alfabetização, mas aprendi que temos de trabalhar diferentes gêneros textuais, dando importância não só para a leitura e escrita, valorizando também a oralidade, pois passamos a maior parte da vida nos comunicando através da fala.*

Explique como sua formação proporcionou estudo para o desenvolvimento da:

a) Escrita:

b) Oralidade:

c) Leitura:

d) Léxico-gramatical:

1 – *Minha formação estava relacionada à abordagem tradicional desse ensino. Somente em estudos mais recentes percebi que é necessário elaborar sequências didáticas contemplando estudos que estejam de acordo com a realidade.*

2 - *Não tive formação específica.*

3 – escrita: Compreender que só se aprende escrever escrevendo, a importância da escrita espontânea, a construção das hipóteses de escrita precisam de muita reflexão por parte do aluno.

Oralidade – Base para a escrita, deve ser desenvolvida na Educação Infantil, incentivar a forma correta de falar, não infantilizar a linguagem, deve-se trabalhar oralmente as diferentes tipologias textuais.

Leitura – Lê-se antes de “aprender a ler”, lê-se o mundo (Paulo Freire), leitura individual, coletiva, feita pelo professor todas são importantes. Ler por prazer. Não associar leitura à cobrança. Desenvolver as estratégias de leitura. Ler para estudar, para se divertir. Ler sempre.

Léxico-gramatical – contextualizado sempre.

4 – Minha formação foi tradicional e o trabalho era mais conteudista sem se preocupar com ação, reflexão. O professor ensinava e o aluno fazia exercícios repetitivos. Em gramática era sempre “siga o modelo” sem trabalhar a gramática contextualizada.

5 – Como estudei magistério não tive estudos específicos, apenas atividades direcionadas a alfabetização.

6 - _____

7 – Escrita – a partir da observação de suas atitudes e de suas formas de aprender, valorizando o conhecimento que ela traz.

Oralidade – Discussão teórico-metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem focado essencialmente no desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno para os usos da língua em situações comunicativas.

Leitura – Compreendendo que na leitura devemos contemplar o desenvolvimento da competência leitora, com base no desenvolvimento de estratégias de leitura. Estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Léxico-gramatical – A minha formação proporcionou o conhecimento que para ler e escrever com eficiência exige uma certa especialização no conhecimento da língua, construído e compartilhado. Para isso é necessário que os conteúdos gramaticais (incluindo ortografia) sejam abordados de forma contextualizada.

8 - O estudo foi mais direcionado para alfabetização, mas aprendi que temos de trabalhar diferentes gêneros textuais, dando importância não só para a leitura e escrita, valorizando também a oralidade, pois passamos a maior parte da vida nos comunicando através da fala.

Em sua prática, como desenvolve nos estudantes habilidades de:

- a- Escrita**
- b- Leitura**
- c- Oralidade**
- d- Léxico-gramatical**

1 – Escrita - Por meio de sequência didáticas que atendam a realidade dos alunos (gêneros textuais).

Leitura – Utilização de textos literários que desenvolvam o gosto pela leitura e textos de circulação social que desenvolvam a prática leitora.

Oral – Favorecendo a comunicação formal e informal do aluno.

Léxico-gramatical – Através da reflexão do uso da língua que pode ser formal ou não dependendo do contexto.

2 – Escrita – utilização de diversos textos, produção de textos, reescrita de textos.

Leitura – utilização de livros paradidáticos, textos, materiais diversificados: jornais, revistas.

Oral – conversas dirigidas sobre textos lidos, atividades realizadas.

Léxico-gramatical – atividades contextualizadas e de fixação.

3 – Escrita – Sendo escriba, incentivando a escrita espontânea, trabalhando receitas culinárias, diferentes listas, reescritas, parlendas, adivinhas, rascunho (fundamental), reflexão ortográfica, textos coletivos.

Leitura – ambiente favorável, projetos específicos que envolvam a família, leitura diária, “ler antes de aprender a ler”, ler placas, sinais, gestos.

Oral – roda da conversa, parlenda, jogos para estimulação da linguagem, respeito às diferenças culturais, cantigas, contar histórias.

Léxico-gramatical – Usando as próprias produções dos alunos, reflexões, textos coletivos.

4 – Eu penso que o aluno aprende ler lendo, escrever escrevendo e sua oralidade se desenvolve à medida que passe a participar de diferentes situações comunicativas do cotidiano; trabalhe com textos diversos de diferentes gêneros e aprecie os textos.

5 – Escrita – Através de textos, interpretação e produção de textos.

Oralidade – Com conversas sobre os textos e as atividades realizadas.

Leitura – Leitura de textos paradidáticos, leitura de atividades trabalhadas.

Léxico-gramatical – Com atividades de fixação.

6 – Escrita – Produção de texto individual, em dupla e coletivo; correção coletiva de textos produzidos pelos alunos; planejamento e revisão do texto.

Leitura – Hora da História (diariamente e realizada pela própria professora); leitura individual e compartilhada de diferentes textos; empréstimo de livros da biblioteca; cantinho da leitura.

Oral – conversas realizadas a partir de leituras compartilhadas; discussões relacionadas aos projetos (Ler e Escrever); Expor oralmente conteúdos aprendidos durante as aulas.

Léxico-gramatical – Quinzenalmente leitura, cópia e ditado de texto e palavras; atividades diferenciadas como cruzadinhas, caça-palavras, jogo da forca, etc., ditado pintado; sequências didáticas sobre o assunto em questão.

7 – Escrita – Fornecendo textos de diversos gêneros, comparando características dos gêneros, facilitando ao aluno apropriar-se do sistema da escrita.

Leitura – Propondo rodas de leitura periodicamente. Diversas sequências didáticas que estimulem o aluno à prática da leitura, oferecendo diversidade textual e trabalhando estratégias de leitura. Desenvolver a capacidade de ler e compreender o texto, localizando informações. Utilização semanalmente da biblioteca.

Oral – Construindo um ambiente para que o aluno tenha confiança em si mesmo, desinibição, preparando-o então para práticas sociais.

Léxico-gramatical – Atividades para que o aluno seja convidado a refletir sobre as regularidades no funcionamento e mecanismo da língua.

8 – Escrita – Produzir textos coletivos e individuais; reescrita de textos conhecidos; produzir textos através de imagens. Textos coletivos: os alunos produzem os textos coletivamente sendo eu a escriba. Ou os alunos produzem os textos individualmente e eu junto com os alunos arrumamos a estruturação e corrigimos os erros ortográficos. Reescrita de textos conhecidos são produzidos geralmente em duplas onde um ajuda o outro (um fala outro escreve)

Leitura – Ler diversos tipos de textos: conto de fada, fábulas, pequenas histórias, histórias em quadrinhos, poesias, manchetes, piadas, músicas etc. os alunos lêem os textos para interpretação, estruturação, textualização e para desenvolver o vocabulário, mas também lê pelo prazer. O professor (eu) tento motivar o aluno a ler para que eles possam encontrar na leitura algo prazeroso e se tornem pessoas críticas conectada com o mundo onde vivem.

Oralidade – Desenvolvo a oralidade através da roda de conversa, dando condição favorável para que eles se expressem com liberdade e que suas opiniões sejam respeitadas. Através da roda de conversa, muitas vezes o aluno conta coisas que angustia no seu cotidiano. Através da oralidade o aluno consegue organizar melhor

o pensamento ajudando assim na hora da escrita e na sua argumentação. Além da hora da conversa ou roda da conversa trabalho teatro – júri – jogos – debates – depoimentos – opinião sobre filmes – entendimento oral sobre filmes ou histórias lidas – teatro etc.

As professoras não realizaram estudos sobre a oralidade, mas mencionaram a sua presença, na sala de aula, em discussões, conversas e exposições orais de conteúdos aprendidos. Esse modo de desenvolver a oralidade a trata como uma estratégia e não um objeto de ensino e está sempre relacionada a uma retomada do conteúdo escrito que se desenvolveu. Embora a professora 4 tenha citado, em sua prática, a presença de gêneros no ensino da oralidade, não houve clareza quanto a abordagem de tais gêneros, impossibilitando essa associação para os gêneros orais. Nesse âmbito pode realmente ocorrer o estudo do gênero se a proposta a eles direcionada estiver dentro de um contexto de comunicação ou apresentar-se em seu estudo para fins de obtenção de propósitos interativos. As respostas que enfatizam esses elementos, no entanto encontram-se desarticuladas. Verificamos que a professora 8 refere-se a gêneros orais como o debate, o depoimento, a opinião, entre outros. Outra professora, a 4 relata que em sua prática favorece a comunicação formal e informal do estudante e a professora 7 menciona prepará-los para as práticas sociais. Não houve, em nenhuma das respostas uma articulação entre o “preparar para práticas sociais formais e informais” e os gêneros citados como orais, menção aos gêneros orais como objetos de ensino e sua abrangência, que também estabelece conexão com o ouvir e suas competências.

Não foi realizado estudo voltado para a abordagem da leitura na formação do grupo, e conforme constatado, ela também surge complementando a atividade escrita. Trabalha-se a leitura de modo individual, em duplas, de modo coletivo, realizada pelo professor ou pelos estudantes. Foi mencionada em uma das respostas que deve ser oferecida uma diversidade de textos em diferentes gêneros e o estudante deve ler por prazer e para estudar e que, nesse aspecto, devem ser desenvolvidas estratégias de leitura. Essa forma de abordar a leitura reflete o professor conhecedor do projeto “Ler e Escrever” proposto para sua atuação. Porém, o relato de ler sem cobranças, por exemplo, demonstra que não há a necessidade de tratar a leitura como objeto de aprendizagem, pois como tal será necessário um acompanhamento

realizado pelo professor apresentando aos estudantes novas estratégias que serão adicionadas às que já possuem e uma avaliação que possibilite a reflexão do professor sobre o desenvolvimento das habilidades que levarão os estudantes à competência leitora e dessa forma, há uma cobrança.

As professoras relatam que o estudo que receberam sobre a escrita foi voltado para a alfabetização, e que somente lendo o Guia de orientações didáticas tiveram maior contato com a escrita que deve ser desenvolvida no 4º e 5º ano. Mencionam que em sua prática enfatizam a presença da escrita em produções de texto, escrita espontânea e sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais de práticas sociais. Essas produções são realizadas de modo individual ou em duplas, situação em que apenas um dos estudantes escreve e o outro dita o desenvolvimento das ideias. Outras vezes a produção é coletiva, tendo o professor como escriba. Dessa forma podemos considerar que também há uma grande defasagem no ensino da escrita, considerando que esta está vinculada a um processo que insere a três etapas: a do planejamento, a da escrita (realização do texto) e à da revisão. Esse caminho envolve uma preparação do professor: a sequência didática. É por ela que as dificuldades sobre a escrita e seu estudo ocorrem e se materializam pelos gêneros textuais. São considerados como dificuldades, aspectos que impedem uma comunicação adequada. A citação aos gêneros textuais e à sequência didática foi mencionada apenas por uma professora.

Quanto ao léxico-gramatical encontramos respostas que mencionaram que a abordagem desse aspecto deve ser convidativa para a reflexão sobre as regularidades no funcionamento e mecanismo da língua. Tal tratamento ocorre com as próprias produções dos estudantes. Outras citaram a cópia de textos, as cruzadinhas, os caça-palavras, o jogo da forca e o ditado como formas de ensinar o léxico-gramatical. Essas professoras mencionaram que tiveram uma formação tradicional quanto ao modo de trabalhar esse aspecto da língua, que não demonstrava preocupação com a reflexão, mas era transmitida de modo repetitivo em que os estudantes seguiam modelos e o conteúdo era descontextualizado. O estudo do léxico e da gramática é também essencial considerando que a língua está estruturada em uma gramática e que o seu estudo proporcionará um falar e um escrever adequados, oferecendo mais estratégias no desempenho das diversas

situações comunicativas, pelo estudo das diferentes possibilidades de uso da língua e das suas variedades e não das suas regras. O estudo do léxico visa, dessa forma, uma ampliação vocabular que possibilitará um enriquecimento nas situações reais de interação comunicativa. Tais aspectos não foram mencionados na atuação dos professores, embora tenham citado desenvolver um estudo direcionado à reflexão do uso.

Concluimos que a formação inicial e contínua apresentada por essas professoras desenvolve muita influencia sobre a prática das mesmas. Mesmo tendo citado cursos de formação, é necessário que ao realizá-los o professor tenha convicção do seu conhecimento referente ao domínio das capacidades necessárias para uma atuação docente ativa e reflexiva. Se o próprio conceito que eles têm sobre o ensinar é duvidoso, ressalta-se que neles não são possuidores das competências comunicativas necessárias para fazer despertar nos estudantes tais competências. Desse modo a interferência do professor ocorre de modo inadequado tornando o ensino da língua desequilibrado e ineficaz. Não nos cabe nesse trabalho, analisar os cursos de formação inicial e/ou contínua, mas diante das respostas obtidas enfatizamos que faltou-nos clareza por parte das docentes em atribuir sentido ao ensino da Língua Portuguesa associando-o ao desenvolvimento de habilidades e competências que traduzam um falar, um ouvir, um ler e um escrever interativos em atividades sociais.

Verificamos que as professoras mencionam conhecer os PCN, porém entre as oito docentes, apenas três realizam consulta a esse material, e da mesma forma, um grupo menor de duas professoras seguem totalmente a proposta oferecida pelo projeto Ler e Escrever, as demais preferem segui-la parcialmente e amparar-se também em outros tipos de materiais e propostas, que não nos cabe definir nesse contexto.

A escola oferece algum suporte para o desenvolvimento dos estudos de: escrita, leitura, oralidade e léxico-gramatical? Especifique:

1 – Há uma biblioteca que proporciona empréstimo de livros ou momentos de leitura de outros materiais como: jornais, revistas em quadrinhos, revistas.

Constatamos que há professoras que são poucos os momentos oferecidos ao ensino da Língua Portuguesa no âmbito do desenvolvimento das habilidades na oralidade, na leitura e na escrita. Esse ensino deve articular-se de modo abrangente a todas as disciplinas, considerando que o desenvolvimento dessas habilidades não está relacionado apenas ao conteúdo da Língua Portuguesa, mas aos conteúdos de todas as disciplinas. Em História podemos desenvolver habilidades de leitura na abordagem de um texto, em Ciências é possível produzir o registro de uma experiência realizada, em Matemática ler e interpretar uma informação por meio de registros de representação. Esses estão entre os inúmeros exemplos que poderíamos citar para provarmos que é possível ensinar as habilidades em oralidade, leitura e escrita todos os dias, em todas as disciplinas.

Partindo de tal pressuposto, apresentamos um momento de reflexão entre o grupo de professores, e coordenadores no âmbito da leitura em sala de aula. Os professores atuam em uma escola estadual em Carapicuíba, São Paulo. Entre eles estão os professores que responderam ao questionário anteriormente abordado. Estive presente nessa atividade, observando e registrando as conclusões de cada grupo.

A escolha dessa proposta de leitura aconteceu porque é uma prática realizada na escola, diariamente, em todas as séries. Para essa atividade foram consideradas algumas anotações feitas por outros PCPs, de outras unidades escolares, observadas em salas de aula na realização dessa situação didática. Nessa interação analisamos o modo como é abordada a leitura, em sala da aula, pelos docentes.

Os professores, divididos em grupos, deveriam ler e julgar se o procedimento utilizado pelos professores observados estava adequado ou não adequado à proposta.

4.4.2 Definição do Corpus

Nas orientações curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, algumas sugestões de orientações didáticas direcionam a realização das expectativas relacionadas à leitura⁵.

Tomando essas orientações como referência, o PCP (professor coordenador pedagógico) da escola propôs, em HTPC, uma atividade para análise, abordando apenas o 1º item:

Leitura diária para os alunos de contos, lendas, mitos e livros de história em capítulos de forma a repertoriá-los ao mesmo tempo em que se familiarizam com a linguagem que se usa para escrever, condição para que possam produzir seus próprios textos.

4.4.3 Análise: relato de experiência em HTPC

Cada item numerado a seguir constitui uma situação que foi discutida pelos professores. Nos parágrafos abaixo de cada item serão tratadas as conclusões de cada grupo.

1. A leitura seria a primeira atividade do dia e a professora iniciou (como havíamos combinado) fazendo observações sobre a autora do texto e os alunos ficaram espantados ao saber que Cora escreveu com tanta idade e começaram a fazer perguntas sobre ela: perguntas pessoais, curiosidades, etc.. Previamente já havíamos feito uma pesquisa sobre a vida e a obra de Cora e já tínhamos informações sobre ela, muito embora, às vezes, os alunos façam perguntas pessoais e bem engraçadas que nem sempre conseguimos responder.

Para o grupo, o procedimento não atendeu à proposta porque a leitura não foi prazerosa e as informações adicionais deveriam ser tratadas em outro momento.

2. Após a leitura, a professora começou ouvindo comentários e depois fez algumas perguntas à classe e as respostas foram as mais variadas. Todos queriam falar ao mesmo tempo, mas a professora conseguiu organizar as falas, dando a vez a quem levantava a mão e aguardava os outros colegas terminarem. Um aluno disse que o texto tinha algumas palavras difíceis e a professora disse que eles podiam procurá-las no dicionário (nas últimas semanas a sala tem trabalhado o manuseio e a utilização do dicionário com a

professora, ela reforçou que a consulta ao dicionário deve ser feita sempre que houver dúvida.

O grupo considerou a estratégia correta, considerando que, nesse contexto de atividade, os alunos devem procurar as palavras no dicionário em outro momento, já que nesse momento o estudante poderá deduzir o significado pelo contexto linguístico. O estudo do vocabulário desse mesmo texto poderá ser realizado em outra situação.

3. Depois de uma animada conversa, os alunos procuraram o significado das palavras que consideraram difíceis e a professora deixou que um aluno diferente viesse à frente para ler o resultado da consulta. Então, a professora repetia o trecho do texto que continha a palavra.

Para o grupo, a professora não deveria retomar trechos do texto e também não deveria discutir o contexto. Nessa questão, o grupo questionou a existência de um estudante diferente. Quem seria? Como teria sido distribuída essa tarefa? Quanto à “conversa animada” citada, os professores consideraram inadequada à proposta de leitura, mas não houve justificativa quanto ao julgamento dessa inadequação.

4. Inicialmente a professora distribuiu a cada aluno o livro com a história, em seguida em voz bem alta começou a contar a história, dramatizando cada trecho. Após contar a história sugeriu que fossem escolhidos pelos alunos, para dramatizarem a história, enquanto os outros iriam fazer a fala dos personagens.

Foi concluído pelo grupo que, nesse tipo de atividade de leitura, a distribuição de livros e a dramatização não devem acontecer, e o grupo questionou: se os alunos estavam com livros porque a leitura foi realizada pela professora? Nessa situação, os alunos perdem a oportunidade de “viajar” na história.

5. A professora iniciou a aula organizando os alunos em duplas de maneira que um auxiliasse o outro. No segundo momento entregou aos alunos uma cópia do conto adaptado de Hans Christian Andersen, o qual fizeram a leitura,

a professora ficou observando a leitura e intervindo quando necessário.

O grupo concluiu que a professora “errou” em fazer leitura em duplas: tornou-se leitura obrigatória, fato reforçado pelas cópias que foram entregues. Para o grupo, a intervenção também foi inadequada e o procedimento foi incorreto nessa atividade de acordo com a proposta de leitura. Ao constatar a inadequação não houve por parte dos professores uma justificativa ou a citação de um procedimento correto.

A atividade citada acima é o resultado de um momento de interação entre professores. Ele constitui, de certo modo, um momento de formação, considerando que os professores coordenadores realizam encontros de formação para posteriormente transmiti-los aos professores atuantes em salas de aula.

Verifica-se nesse contexto que, embora se tratando de um item específico, o de atividades de leitura propostas pelo professor aos estudantes, diariamente em sala de aula, a fim de familiarizá-los com diferentes gêneros, esse determinante foi enfatizado apenas de modo verbal, não houve um texto específico, que tratasse desse modo de abordar a leitura. Nessa atividade, o estudante não é o leitor e sim o ouvinte, fato que insere competências do ouvir e não do ler. O ouvir não é mencionado em reuniões pedagógicas, ou em salas de professores, mas vamos enfatizar aqui que muitos estudantes são cobrados a ouvir durante todo o tempo em que passam na escola, a não ser que sejam solicitados a responder a alguma pergunta proposta pelo professor.

Tal situação é comprovada nos momentos em que os professores “julgam” como “errado” a participação oral do aluno em “tratar de informações adicionais” (1), “discutir trechos do texto e ter conversa animada” (3), “dramatizar a história que ouviram” (4).

O objetivo da atividade de leitura realizada pelo professor para os estudantes é o de aproximá-los dos diferentes gêneros, mas não houve alguma preocupação entre os professores envolvidos na análise em avaliar a pertinência dos gêneros selecionados pelos colegas para a leitura e sua adequação como também não foram

tratadas orientações para o estudante sobre o modo como deveria ouvir. Seria uma escuta atenta? Seria crítica? Participativa? Aproximar os estudantes de determinados gêneros não envolve apenas a sua leitura. É necessário também a existência de informações relacionadas a sua função social, aos elementos que o constituem, apresentá-los em sua forma real de circulação, discutir sua intencionalidade, entre outras tantas informações que podem ser abordadas.

Há elementos que necessitam ser inseridos no contexto pedagógico, mesmo quando não foram previstos, que podem variar de acordo com o momento da realização da atividade. Aproveitar o interesse dos estudantes em uma aula de leitura significa valorizar seus conhecimentos prévios. Nesse âmbito, o professor poderá ampliar as estratégias de compreensão dos estudantes. Nesse contexto, é importante considerar aspectos relevantes como os apresentados na expectativa de ensino da leitura para o 4º e o 5º ano:

No 4º ano (3ª série):

- Selecionar, em parceria, textos em diferentes fontes para busca de informações;
- Localizar, em parceria, informações nos textos apoiando-se em títulos e subtítulos, imagens, negritos e selecionar as que são relevantes, utilizando procedimentos de estudo como: copiar a informação que interessa, grifar, fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas);
- Ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero.

No 5º ano (4ª série):

- Selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura, sabendo antecipar a natureza de seu conteúdo e utilizando a modalidade de leitura mais adequada;
- Utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura (pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com a intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes).

É importante também que a atividade de leitura seja previamente orientada para que o estudante compreenda que existem diversos momentos e modos de ouvir e de falar que variam conforme o objetivo a que se propõe a atividade. Porém, o que se verificou foi a ausência de objetivos ou de um planejamento antecipado que tornasse esse momento de leitura um momento interativo de compreensão e de construção de saberes e não da forma que muitas vezes verificamos em que o professor lê e os estudantes ouvem, sem direito a comentar, a interagir ou construir seu saber compartilhado.

Salientamos que os professores não aprofundaram suas respostas, concluindo-as de um modo vago, que não acrescentou informações ou dinamismo, que pudessem trazer, nesse momento de encontro, um enriquecimento para a prática de todos os presentes e a formação ali oferecida poderia constituir uma nova abordagem no modo de desenvolver a atividade em foco. É necessário que os professores valorizem mais esses momentos de interação e tenham maior respaldo teórico em encontros destinados à formação para que a situação didática que envolve a leitura seja explorada de forma enriquecedora capaz de transformá-los em mediadores da aprendizagem a fim de contribuir para a formação de leitores e ouvintes eficientes, conforme a proposta da EL.

4.5 Questões metodológicas

Nesse contexto, vamos analisar a atuação de uma professora que desenvolve uma sequência didática para o ensino do gênero entrevista. O nosso interesse em analisar este procedimento partiu da informação recebida pela professora em estar trabalhando os gêneros de acordo com a proposta realizada para o 4º ano, oferecidas pelo projeto Ler e Escrever. Dessa forma serão considerados para essa análise, os métodos adotados para o ensino da competência comunicativa. Nesse âmbito, a utilização de tal método também será comparada às orientações recebidas da Secretaria da Educação para o desenvolvimento de habilidades e competências.

A seguir será apresentada a sequência didática aplicada a uma turma de 4º ano do ensino fundamental para o ensino do gênero entrevista.

4.5.1 Sequência didática: Entrevista

1ª aula

A classe está estudando “Meios de comunicação”. Para recolher informações sobre o uso dos meios de comunicação, a professora propôs a realização de uma entrevista sobre o assunto. Essa atividade é uma proposta do livro didático de Geografia (Projeto Pitangua – 3. série, p. 155).

O livro traz um roteiro de entrevista:

- Qual é o seu nome?
- No seu dia-a-dia, quais são os meios de comunicação que você mais utiliza?
- Explique por que esses são os meios de comunicação que você mais utiliza no dia-a-dia.
- Em que situações você utiliza esses meios de comunicação?
- Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza quando:
 - a) Está em casa?
 - b) Está no trabalho ou na escola?
 - c) Quer se comunicar com alguém que está distante?
 - Que meios de comunicação você não utiliza? Por que você não os utiliza?
 - Você tem acesso à internet?
 - Se a resposta da pergunta anterior for positiva, para que você utiliza a internet?

Ao propor a atividade, a professora conversou com os estudantes sobre o que é uma entrevista. Ao perguntar aos estudantes: “O que vocês sabem sobre esse assunto?”, um deles respondeu: “Entrevista é para procurar trabalho.” E outra aprendente falou: “Entrevista aparece na televisão.”

Após essas duas respostas, a professora salientou a existência de diversos tipos de entrevista e questionou sobre o objetivo de cada um dos modelos citados. Os estudantes não responderam e a professora exemplificou os dois modelos abordados por eles dizendo que uma entrevista para “procurar trabalho” serve para que a empresa conheça as pessoas candidatas ao emprego para que seja

selecionada aquela que, com base nas informações transmitidas, demonstre ser a melhor pessoa para ocupar o cargo.

Na televisão, também existem vários tipos de entrevista: pode ser uma entrevista realizada com um artista, para satisfazer a curiosidade das pessoas sobre sua vida pessoal ou profissional, ou uma entrevista jornalística, em que o entrevistado pode trazer informações sobre algo que interessa ao público, ou seja, existem diversos outros tipos de entrevista. Em cada um deles, o entrevistador deve esclarecer o objetivo, para que o entrevistado pense sobre as respostas que dará.

Nessa ocasião, a professora explicou que a entrevista que iriam realizar era um levantamento de dados para o conhecimento do uso dos meios de comunicação que eles estavam estudando. Qualquer pessoa poderia ser entrevistada, mas os entrevistadores, ao escolher uma pessoa que não fosse de sua própria casa, deveriam portar-se de modo profissional, vestindo-se adequadamente e deveriam pedir à pessoa somente o tempo de realização das perguntas, retornando para casa assim que terminasse o trabalho. Os estudantes concordaram e demonstraram maior interesse a partir desse comentário, porque perceberam a seriedade na realização da tarefa. A professora localizou o questionário no livro e estabeleceu um tempo para a realização da atividade.

2ª aula

Os alunos tiveram o prazo de uma semana para realizar a entrevista e, no dia da análise, dos 29 alunos presentes, 12 alunos trouxeram a atividade feita.

O levantamento dos resultados foi realizado com os 12 alunos que trouxeram a pesquisa. Alguns alunos entrevistaram mais de uma pessoa. A professora colocou os dados na lousa conforme os alunos foram passando as informações que trouxeram em suas entrevistas.

O encaminhamento da atividade foi assim:

Na primeira pergunta “Qual é o seu nome?”, a professora simplificou em:

Pessoas entrevistadas: Homens _____ Mulheres _____
--

Esse é um procedimento de síntese. Essa atividade valoriza o que realmente é primordial na comunicação, ampliando as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa. As demais questões foram encaminhadas conforme a ordem estabelecida na proposta do livro. A atividade foi desenvolvida da seguinte maneira:

No seu dia-a-dia, quais são os meios de comunicação que você mais utiliza⁶?

Telefone: I I I I I I I I I I

Computador: I I I I I I I I I I I I I I

Rádio: I I I I I

Televisão: I I I I I I I I I I I I I I

Celular: I I I I I I I I I I

Nessa questão, pude observar que os estudantes iam falando as respostas e a professora anotando na lousa para, ao final, realizar a contagem das respostas. Não havia na proposta da atividade, alternativas para serem assinaladas pelos entrevistados, portanto as respostas eram colocadas na lousa conforme os estudantes falavam. Houve um combinado antes da realização da atividade: aqueles que levaram a entrevista escrita deveriam levantar a mão para responder ou falar algo, mas a professora, em ordem, iria encaminhando as respostas. Assim, os estudantes levantavam a mão, respeitavam o turno da fala, mas algumas vezes acontecia de alunos que não levaram a pesquisa quererem responder às questões porque se lembravam do que os pais e outros familiares usavam no dia-a-dia como meio de comunicação. A professora lembrou que se tratava do “resultado” de uma entrevista, e, nesse tipo de pesquisa, deve ser considerada a resposta do “entrevistado”, e não o que era observado pelos “entrevistadores” a respeito dos familiares, já que não havia sido feita uma atividade de observação, e sim de levantamento de dados.

- *Explique por que esses são os meios de comunicação que você mais utiliza no dia-a-dia.*

Nessa questão, não houve contagem de pontos, mas a professora listou na lousa situações apresentadas pelos estudantes e depois fez um breve comentário a respeito das respostas que foram basicamente as mesmas: “para me divertir, para falar com as pessoas que estão longe, para resolver situações familiares, contato de trabalho”, e outras. Nesse comentário, enfatizou o que já haviam estudado sobre o uso dos meios de comunicação.

- *Qual é o meio de comunicação que você mais utiliza quando:*
 - a. *está em casa?*
 - b. *Está no trabalho ou na escola?*
 - c. *Quer se comunicar com alguém que está distante?*

Nessa questão, as respostas também foram listadas e contadas. A professora colocou as respostas em forma de tabela. Assim:

Em casa	No trabalho ou na escola	Comunicação com pessoas distantes
Televisão: Telefone: Computador: Celular:	Televisão: Telefone: Celular: Computador: Livros: Comunicação verbal:	Telefone: Celular: Carta: Computador:

- *Que meios de comunicação você não utiliza? Por que você não os utiliza?*

Nessa questão, houve listagem da primeira pergunta e respostas orais da segunda. Na primeira questão, houve a presença de meios de comunicação como:

- Cartas
- Internet
- Rádio

Os estudantes disseram que a carta é um meio de comunicação antigo e demorado, hoje é mais fácil telefonar ou conversar “pela internet”. Aqueles que colocaram a internet como um “meio de comunicação não utilizado” justificaram dizendo que seus

entrevistados disseram não ter acesso a esse meio por não possuir computador ou por não saber usá-lo. Um estudante observou que nessas respostas os entrevistados eram pessoas mais idosas ou de baixa escolaridade. A professora deixou que comentassem a respeito, mas não interferiu com nenhum comentário.

Quanto ao rádio, os alunos disseram que os entrevistados que colocaram essa resposta preferem televisão ou computador. Não demonstraram muito entusiasmo em comentar a esse assunto.

- *Você tem acesso à internet?*

O levantamento foi rapidamente feito, porque a professora pediu que levantassem as mãos aqueles cujos entrevistados responderam que “sim”, contou as respostas e anotou. Depois os entrevistados que responderam que “não” e fez a mesma coisa:

Sim _____

Não _____

Dadas as respostas, prossegue para a próxima questão:

Se a resposta da pergunta anterior for positiva, para que você utiliza a internet?

Essa questão também foi listada e as respostas foram contadas. As respostas foram diversas, mas houve um direcionamento para assuntos que a professora começou a sugerir e os alunos continuaram:

- Trabalho
- Diversão
- Relacionamento
- Pesquisa

Então, novamente os estudantes responderam, colocando suas respostas entre os itens apontados. Os pontos de todas as questões foram contados de modo coletivo e registrados no caderno, conforme orientação da professora. Após o registro, ela pediu que fizessem um gráfico de barras para cada questão listada. Para

exemplificar fez o primeiro na lousa. A maioria dos estudantes não apresentou dificuldades em realizar o gráfico, que já havia sido trabalhado em outras ocasiões.

Na segunda questão havia muitos meios de comunicação para serem colocados no gráfico. Então os estudantes começaram a questionar e a procurar soluções para que as informações coubessem no espaço do caderno, até que um deles sugeriu que fossem criadas siglas de representação das palavras usadas. A turma toda sugeriu uma sigla para cada meio de comunicação. A situação foi encaminhada e a professora pediu que fizessem uma tabela explicando o nome e a sigla dada, para informar o leitor. Houve um ótimo envolvimento de todos os estudantes nessa etapa da atividade.

4.5.2 Análise do desenvolvimento da sequência didática para o ensino do gênero entrevista

Essa atividade foi realizada em uma sala de 4º ano, composta por 29 alunos, todos alfabetizados. A professora estava entre as que responderam o questionário. É formada em Letras e trabalha em duas escolas, em ambas leciona para o ensino fundamental, ciclo II. No questionário, a professora refere-se à sua prática enfatizando que o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura, escrita e léxico-gramatical acontece a partir de diversas sequências didáticas que estimulem o estudante à prática dessas competências. Mencionou também não ter recebido, em sua formação inicial, orientação para o desenvolvimento dessa metodologia de ensino da Língua Portuguesa.

A sequência didática, conforme abordada por Schneuwly e Dolz compreende uma organização do trabalho escolar distribuída em alguns momentos. Assim toda sequência didática deve abordar, em primeiro lugar, a apresentação daquilo que será estudado no processo de ensino e aprendizagem e, em seguida, devem ser estabelecidas as etapas, que constituem a produção inicial, os módulos que se fizerem necessários para a aprendizagem e a produção final, momento em que torna possível avaliar o que foi ensinado e aprendido.

Nessa sequência didática, a apresentação da situação está evidente na primeira aula. O assunto abordado é pertinente devido à sua dimensão social. Atualmente, a

maioria das pessoas têm ou já tiveram a oportunidade de ver ou de ouvir uma entrevista, por ser uma atividade comum, presente nos principais meios de comunicação. Essa relação da entrevista com os meios de comunicação foi observada por um estudante no início da atividade quando a professora solicitou que apresentassem seus conhecimentos sobre o gênero em questão. Outro estudante disse que a entrevista serve para procurar emprego, o que remete ao fato de que um gênero pode exercer diversas funções sociais. Esse fato também foi comentado pela professora.

A abordagem do gênero trabalhado foi realizada de modo abrangente ao tratar do gênero “entrevista” e específica ao direcionar o estudante a que tipo de “entrevista” deveria ser realizado. Houve um bom direcionamento quanto à explicação da forma que os estudantes deveriam portar-se numa entrevista, mas não houve direcionamento sobre como deveriam realizar a atividade, se no caderno ou em folha para entregar para a professora. Verifica-se, dessa forma, que essa primeira parte da sequência tratou da representação do destinatário, da finalidade do texto e da posição do entrevistador e consideramos ainda que a ausência das orientações anteriormente mencionadas determinou que o estudante entrevistador sistematizasse sua busca de informações.

A sequência didática realizou-se em dois momentos e, no segundo momento, o da análise sobre os resultados da pesquisa realizada por meio da entrevista, alguns alunos não trouxeram a atividade, outros trouxeram no caderno ou em folhas avulsas. Dessa forma, um dos módulos trabalhados foi a realização das atividades com os estudantes que fizeram a pesquisa, cumprindo, nessa ocasião, o contrato didático. Em outro momento, os alunos que não realizaram a entrevista em casa quiseram participar e a professora novamente cumpriu o contrato, não permitindo a participação e enfatizando, nessa ocasião, que o levantamento de dados somente poderia ser realizado com as respostas da entrevista, fator importante para a seriedade do tema abordado.

Retomar o assunto de forma coletiva e oferecer-lhe a devida atenção foi essencial e constituiu mais um módulo dessa sequência didática. Todos os alunos, mesmo aqueles que não fizeram a entrevista, puderam participar da contagem e verificar o resultado dos dados por meio do gráfico realizado. Verifiquei que a turma, apesar da

falta de realização da atividade em casa, é participativa e realiza as atividades de classe de forma satisfatória, possibilitando que, dessa forma, as dificuldades específicas sejam resolvidas simultaneamente.

A atividade, utilizada como proposta para iniciar a sequência didática realizada em uma aula de Língua Portuguesa, foi retirada de um livro didático de Geografia, comprovando que o trabalho com os textos em circulação não são objetos de estudo da Língua Portuguesa apenas, mas todas as disciplinas estão envolvidas nesse ensino. A construção do gráfico, realizada pelos estudantes para a visualização dos resultados, constituiu a produção final da sequência, apresentado por um registro de representação. Esse fato acentuou-se no momento em que o estudante sugere que a representação dos dados aconteça por meio de siglas. Essa foi uma atitude que também enfatizou a autonomia de resolver situações imediatas, que se devem ao fato de a professora ter realizado a transposição didática, conduzindo um assunto de cunho social com bons procedimentos pedagógicos. Além disso, também estabeleceu bom relacionamento e diálogo com os estudantes, aceitando e valorizando o imprevisto como forma de criatividade e resolução de problemas imediata. Enfatiza-se nesse fato a competência comunicativa que o professor deve ter desenvolvida para desempenhar suas atividades como mediador no ensino e na aprendizagem.

Nesse trabalho, verificamos que houve envolvimento por parte da professora que agiu de forma mediadora e de alguns estudantes (porque não foram todos que realizaram a atividade, aliás, menos da metade da sala). Ao trazer o gênero entrevista para a sala de aula e tratá-lo numa dimensão social enfatizando aspectos dos propósitos que o constituem, verificamos que professora também fez a transposição didática, demonstrando conhecimento sobre o assunto e tratando-o de um modo bastante didático.

Para a realização dessa atividade, não houve apresentação de um plano de aula, descrição de habilidades que poderiam ser desenvolvidas ou forma de avaliação específica. A professora apenas citou que se tratava de um assunto referente ao projeto didático “Meios de Comunicação”, do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Porém não houve, no material abordado, a solicitação do levantamento de dados que foi aplicado, como também não foi oferecido material de manuseio para

os estudantes para a aplicação desse projeto. A professora agiu com autonomia na realização dessa sequência didática, considerando ainda que não foi oferecido nenhum curso preparatório para o uso do material citado.

4.6 Sequência didática destinada ao ensino de gênero de texto oral: o seminário

4.6.1 Questões metodológicas

Essa sequência didática foi elaborada para ser desenvolvida na sala de aula que atuamos, uma turma de 4º ano do ensino fundamental, composta por 27 alunos, todos alfabetizados. Nosso objetivo foi desenvolver habilidades orais relativas ao contexto linguístico, tendo a escrita como suporte básico.

A sequência, planejada para ser desenvolvida em 6 etapas, não foi completada devido ao cancelamento de um evento que deveria ocorrer na escola, em que os estudantes apresentariam seus trabalhos, efetivando, nessa ocasião, a comunicação como forma de interação social.

Para a realização dessa sequência didática, iniciamos por uma apresentação das etapas do trabalho e estabelecemos o contrato didático. Com base nele, ficou combinado o modo como cada etapa seria trabalhada e os papéis que os participantes (professora e estudantes) deveriam assumir e o modo de avaliação.

Algumas etapas serviram de apoio para a realização das atividades em que os estudantes produziram de modo mais individualizado, enfatizando o seu conhecimento e a forma utilizada para a transmissão do resultado dos seus estudos sobre o assunto em questão.

Dada a justificativa, aqui se apresentam apenas algumas atividades que foram propostas, algumas baseadas no Guia do Planejamento, e outras inseridas conforme a necessidade da turma. O assunto selecionado estava em estudo pela classe, conforme proposta do projeto Ler e Escrever (p. 131). Não havia na unidade em estudo, de acordo com a proposta do projeto, o desenvolvimento do seminário. A escolha desse gênero constituiu o ensino de outro assunto do projeto Ler e escrever: uma exposição oral sobre os meios de comunicação (p. 109). Porém, devido ao

interesse dos estudantes por assuntos ambientais, a realização foi adaptada ao novo contexto, com o objetivo de, por esse tema, envolvê-los em um trabalho que possibilitasse o desenvolvimento da competência comunicativa oral.

4.6.2 Sequência didática para o ensino do gênero oral: seminário

Assunto: Produção e destino do lixo

Etapas:

1. Apresentação da situação
2. Produção inicial
3. Realização da pesquisa
4. Preparação do seminário
5. Apresentação do seminário na sala de aula
6. Apresentação do tema na mostra cultural

Apresentação da situação

Nessa primeira etapa, realizamos a leitura do texto: Afinal, o que é lixo? (Ler e Escrever, p. 139). Em seguida, houve um momento de conversa sobre o assunto, em que os estudantes fizeram comentários a respeito do texto. Nesse momento, apresentei a eles como esse assunto seria tratado nas próximas aulas (em forma de pesquisa e de apresentação aos colegas), enfatizando a importância de compartilhar suas descobertas com os demais estudantes. Então, propus a primeira atividade que serviria de base para as próximas etapas do trabalho.

Produção inicial

Após a leitura e a conversa sobre o assunto, os estudantes, em grupos, elaboraram cartazes com diversas imagens e mensagens sobre o lixo e os problemas ambientais que ele pode causar. Depois de concluírem a atividade, conversamos sobre a origem de cada lixo apresentado nos cartazes que ficaram expostos no mural da classe. Realizamos, nesse momento, a leitura do texto - Lixo – classificação (Ler e Escrever, p.142). A elaboração dos cartazes foi utilizada como produção inicial, para avaliar o conhecimento que os estudantes tinham com relação

ao assunto proposto e quais conhecimentos poderiam ser acrescentados a partir das próximas etapas dessa sequência didática. No texto lido, há a classificação do lixo em seus diversos aspectos de produção: lixo domiciliar, comercial, público, especial, industrial, lixo de serviço de saúde (hospitalar), atômico, espacial e radioativo. Essa informação foi a que determinou os assuntos que seriam pesquisados por cada estudante. Em forma de sorteio, os temas foram divididos e aproximadamente três estudantes deveriam, em casa, pesquisar o mesmo tema para trazer sua descoberta na próxima aula.

Realização da pesquisa

Nessa etapa, os estudantes receberam orientação da professora quanto ao trabalho que realizariam. A pesquisa deveria conter informações escritas, (não foi necessário entregar trabalho escrito; a escrita, conforme já mencionado serviu de base para a obtenção das informações, foi de uso particular), cuja fonte deveria ser informada aos demais estudantes no momento da apresentação. A pesquisa deveria conter respostas para as seguintes perguntas quanto ao lixo: - o que é? – onde é encontrado? – o que pode ser feito para que esse tipo de lixo seja menos produzido (preciclagem)? – é reciclável?. Essa etapa foi realizada individualmente, em casa.

Nessa etapa, evidenciou-se a competência leitora, porque foi necessário que o estudante localizasse informações relevantes para o que queria descobrir. Esse é um tipo de leitura direcionada, ensinada na escola e realizada com textos autênticos, de circulação social, que requer do estudante estratégias de organização e de focalização.

Preparação do seminário

Após o prazo estipulado (entre uma aula e outra, uma semana), os estudantes trouxeram a pesquisa. Para a realização dessa etapa, houve um encontro entre os estudantes que pesquisaram o mesmo tema para a formação dos grupos. Realizamos a leitura do texto: “A exposição oral na sala de aula” (Ler e Escrever, p. 123) e cada grupo recebeu uma cópia desse texto, para que pudesse consultar se surgissem dúvidas conforme organizavam a apresentação. Conversamos sobre o assunto e os estudantes mostraram-se entusiasmados em tratar de assuntos

referentes à organização da apresentação em si, como a apresentação do tema, a disposição das falas, a abertura do assunto tratado, resultados comuns e curiosidades sobre o assunto. Enfatizamos alguns recursos visuais que poderiam ser utilizados para favorecer a compreensão na transmissão da informação aos demais estudantes.

Nesse momento, pude oferecer apoio aos grupos e observar o modo de organização das idéias e de distribuição do conteúdo que cada integrante apresentaria, abordando os contextos linguísticos que seriam pertinentes para o trabalho com a oralidade como a adequação da voz ao ambiente, o estilo comunicativo e o direcionamento ao público⁸.

Apresentação do seminário

Antes da apresentação dos trabalhos, reunimo-nos para estabelecer o contrato didático referente à atividade proposta. Nesse momento, ressaltamos questões relacionadas à organização, à comunicação e à avaliação.

Desse modo o contrato foi firmado, conforme exposto a seguir:

Estudantes:

- O grupo terá o tempo que for necessário para se apresentar.
- Todos (os ouvintes) deverão “apenas” ouvir, e levantar questões somente quando o grupo determinar o fim das falas.
- Todos os integrantes do grupo deverão falar sobre alguma parte do tema pesquisado.
- Os ouvintes deverão registrar as informações novas, transmitidas pelos apresentadores.
- Os ouvintes terão liberdade para fazer perguntas, mas deverão levantar a mão e o grupo deverá responder em ordem.

- Realizar questões coerentes com o assunto tratado e atentar para não repetir as mesmas perguntas.

Professora:

- Avaliar a coerência dos conteúdos.
- Ouvir, no primeiro momento, sem interferir na apresentação.
- Cuidar da ordem do ambiente.
- Organizar os momentos de turno de explicação, fala, perguntas e respostas, comentários...
- Avaliar a postura, tanto dos apresentadores quanto dos ouvintes em todos os momentos da atividade proposta.
- Fazer comentários pertinentes a cada grupo, ao final de cada apresentação, enfatizando o conteúdo exposto.

Ao término do trabalho:

Observações realizadas sobre as apresentações em geral, realizadas pela professora e pelos alunos, levantando tópicos sobre as características do gênero abordado, tecendo considerações sobre o que é adequado e o que não é adequado em uma exposição oral, enfatizando os recursos visuais que podem ser utilizados, recursos extralinguísticos, etc.. Essas observações deverão ser consideradas na realização da apresentação na mostra cultural.

O trabalho foi desenvolvido e apresentado de forma organizada, conforme havíamos previsto. Consideramos que os sete estudantes que não realizaram a pesquisa representam uma pequena parcela, visto que os demais, vinte alunos, pesquisaram, envolveram-se e, dessa forma, o trabalho não foi prejudicado. Esses estudantes que não pesquisaram também puderam contribuir com os colegas, auxiliando na preparação do material e interagindo com eles de forma que o conhecimento pôde ser compartilhado. O entrosamento entre os estudantes de cada grupo revelou uma responsabilidade que foi demonstrada nas estratégias escolhidas para a

apresentação e a situação foi marcada pela distribuição de tarefas entre eles, o que resultou em apresentações prazerosas, em que a preocupação entre os grupos era a de trazer novas informações e fazer com que os outros grupos a compreendessem. Esse fato refletiu-se no respeito mútuo, conforme seguiam as regras do contrato que havíamos estabelecido.

Avaliação e observações sobre a apresentação do seminário

Pesquisaram o assunto pela internet	13
Pesquisaram o assunto em livros, enciclopédias, etc.	5
Perguntaram para outras pessoas sobre o assunto	2
Trouxeram o assunto por escrito	18
Pesquisaram mas não trouxeram por escrito	2
Não pesquisaram	7
Abordaram o assunto com coerência	23
Demonstraram satisfação em participar da atividade	25
Falaram com boa dicção	14
Utilizaram gestos	4
Utilizaram recursos visuais (um gráfico, figuras, amostra do lixo)	12
Realizaram a introdução do assunto	9
Concluíram o assunto	9
Demonstraram segurança em responder perguntas realizadas pelos colegas	13
Demonstraram insegurança ou não souberam responder perguntas relacionadas ao tema	8
Esperaram o turno de perguntas e respostas	27
Registraram com coerência o tema dos outros grupos	11

4.6.3 Auto-análise sobre aplicação de gênero oral

Considerando o trabalho apresentado, realizamos uma auto-avaliação. O objetivo foi o de desenvolver o conhecimento de um tema por meio de um gênero oral de modo que tal gênero constituiu o nosso foco nessa análise. Acreditamos que, por meio da aprendizagem do seminário, muitos outros assuntos serão abordados e compartilhados entre os estudantes. Esse é objetivo principal quando se ensinam os gêneros textuais no desenvolvimento da competência comunicativa.

Por essa sequência didática, pudemos desenvolver nos estudantes habilidades pertinentes ao conhecimento das principais características da exposição oral inserindo-os num contexto de participação de situações de intercâmbio oral. A

formulação de perguntas e comentários coerentes ao tema tratado demonstra habilidade a um ouvir atento e crítico. Nesse âmbito, também houve conexão entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, que foram cuidadosamente selecionados pelos integrantes de cada grupo para transmitir aos demais estudantes. Na exposição desse seminário, conforme apresentamos na tabela, verificamos a presença de elementos extra-linguísticos, como gestos, adequação da voz ao público alvo e outros elementos que desempenharam grande importância na interação, como a coerência na abordagem do assunto e o registro realizado pelos ouvintes.

Esses e outros elementos foram enfatizados na avaliação sobre a aprendizagem do gênero e à sua função sócio-comunicativa. É importante ressaltar que, além da atuação dos estudantes nessa forma de interação, pôde-se estabelecer um parâmetro entre o conhecimento que tinham sobre o assunto antes da realização da atividade e depois dela. Constatamos que houve uma aprendizagem significativa, que foi construída de forma compartilhada. O conhecimento que tinham sobre o tema abordado era restrito ao senso comum, falavam sobre os problemas ambientais causados pelo lixo de forma limitada. Esse modo de expressão alterou-se significativamente depois da apresentação da pesquisa realizada. Nesse segundo momento, os aprendentes já possuíam conhecimento científico e vocabulário específico, desenvolvido de forma integrada, conforme a necessidade da pesquisa que foi realizada.

Buscamos, na realização desse projeto, documentar o trabalho, planejando as etapas, o seu desenvolvimento e estabelecendo um contrato didático bem explicitado, a fim de analisar o envolvimento de cada estudante no cumprimento desse contrato e uma auto-avaliação posterior à realização do trabalho. Confirmamos o fato de que o contrato didático é necessário, porque em todos os momentos, os envolvidos sabiam como deveriam direcionar-se nas situações já previstas.

A turma posicionou-se de modo bastante participativo fazendo comentários ao término da apresentação. Esse momento, embora não previsto nem planejado, ocorreu de modo surpreendente e os estudantes demonstraram-se satisfeitos em relação aos trabalhos dos colegas, fazendo comentários pertinentes e

parabenizando aqueles que mais se sobressaíram na oralidade. Acredito que esse fato serviu também como reflexão e incentivo aos que procuraram melhorar sua atuação em outras atividades interativas. Nesse momento, também foi valorizada a importância de uma boa pesquisa e da busca de informações em diferentes fontes escritas. Desse modo, pudemos constatar a dependência que há entre a leitura, a escrita e a oralidade no âmbito social e escolar.

Porém, somente é possível realizar tais constatações, mediante o conhecimento de diversas teorias que se articulam, contribuindo para a ampliação das competências do professor possibilitando, dessa forma, uma prática reflexiva. O conhecimento dessas teorias ocorre quando o professor se propõe a crescer, buscando atualização profissional por meio de cursos de formação capazes de lhe proporcionar um fazer inovador. É por isso que enfatizamos a importância de tais cursos na formação do profissional docente.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa, que recebeu como tema “A Educação Linguística: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais” desenvolveu-se a partir das seguintes questões:

- 1) O professor teve formação (inicial) para desenvolver competências comunicativas, de acordo com a proposta da Educação Linguística, com os estudantes da série que trabalha?
- 2) O professor recebeu formação (continuada) para desenvolver a proposta curricular do Estado de São Paulo (Ler e Escrever)?
- 3) As aulas de Língua Portuguesa estão de acordo com a proposta curricular do Estado de São Paulo do ano corrente (Projeto Ler e Escrever)?
- 4) Como o docente direciona sua prática no âmbito do desenvolvimento de habilidades orais, de escrita e leitura no dia a dia?

A pesquisa foi desenvolvida com base nas perguntas que respondemos com respaldo no que nossa análise possibilitou constatar. Iniciamos nossa análise com um questionário que os professores responderam a fim pudéssemos construir o perfil do grupo analisado no que se refere à sua formação inicial e contínua e à forma como o conhecimento adquirido nessas formações reflete-se na prática docente. No questionário foi enfatizado o relato da experiência de cada participante quanto à sua prática referente ao ensino da oralidade, da leitura e da escrita como modalidades de ensino da Língua Portuguesa objetivando a competência comunicativa. Ainda nesse objetivo, é enfatizado o pensar do professor sobre uma atividade de leitura realizada diariamente em sala de aula e prevista pelo programa a que o ensino das escolas estaduais está inserido: o projeto ler e Escrever. Essa prática foi analisada a partir de relatos dos professores em uma reunião pedagógica e tornou-se parte constituinte do nosso corpus por traçar o perfil do grupo no que refere à abordagem da leitura.

Após esse procedimento buscamos conferir a práticas em sala de aula de uma professora que mencionou amparar-se no projeto Ler e Escrever em suas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa pesquisa, analisamos algumas aulas de Língua Portuguesa, para verificar se estão de acordo com a proposta da EL. Nessa análise, a formação do professor e o seu fazer tornaram-se essenciais para responder ao nosso questionamento e justificar ao que é considerado pela EL como adequado ou inadequado no ensino da língua como o desenvolvimento de habilidades que levarão à competência comunicativa por meio do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita. Outro ponto pertinente relaciona-se ao guia de orientações didáticas que o professor recebeu para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula e o estudo referente a esse material. Ressaltamos que consideramos nesse trabalho que essa proposta favorece o desenvolvimento da competência comunicativa.

Portanto, sem obedecer a ordem em que foram realizadas, as respostas que encontramos para as questões que direcionaram essa pesquisa foram:

- As aulas de Língua Portuguesa estão de acordo com a proposta curricular do Estado do ano corrente (2009/Projeto Ler e Escrever)?

Não. Verificamos que seis das professoras participantes da pesquisa afirmaram desenvolver suas aulas parcialmente por essa proposta, o que significa uma parcela muito grande, relacionada às duas que disseram amparar-se totalmente por ela. Constatamos, na prática, o trabalho de uma delas, abordado em nossa análise por meio do ensino do gênero entrevista, que afirma amparar-se totalmente nessa proposta desenvolveu um trabalho coerente com a proposta da EL.

Essa docente desenvolve um ensino que possibilita o desenvolvimento da competência, realizado por meio de sequências didáticas que é uma metodologia prevista pela proposta. O trabalho com a sequência, porém foi realizado de forma autônoma e não do modo como estava previsto para aquele conteúdo, mas considero que esse gênero atendeu à proposta do projeto Ler e Escrever, ressaltando que esse trabalho foi prejudicado pela ausência de registros.

As demais perguntas se encontram relacionadas e buscam atender à formação do professor e sua prática:

- O professor teve formação (inicial) para desenvolver competências comunicativas, de acordo com a proposta da Educação Linguística, com os estudantes da série que trabalha?
- O professor recebeu formação (continuada) para desenvolver a proposta curricular do Estado de São Paulo (Ler e Escrever)?

Verificamos a partir das respostas dadas que os professores, em formação inicial, não tiveram acesso a um modo de ensinar que valorizasse o ensino da língua, enfatizando a comunicação como interação social. Apesar de terem citado cursos de formação contínua, em suas respostas às questões sobre a abordagem da oralidade, da leitura e da escrita como formas interativas na comunicação também demonstraram um conhecimento vago, cheio de lacunas a esse respeito, ressaltando que, se nos cursos de formação tais temas são abordados, não estão sendo tratados de forma coerente, pois os docentes ainda têm muitas dúvidas a respeito dos conhecimentos que devem dominar para desenvolver com coerência as aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, concluímos que a proposta da EL precisa ser expandida, pois os professores são merecedores desse amplo conhecimento para que, por meio deles, os estudantes tenham acesso a um ensino de língua que os transforme em cidadãos comunicativos competentes.

- Como o docente direciona sua prática no âmbito do desenvolvimento de habilidades orais, de escrita e leitura no dia a dia?

De acordo com a maioria das respostas dadas, a oralidade, a leitura e a escrita ainda são abordadas em um modo antigo. A oralidade restringe-se a perguntas e respostas de atividades de sala de aula ou a roda de conversa em que se destacam assuntos sem preparação prévia. A leitura é realizada sem orientação, apenas para a realização das atividades escritas, como responder questionários. A escrita, da mesma forma, não passa pelos processos necessários e previstos abordados em sua pedagogia. E, finalmente, as professoras não ressaltaram a presença dos gêneros textuais como forma de concretização nessas modalidades, assim como das sequências didáticas como forma de realização e organização das atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades que resultarão na competência comunicativa.

O último tema abordado na análise foi uma sequência didática que preparamos com o objetivo de realizar uma auto-análise a respeito do ensino da Língua Portuguesa tendo como base os estudos que desenvolvemos em EL. Por esse trabalho, constatamos que a EL nos proporciona muitas surpresas, mas que é possível envolver os estudantes no processo, quando o objetivo do trabalho é discutido com eles, quando os papéis de cada um são enfatizados e o objeto de estudo é escolhido de forma partilhada tendo como referência a interação comunicativa que deve haver entre os estudantes e os seus propósitos da comunicação. Após refletirmos sobre nossa ação, constatamos que sempre há algo que “poderia” ter sido acrescentado ou realizado e abordado de outra maneira, mas esse fato também é previsto pela proposta da EL, que enfatiza o professor mediador que sempre busca inovações em sua prática. Dessa forma, concluímos, por esse processo, que sempre é possível acrescentar algo significativo no processo de ensino e aprendizagem quando o professor posiciona-se como pesquisador. É na formação constante que as

habilidades docentes vão se multiplicando para alcançarmos êxito profissional como professores mediadores competentes no ensino da Língua Portuguesa.

Dessa forma, nossos objetivos, nessa pesquisa foram atingidos, porque foi constatado o que é previsto pela EL, que, para que o desenvolvimento da competência comunicativa ocorra, nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário um investimento na formação do profissional. Os dados obtidos ressaltaram a ausência de formação, que resultaram em um ensino que não favorece o desenvolvimento da competência comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. (2003) **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Série Questões da nossa época. São Paulo: Cortez

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

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

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que e como se faz** – 14 ed. – São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Preconceito linguístico: o que e, como se faz** – 42 ed. – São Paulo: Loyola, 2006.

BATHIA. **Analysing Genre: Language use in Professional setting**. New York: Longman, 1993.

_____, Vilay K. Análise de Gêneros Hoje. Trad: Benedito Gomes Bezerra. In: **Revista de Letras**. Ceará. Vol.1/2, Nº 23 (2001). P. 102-115.

BAZERMAN, Charles. "Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONISIO, A.P; HOFFNAGEL, J.L. (Org.) **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

BECHARA, Evanildo: **Ensino da Gramática: opressão? liberdade?** 1.a ed. Série princípios, São Paulo, Ática, 1985.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?**. São Paulo: Ática, 2002.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo**. Trads. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo : EDUC, 1999

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: O conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, S. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, 2005.

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos.(org.) **O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas**. 1ª Ed. Lisboa – 2003.

DAMM, Regina Flemming. Registros de representação. – In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Cortez, 2005.

DUTRA, Rosália. **O falante gramático: introdução à prática de estudo e ensino de português**. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didática do português – língua materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Porto: ASA: 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia** - 7.ed. 2. reimpr -- Sao Paulo : Atica, 2000.

FRANCHI, Anna. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. – In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.
Educ, 3ª ed. 2008.

FREIRE, Paulo (2005). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, José Magalhães de. – Teoria das situações didáticas. – In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

GOMES, Claudia Santos do Nascimento. **A formação de professores de língua portuguesa e a educação lingüística: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado: PUCSP, 2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. “**Reflexões sobre didatização de gênero**”. In: UNIrevista – Vol. 1, nº 2: (abril 2006).

HEMAIS. Bárbara; Rodrigues, Bernadete Biasi. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, S. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. – Porto Alegre – RS – ed. Mediação – 20. edição – 2003.

IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. – A noção de “Obstáculo epistemológico” e a educação matemática. – In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**, 11ª Ed., Campinas, SP: Editora Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed., São Paulo, Cortez, 2005.

_____. Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1995.

Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3ª série/secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Angela Maria da Silva Figueiredo (e outros) – São Paulo: FDE, 2009.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 2004.

LUGARINI, Edoardo. Falar e ouvir. Para uma didática do “saber falar” e do “saber ouvir”. In: LOMAS, Carlos.(org.) **O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas**. 1ª Ed. Lisboa – 2003.

MACHADO, Nilson José – Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (org.) – **Pensando e fazendo educação de qualidade**. – São Paulo – SP - Editoraxz Moderna – 2002

MACHADO, Silvia Dias Alcântara. – Engenharia didática. – In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. Machado, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. Ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MORIN, Edgar. (2002). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez.

NOVOA, Antonio. **Profissão professor**, 1995

PAIS, Luiz Carlos. – Transposição didática. In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.

PALMA, Dieli Vesaro, TURAZZA, Jeni e NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. **"Educação linguística e desafios na formação do professor."** In Língua Portuguesa - lusofonia - memória e diversidade cultural. (Neusa Barbosa Bastos - org.) São Paulo: EDUC/ FAPESP, 2008, p. 215-233.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 3. ed. 2002.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de letras, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os generous do Discurso na perspective dialógica da linguagem: uma abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, S. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo, Parábola, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. – Publicações Dom Quixote – Instituto de inovação educacional – Lisboa, 1995

SILVA, Benedito Antonio da. – Contrato didático. In: Machado, Silvia Dias Alcântara (org) - **Educação Matemática – Uma (nova) introdução** – São Paulo: Educ, 3ª ed. 2008.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A concepção Sócio retórica de Gêneros. In: Silveira. Maria Inez Matoso. **Análise de Gênero Textual**. Maceió: UFAL< 2005.

SOARES, Magda. **Letramento : um tema em tres generos**. Belo Horizonte : Autentica, 1999.

_____ – As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. – In: ANDRE, Marli. (org.) – **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. – 6. edição – Campinas – SP – Papirus. – 2007.

TAPIA, Jesus Alonso. A avaliação da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos.(org.) **O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas**. 1ª Ed. Lisboa – 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** – 2. Ed. 7. Impr – São Paulo: Ática, 2002.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis – RJ – Ed. Vozes. – 21. edição – 2002.

ANEXOS

Anexo 1

Gêneros textuais adequados para o trabalho com a linguagem no 2º ciclo – 4º e 5º ano do ensino fundamental (3ª e 4ª série)

(PCN 2007, p.128)

Parâmetros Curriculares Nacionais

Gêneros discursivos:

Linguagem Oral:

- Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- Saudações, instruções, relatos;
- Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- Seminários, palestras.

Linguagem Escrita:

- Cartas (formais e informais), 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, resenhas, 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.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

Anexo 2

Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o 2º Ciclo do Ensino Fundamental – Projeto Ler e Escrever

Blocos de conteúdos

Linguagem Oral: usos e formas

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou imediata por telefone, rádio ou televisão: inferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-linguísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
- Maior nível de formalidade no uso da linguagem;
- Preparação prévia;
- Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
- Uso de procedimentos de negociação de acordos;
- Réplicas e tréplicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise.

Língua escrita: usos e formas

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar

dicionário, etc.

- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
- Busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
- Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
- Socialização das experiências de leitura;
- Rastreamento da obra de escritores preferidos;
- Formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.

Aspectos notacionais:

- Divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
- Separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos ou aspas;
- Indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumeração no texto;
- Estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as de acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
- Acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
- Utilização do dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle e legibilidade do escrito.

Aspectos discursivos:

- Organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero;
- Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
- Emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.

Utilização da escrita como recurso de estudo:

- Tomar notas a partir de exposição oral;
- Compor textos coerentes a partir de trechos oriundos e de diferentes fontes;
- Fazer resumos.

Análise e reflexão sobre a língua

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido

Revisão do próprio texto:

- Durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
- Depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para

escrever, a partir da observação e análise de textos, especialmente bem escritos.

Análise de regularidades da escrita:

- Derivação de regras ortográficas;
- Concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);

Relação entre acentuação e tonicidade:

- Regras de acentuação.

ANEXO 3

**Orientações didáticas para o ensino de Língua Portuguesa no 4º ano (3ª série)
– ensino fundamental – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –
Projeto Ler e Escrever**

Esfera, gênero e expectativas de aprendizagem em leitura

ESFERA	GÊNERO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Jornalística e cotidiana	Carta ao leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a carta à situação comunicativa e aos suportes em que circulam originalmente, observando as relações entre a carta e outras matérias jornalísticas. • Estabelecer conexões entre os textos e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Explicitar o assunto dos textos. • Inferir os sentidos dos textos, por meio da análise de palavras ou expressões que constituem os textos e de outras informações do contexto de produção e circulação do texto (interlocutores, finalidades...). • Recuperar informações explícitas.
Jornalística e Escolar	Reportagens e textos de divulgação científica-expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os textos às situações comunicativas e ao suportes em que circulam originalmente. • Estabelecer conexões entre os textos e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Explicitar o assunto dos textos. • Inferir os sentidos dos textos, por meio da análise de palavras ou expressões que constituem os textos, e de outras

		<p>informações do contexto de produção e circulação do texto (interlocutores, finalidades...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião.
Literária	Fábulas – verso e prosa	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as fábulas às situações comunicativas e ao suporte em que circulam originalmente. • Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Estabelecer relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto. • Inferir os sentidos dos textos para leitura, por meio da análise de palavras ou expressões que constituem os textos e de outras informações do contexto de produção e circulação do texto (interlocutores, finalidades...). • Recuperar informações explícitas. • Estabelecer relação entre a moral e o tema da fábula.

Esfera, gêneros e habilidades em produção de texto

ESFERA	GÊNERO	HABILIDADES
Jornalística	Carta de leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir carta ou e-mail, levando em conta o gênero e seu contexto de produção e circulação. • Revisar e editar o texto considerando as características do gênero e da situação

		de produção.
Escolar e cotidiana	Textos de divulgação científica - expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir resumos a partir de textos lidos. • Produzir textos expositivos com a finalidade de conscientizar sobre a Produção e o Destino do Lixo – folhetos. • Revisar os textos produzidos durante o processo de produção escrita e ao final dele.
Literária	Fábula – Verso e prosa	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrever fábulas levando em conta as características do gênero e seu contexto de produção. • Revisar e editar o texto considerando as características do gênero e da situação de produção.

Esferas, gêneros e habilidades na escuta e na produção oral

ESFERAS	GENERO	HABILIDADES
Jornalística e Cotidiana	Carta de leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Emitir opiniões sobre as reportagens e cartas lidas.
Escolar e Cotidiana	Textos de divulgação científica/ expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações de intercâmbio oral, formulando perguntas ou estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Expor o resultado da pesquisa realizada sobre meios de comunicação, a partir de apoio escrito e/ou com uso de recursos

		audiovisuais.
Literária	Fábula	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção as fábulas lidas ou contadas, estabelecendo conexões com os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. • Recontar fábulas, apropriando-se das características do texto-fonte. • Realizar leitura dramática de fábula.

Padrões de escrita

- Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
- Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.
- Segmentar o texto em frases e parágrafos em função das restrições impostas pelos gêneros.
- Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
- Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros.
- Reduzir os erros relacionados à transcrição da fala.
- Representar marcas da nasalidade de forma convencional
- Respeitar regularidades contextuais.
- Respeitar as regularidades morfológicas.
- Escrever corretamente palavras de uso freqüente.
- Acentuar palavras de uso comum.
- Aplicar regra geral de concordância verbal.
- Formatar graficamente o texto.

Esfera, gêneros e habilidades em análise e reflexão sobre a língua e linguagem

ESFERAS	GENERO	HABILIDADES
Jornalística e Cotidiana	Carta ao leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, com auxílio do professor possíveis elementos da organização interna da carta ao leitor: destinatário, corpo do texto, despedida. • Reconhecer e utilizar a linguagem adequada à finalidade e ao interlocutor.
Escolar e jornalística	Textos de divulgação científica/ expositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características linguísticas e discursivas que contribuem para a construção dos sentidos dos textos que serão lidos e produzidos no projeto Meios de Comunicação e na Sequência Didática Produção e Destino do Lixo.
Literária	Fábula - prosa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características dos diferentes estilos de escrita, das diferentes formas de organização do texto e do conteúdo próprios das fábulas. • Identificar recursos usados na apresentação das personagens e das ações do enredo.

ANEXO 4

Rotina de atividades permanentes – Projeto Ler e Escrever

Para gostar de ler – Leitura de livros literários – diariamente pelo professor; três vezes por semana, pelo aluno.

- Roda de Jornal – semanalmente.
- Leitura de revistas – duas vezes por semana.
- Análise e reflexão sobre a língua, padrões de escrita – três vezes por semana (sistematização dos aspectos relativos à língua abordados nos projetos e sequências didáticas propostas).

Rotina de projetos e sequências didáticas

- Projeto didático: CONFABULANDO COM FÁBULAS – três vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 1. semestre)
- Projeto Didático: Meios de Comunicação – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 2. semestre)
- Sequência Didática de Atividades: Análise e Reflexão sobre a Língua: ortografia – pelo menos uma vez por semana – durante o ano todo.
- Sequência Didática de Atividades: Produção e Destino do Lixo – produção de resumos e esquemas para leitura e produção escrita – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 1. semestre)
- Sequência Didática de Atividades: Escrita de Carta de Leitor – atividades de leitura e produção escrita – duas vezes por semana – num dos semestres. (sugerimos o 2. semestre)

ANEXO 5

Orientações didáticas para o ensino da leitura

1. Leitura diária para os alunos de contos, lendas, mitos e livros de história em capítulos de forma a repertoriá-los ao mesmo tempo em que se familiarizam com a linguagem que se usa para escrever, condição para que possam produzir seus próprios textos.
2. Rodas de leitores em que os alunos possam compartilhar opiniões sobre os livros e textos lidos (favoráveis ou desfavoráveis) e indicá-los (ou não) aos colegas.
3. Leitura – pelos alunos – de diferentes gêneros textuais (em todos os anos do ciclo) para dotá-los de um conhecimento procedimental sobre a forma e o modo de funcionamento de parte da variedade de gêneros que existem fora da escola. Isto é, conhecerem sua forma e saberem quando e como usá-los.
4. Montar um acervo de classe com livros de boa qualidade literária para uso dos alunos: tanto em sala de aula como para empréstimo. É a partir deste acervo que se podem realizar as rodas de leitores (ver 2.2)
5. Momentos em que os alunos tenham que ler histórias – para os colegas ou para outras classes – para que melhorem seu desempenho neste tipo de leitura, possam compreender a importância e a necessidade de se preparar previamente para ler em voz alta.
6. Atividades em que os alunos consultem fontes em diferentes suportes (jornal, revista, enciclopédia etc.) para aprender a buscar informações.
7. Montar um acervo de classe com jornais, revistas, enciclopédias, textos informativos copiados da internet que sirvam como fontes de informação, como materiais de estudo e ampliação do conhecimento, ensinando os alunos a utilizar e manuseá-los. Este acervo deve ser renovado em função dos projetos desenvolvidos na classe.
8. Atividades de leitura com diferentes propósitos (para se divertir, se informar sobre um assunto, localizar uma informação específica, para realizar algo) propiciando que os alunos aprendam os procedimentos adequados aos propósitos e gêneros.

9. Atividades em que os alunos, após a leitura de um texto, comuniquem aos colegas o que compreenderam, compartilhem pontos de vista sobre o texto que leram, sobre o assunto e façam relação com outros textos lidos.
10. Leitura de textos com propósito de ler para estudar em que os alunos aprendam procedimentos como reler para estabelecer relações entre o que está lendo e o que já foi lido, para resolver uma suposta contradição ou mesmo para estabelecer a relação entre diferentes informações veiculadas pelo texto, utilizando para isto: anotações, grifos, pequenos resumos etc.

ANEXO 5

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES

Não é necessário se identificar

1 – SEXO:

 FEMININO MASCULINO

2 – COR:

 BRANCO NEGRO PARDO AMARELO INDÍGENA

3 – IDADE: _____

4 – ESTADO CIVIL:

 SOLTEIRO CASADO SEPARADO VIÚVO

5 – EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA:

 1 2 3

6 – QUANTOS PERÍODOS TRABALHA:

 1 2 3

7 – CARGA HORÁRIA SEMANAL:

 27 HS. 40 HS. OUTROS _____

8 – EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCENTE? QUAL?

9 – HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE? _____ ANOS.

10 – VÍCULO FUNCIONAL:

 EFETIVO ACT11 - EM QUE SÉRIE (ano) ATUA NA REDE ESSE ANO? 3. 4.

12 – JÁ TRABALHOU COM ESSA SÉRIE ANTERIORMENTE? QUANTO TEMPO?

13 – ONDE REALIZOU SEUS ESTUDOS (FUNDAMENTAL E MÉDIO):

 TOTALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA TOTALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR PARCIALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA

14 – CURSO SUPERIOR:

 FACULDADE PÚBLICA

- FACULDADE PARTICULAR
 NÃO TENHO CURSO SUPERIOR

15 – POSSUI FORMAÇÃO:

- CURSO MAGISTÉRIO
 PEDAGOGIA
 SUPERIOR EM OUTRA ÁREA:

QUAL: _____

16 – CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO:

- NÃO
 SIM. ESPECIFIQUE: _____

17 – REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: NÃO

SIM. QUAIS: _____

18 – EM SUA PRÁTICA:

- CONSULTA OS PCN'S SEMPRE
 JÁ LEU OS PCN'S MAS NÃO CONSULTA
 NUNCA LEU OS PCN'S

19 – SUAS AULAS ESTÃO AMPARADAS:

- TOTALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO (LER E ESCREVER)
 PARCIALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO
 PREFERE USAR OUTRO TIPO DE MATERIAL E SEGUIR OUTRA PROPOSTA

20 – EM SUA FORMAÇÃO O QUE ESTUDOU SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRECIONADO PARA A SÉRIE EM QUE TRABALHA:

21 – EXPLIQUE COMO SUA FORMAÇÃO PROPORCIONOU ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA:

- A) A ESCRITA:
B) A ORALIDADE:
C) A LEITURA:
D) LÉXICO-GRAMATICAL:

22 – EM SUA PRÁTICA, COMO DESENVOLVE NOS ALUNOS HABILIDADES DE:

- A) ESCRITA
B) LEITURA
C) ORAL
D) LÉXICO-GRAMATICAL

23) A ESCOLA OFERECE ALGUM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE: ESCRITA, LEITURA, ORALIDADE E LÉXICO-GRAMATICAL? ESPECIFIQUE:

24) DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DA:
ESCRITA (___) LEITURA (___) ORALIDADE (___) LÉXICO-GRAMATICAL

Responder as questões 21, 22, 23 E 24 no verso da folha. Agradeço sua participação.

ANEXO 6**Questionário realizado com os professores**

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

ANEXO 6**Questionário realizado com os professores**

ANEXO 6**Questionário realizado com os professores**

ANEXO 6**Questionário realizado com os professores**

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

QUESTIONÁRIO
 Não é necessário se identificar

1 - SEXO:
 FEMININO MASCULINO

2 - COR:
 BRANCO NEGRO PARDO
 AMARELO INDIGENA

3 - IDADE: 52

4 - ESTADO CIVIL:
 SOLTEIRO CASADO
 SEPARADO VIÚVO

5 - EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA:
 1 2 3

6 - QUANTOS PERÍODOS TRABALHA:
 1 2 3

7 - CARGA HORÁRIA SEMANAL:
 27 HS. 40 HS. OUTROS _____

8 - EXERCICE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCÊNCIA? QUAL? NAO

9 - HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE?
22 ANOS

10 - VÍNCULO FUNCIONAL:
 EFETIVO ACT

11 - EM QUE SÉRIE (S) ATUA NA REDE DESSE ANO?
 3 4

12 - JÁ TRABALHOU COM ESSA SÉRIE ANTERIORMENTE QUANTO TEMPO?
20 e 22

13 - ONDE REALIZOU SEUS ESTUDOS (FUNDAMENTAL E MÉDIO):
 TOTALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
 TOTALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
 PARCIALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA

14 - CURSO SUPERIOR:
 FACULDADE PÚBLICA
 FACULDADE PARTICULAR
 NÃO TINHO CURSO SUPERIOR

15 - POSSUI FORMAÇÃO:
 CURSO MAGISTÉRIO Siguel
 PEDAGOGIA
 SUPERIOR EM OUTRA ÁREA:
 QUAL: _____

16 - CURSO PÓS-GRADUAÇÃO:
 NÃO
 SIM, ESPECIFIQUE: _____

17 - REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA? () NÃO
 SIM, QUAIS:
LEIA E LER

18 - EM SUA PRÁTICA:
 CONSULTA OS PCN'S SEMPRE
 JÁ LEU OS PCN'S MAS NÃO CONSULTA
 NUNCA LEU OS PCN'S

19 - SUAS AULAS ESTÃO AMPARADAS:
 TOTALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO (LER E ESCREVER)
 PARCIALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO
 PREFERE USAR OUTRO TIPO DE MATERIAL E SEGUIR OUTRA PROPOSTA.

20 - EM SUA FORMAÇÃO O QUE ESTUDOU SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRIGIDO PARA A SÉRIE EM QUE TRABALHA:
 21 - EXPLIQUE COMO SUA FORMAÇÃO PROPORCIONOU ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA:
 A) A ESCRITA:
 B) A ORALIDADE:
 C) A LECTURA:
 D) LEXICO-GRAMATICAL:

22 - EM SUA PRÁTICA, COMO DESENVOLVE NOS ALUNOS HABILIDADES DE:
 A) ESCRITA
 B) LECTURA
 C) ORAL
 D) LEXICO-GRAMATICAL

23) A ESCOLA OFERECE ALGUM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE ESCRITA, LECTURA, ORALIDADE E LEXICO-GRAMATICAL? ESPECIFIQUE:

24) DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DA:
 ESCRITA () LECTURA () ORALIDADE () LEXICO-GRAMATICAL

Responder as questões 21, 22, 23 e 24 ao verso da folha. Agradeço sua participação.

22- O BEBIDO FOI MAIS DIRIGIDO PARA ALFABETIZAÇÃO, MAS ACHO QUE TEMOS DE TRABALHAR DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS, DANDO EMPENHO NÃO SÓ PARA LECTURA E ESCRITA, VALORIZANDO TAMBÉM A ORALIDADE, SEM PASSAROS A MAIOR PARTE DA VIDA SÓ COMUNICANDO ATRAVÉS DA FALA.

22- A) PROPONHO TEXTOS COLETIVOS E INDIVIDUAIS RELEVANTES DE TEXTOS CONHECIDOS PRODUZIR TEXTOS ATRAVÉS DE IMAGENS. TEXTOS COLETIVOS - OS ALUNOS PRODUZEM COLETIVAMENTE SENDO DE A ESCRITA, OS OS ALUNOS PRODUZEM OS TEXTOS INDIVIDUALMENTE E EU JUNTO COM OS ALUNOS RECOMENDAMOS A DISTRIBUIÇÃO E COLECIONAMOS OS GÊNEROS DETERMINADOS RECEBEMOS DE TEXTOS CONHECIDOS SÃO PRODUZIDOS GERALMENTE EM DUPLAS ONDE UM AJUDA O OUTRO (UM AJUDA OUTRO COLETO)

B - LER DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS: CONTO DE FADA, FOLHAS PEQUENAS, HISTÓRIAS, HISTÓRIA DE GUERRILHAS, FOLHAS, MANGUETES, FOLHAS MUSICAIS ETC.

OS ALUNOS LEMOS OS TEXTOS PARA INTERPRETAÇÃO, RESUMIR, SÃO E TENTATIVAS E FAÇA DESENVOLVER O VOCABULÁRIO, MAS TAMBÉM LEI PELO PRAZER. O PROFESSOR (EU) TENTO MOTIVAR O ALUNO A LER, INA ENTÃO TAMBÉM ELE POSSAM ENCONTRAR NA LECTURA ALGO INTERESSANTE E SE VANTAJOSOS POSSAM ENCONTRAR NA LECTURA ALGO INTERESSANTE E SE VANTAJOSOS COM O MUNDO DOS LIVROS.

C. DESENVOLVO A ORALIDADE ATRAVÉS DA RODA DE CONVERSA, DANDO CONDIÇÃO FAVORÁVEL PARA QUE CADA UM SE ACERQUE COM LIBERDADE E QUE SUAS OPINIÕES SEJAM RESPEITADAS, ATRAVÉS DA RODA DE CONVERSA MUITOS ALUNOS O ALUNO COMEÇA COMEÇAR QUE ANSIOSA NA SUA CONDIÇÃO. ATRAVÉS DA ORALIDADE O ALUNO CONSEGUIE ORGANIZAR MELHAR O PENSAIMENTO AJUDANDO ASSIM NA NOVA DA ESCRITA E NA ARGUMENTAÇÃO. ALÉM DA NOVA DA CONVERSA OU RODA DE CONVERSA, TRABALHAMOS TAMBÉM - JORNAL - JORNAIS - OPERAÇÃO - OPERACIONAL - OPERAÇÃO SEMPRE MUITO - ENTENDIMENTO COM TAMBÉM ALUNOS OS INDIVIDUAIS LIVROS - TEATRO ETC.

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

<p>QUESTIONÁRIO Nome do professor: <u>Elisabete</u></p> <p>1 - SEXO: <input checked="" type="checkbox"/> FEMININO <input type="checkbox"/> MASCULINO</p> <p>2 - IDADE: <input checked="" type="checkbox"/> BRANCO <input type="checkbox"/> NEGRO <input type="checkbox"/> PARDO <input type="checkbox"/> AMARELO <input type="checkbox"/> INDIGENA</p> <p>3 - ESTADO: <u>BA</u></p> <p>4 - ESTADO CIVIL: <input type="checkbox"/> SOLTEIRO <input type="checkbox"/> CASADO <input checked="" type="checkbox"/> SEPARADO <input type="checkbox"/> VIUVO</p> <p>5 - EM QUE ANOS ESCOLAS TRABALHA: <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 03</p> <p>6 - QUANTOS PERÍODOS TRABALHA: <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> 02 <input type="checkbox"/> 03</p> <p>7 - CARGO, HORÁRIOS, SINDICATO: <input type="checkbox"/> 1º ANO <input type="checkbox"/> 120 HORAS OUTRAS: <u>60</u></p> <p>8 - ENOLVE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DEPENDENTE QUAL?: <u>NING</u></p> <p>9 - HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE? <u>24 ANOS</u></p> <p>10 - VÍNCULO FUNCIONAL: <input checked="" type="checkbox"/> EFETIVO <input type="checkbox"/> PACT</p> <p>11 - EM QUE SÉRIE TRABALHA NA REDE ESSE ANO? (1 a 6ª): <u>6ª</u></p> <p>12 - JÁ TRABALHOU COM ESSA SÉRIE ANTERIORMENTE QUANTO TEMPO? <u>5 ANOS - 6 ANOS</u></p> <p>13 - ONDE REALIZOU SEUS ESTUDOS (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO): <input checked="" type="checkbox"/> FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA <input type="checkbox"/> FUNDAMENTAL EM ESCOLA PARTICULAR <input type="checkbox"/> FUNDAMENTAL EM ESCOLA PARTICULAR <input type="checkbox"/> FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA</p> <p>14 - CURSO SUPERIOR: <input checked="" type="checkbox"/> FACULDADE PÚBLICA <input type="checkbox"/> FACULDADE PARTICULAR <input type="checkbox"/> NÃO TENHO CURSO SUPERIOR</p> <p>15 - FORMAÇÃO: <input type="checkbox"/> CURSO MAGISTÉRIO <input type="checkbox"/> PEDAGOGIA <input type="checkbox"/> PEDAGOGIA EM OUTRA ÁREA QUAL: <u>ENSINO SUPERIOR - FCA/FE</u> <u>65 ANOS</u></p>	<p>16 - QUAL O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA? QUAL O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA? QUAL O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA?</p> <p>17 - REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO ACADÊMICA, INCLUI: QUAL O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA? QUAL O NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO ACADÊMICA?</p> <p>18 - EM SUA PRÁTICA: <input type="checkbox"/> CONSULTA O PONTO SEMPRE DO ALUNO QUANDO NÃO ESTÁ PREZENTE <input type="checkbox"/> CONSULTA O PONTO SEMPRE DO ALUNO QUANDO NÃO ESTÁ PREZENTE <input type="checkbox"/> CONSULTA O PONTO SEMPRE DO ALUNO QUANDO NÃO ESTÁ PREZENTE</p> <p>19 - SUAS AULAS ESTÃO APARADAS: <input type="checkbox"/> TOTALMENTE PARA PRÁTICA DO ALUNO (LÊ E ESCRIVE) <input type="checkbox"/> PARCIALMENTE PARA PRÁTICA DO ALUNO <input type="checkbox"/> NÃO USAR NENHUM TIPO DE MATERIAL SEGUIR CURRÍCULO PRECISO</p> <p>20 - EM SUA FORMAÇÃO O QUE ESTUDO MAIS O FAZEU DE LÍNGUA PORTUGUESA OBJETIVO PARA A SÉRIE EM QUE TRABALHA: <u>Gramática e Língua Portuguesa</u></p> <p>21 - COMO É O SEU NÍVEL DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALTO INTERMÉDIO BAIXO <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/> INTERMÉDIO <input type="checkbox"/> BAIXO</p> <p>22 - EM SUA PRÁTICA, COMO DESMISTIFICA OS ALGUNS HABILIDADES DE: ALFABETIZAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>23 - EM SUA ESCOLA, HÁ ALGUM MATERIAL PARA O DESENVOLVIMENTO DOS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, QUALIDADE E LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>24 - DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DE: LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>25 - DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DE: LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>Responder as questões 21, 22, 23 e 24 no verso da folha. Agradeço sua participação.</p>
---	---

21 - **ALFABETIZAÇÃO** - A partir da observação de suas atitudes e de suas formas de aprender, destacando o conhecimento que ela traz.

22 - **DESAFIO** - Discutindo teoria-metodologia sobre o processo de ensino-aprendizagem focando essencialmente no desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno, para os usos da língua em situações comunicativas.

23 - **LEITURA** - Compreendendo que no ensino de uma competência o desenvolvimento da competência leitora, com base no estabelecimento de estratégias de leitura. Estratégias de seleção, antecipação, inferência e reflexão.

24 - **LEITURA GRAMATICAL** - A maior formação proporciona o conhecimento que para ler e escrever com eficiência exige uma certa especialização no conhecimento da língua, aquisição e compreensão. Para isso é necessário que os conteúdos gramaticais (incluindo as morfemas) sejam abordados de forma contextualizada.

25 - **ENSINO DE FRASES** - Frases de diversos gêneros, comparando analiticamente os gêneros, facilitando ao aluno responder-se do sistema de escrita.

26 - **LEITURA** - Proposta de ensino de leitura progressiva. Diversos gêneros, didáticos que estabelecem o aluno a prática da leitura, oferecendo situações textuais e trabalhamos estratégias de leitura. Desenvolva a capacidade de ler, compreender o texto, localizar informações. Utilizar analiticamente da biblioteca.

27 - **DESAFIO** - Construído em ambiente para que o aluno tenha confiança em si mesmo, desafiado, preparando-o para suas práticas sociais.

28 - **LEITURA GRAMATICAL** - Abordar para que o aluno seja capaz de ler e escrever com eficiência no funcionamento e mecanismo da língua.

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

QUESTIONÁRIO

Não é necessário se identificar

1- SEXO:
 FEMININO () MASCULINO

2- COR:
 BRANCO () NEGRO () PARDOS
 AMARELO () INDIGENA

3- IDADE: 44

4- ESTADO CIVIL:
 SOLTEIRO CASADO
 SEPARADO () VIUVO

5- EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA:
 1 2 () 3

6- QUANTOS PERÍODOS TRABALHA:
 1 2 () 3

7- CARGA HORÁRIA SEMANAL:
 27 HS. () 40 HS. OUTROS 40hs

8- EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCENTE? QUAL? ITUA

9- HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE?
21 ANOS

10- VÍNCULO FUNCIONAL:
 EFETIVO ACT

11- EM QUE SÉRIE (MS) ATUA NA REDE ESSE ANO? 3. () 4

12- JÁ TRABALHOU COM ESSA SÉRIE ANTERIORMENTE? QUANTO TEMPO?
Não

13- ONDE REALIZOU SEUS ESTUDOS (FUNDAMENTAL E MÉDIO):
 TOTALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
 TOTALMENTE EM ESCOLA PARTICULAR
 PARCIALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA

14- CURSO SUPERIOR:
 FACULDADE PÚBLICA
 FACULDADE PARTICULAR
 NÃO TENHO CURSO SUPERIOR

15- POSSUI FORMAÇÃO:
 CURSO MAGISTÉRIO
 PEDAGOGIA
 SUPERIOR EM OUTRA ÁREA:
 QUAL: LETRAS

16- CURSOU PÓS-GRADUAÇÃO:
 NÃO
 SIM, ESPECIFIQUE: _____

17- REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: () NÃO
 SIM, QUAIS:
LETRA E LÍNGUA

18- EM SUA PRÁTICA:
 CONSULTA OS PCN'S SEMPRE
 JÁ LEU OS PCN'S MAS NÃO CONSULTA
 NUNCA LEU OS PCN'S

19- SUAS AULAS ESTÃO AMPARADAS:
 TOTALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO (LER E ESCREVER)
 PARCIALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO
 PREFERE USAR OUTRO TIPO DE MATERIAL E SEGUIR OUTRA PROPOSTA

20- EM SUA FORMAÇÃO O QUE ESTUDOU SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRIGIDO PARA A SÉRIE EM QUE TRABALHA, LEXICA, LÍNGUA E INICIALMENTE COM AULAS DE LÍNGUA PARA ALFABETIZAÇÃO?

21- EXPLIQUE COMO SUA FORMAÇÃO PROPORCIONOU ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA:
 A) A ESCRITA:
 B) A ORALIDADE:
 C) A LETURA:
 D) LEXICO-GRAMATICAL:

22- EM SUA PRÁTICA, COMO DESENVOLVE NOS ALUNOS HABILIDADES DE:
 A) ESCRITA
 B) LETURA
 C) ORAL
 D) LEXICO-GRAMATICAL

23- A ESCOLA OFERECE ALGUM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE ESCRITA, LETURA, ORALIDADE E LEXICO-GRAMATICAL? ESPECIFIQUE:

24- DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DA:
 ESCRITA () LETURA () ORALIDADE ()
 () LEXICO-GRAMATICAL

Responder as questões 21, 22, 23 E 24 no verso do folho. Agradeço sua participação.

22- a) Escrita - através de textos, interpretação e produção de textos
 b) oralidade - com conversas sobre os textos e as atividades realizadas
 c) a leitura - leitura de textos paradidáticos, leituras das atividades trabalhadas
 d) léxico-gramatical - com atividades de fixação

23- a) Como estudos magistérios não tem estudos específicos apenas atividades direcionadas a alfabetização

23- Sim. A escola possui uma biblioteca que os alunos frequentam.

ANEXO 6

Questionário realizado com os professores

QUESTIONÁRIO
 Não é necessário se identificar

1 - SEXO:
 FEMININO () MASCULINO

2 - COR:
 BRANCO () NEGRO () PARDO
 AMARELO () INDÍGENA

3 - IDADE: 35

4 - ESTADO CIVIL:
 SOLTEIRO () CASADO
 SEPARADO () VIÚVO

5 - EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA:
 1 2 () 3

6 - QUANTOS PERÍODOS TRABALHA:
 1 2 () 3

7 - CARGA HORÁRIA SEMANAL:
 27 HS. () 40 HS. OUTROS: 60 hs

8 - EXERCE OUTRA ATIVIDADE ALÉM DA DOCÊNCIA? QUAL? TGE

9 - HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE? 3 ANOS

10 - VÍNCULO FUNCIONAL:
 EFETIVO () ACT

11 - EM QUE SÉRIE (S) ATUA NA REDE ESSE ANO? 3. () 4.

12 - JÁ TRABALHOU COM ESSA SÉRIE ANTERIORMENTE? QUANTO TEMPO? dois e cinco

13 - ONDE REALIZOU SEUS ESTUDOS (FUNDAMENTAL E MÉDIO):
 TOTALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA
 PARCIALMENTE EM ESCOLA PÚBLICA

14 - CURSO SUPERIOR:
 FACULDADE PÚBLICA
 FACULDADE PARTICULAR
 NÃO TENHO CURSO SUPERIOR

15 - POSSUI FORMAÇÃO:
 CURSO MAGISTÉRIO
 PEDAGOGIA
 SUPERIOR EM OUTRA ÁREA: QUAL: Letras

16 - CURSO PÓS-GRADUAÇÃO:
 NÃO
 SIM, ESPECIFIQUE: Língua Portuguesa

17 - REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: () NÃO
 SIM, QUAIS: Ata de bônus

18 - EM SUA PRÁTICA:
 CONSULTA OS PCN'S SEMPRE
 JÁ LEU OS PCN'S MAS NÃO CONSULTA
 NUNCA LEU OS PCN'S

19 - SUAS AULAS ESTÃO AMPARADAS:
 TOTALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO (LER E ESCREVER)
 PARCIALMENTE PELA PROPOSTA DO ESTADO
 PREFERE USAR OUTRO TIPO DE MATERIAL E SEGUIR OUTRA PROPOSTA

20 - EM SUA FORMAÇÃO O QUE ESTUDOU SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DIRECIONADO PARA A SÉRIE EM QUE TRABALHA:
 21 - EXPLIQUE COMO SUA FORMAÇÃO PROPORCIONOU ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA:
 A) A ESCRITA:
 B) A ORALIDADE
 C) A LEITURA:
 D) LÉXICO-GRAMATICAL:

22 - EM SUA PRÁTICA, COMO DESENVOLVE NOS ALUNOS HABILIDADES DE:
 A) ESCRITA
 B) LEITURA
 C) ORAL
 D) LÉXICO-GRAMATICAL

23 - A ESCOLA OFERCE ALGUM SUPORTE PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDOS DE: ESCRITA, LEITURA, ORALIDADE E LÉXICO-GRAMATICAL? ESPECIFIQUE:

24 - DURANTE A SEMANA, QUANTAS AULAS SÃO PARA O ENSINO DA:
 ESCRITA (3) LEITURA (2) ORALIDADE (2) LÉXICO-GRAMATICAL

Responder os quesitos 21, 22, 23 e 24 no verso da folha. Agradecemos sua participação.

20. Em minha formação não estudei sobre o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, mas tive acesso a esse modo de ensinar na pós-graduação.

21. Minha formação estava relacionada a abordagem tradicional do ensino. Comente em estudos mais recentes porquê que é necessário elaborar seqüências didáticas contemplando estudos que estejam de acordo com a realidade.

22 - escrita

Por meio de seqüências didáticas que dêem a realidade dos alunos (gêneros textuais)

leitura
 Utilização de textos literários que deem o gosto pela leitura e textos de circulação social que desenvolvam a prática leitora.

oral
 Favorecendo a comunicação formal e informal do aluno.
 léxico-gramatical

Através das reflexões do uso da língua que pode ser formal ou não formal dependendo do contexto.

23. Há uma biblioteca que proporciona empréstimo de livros ou momentos de leitura de outros materiais como: jornais, revistas ou quadrinhos, revistas.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)