

Língua Portuguesa

Comissão Elaboradora:

1ª a 4ª série

**Cristiane Otoni
Fátima Belém
Laura Maria B. Muri Paixão
Maria Clemência R. de Vasconcelos
Maria do Carmo M. dos Santos
Marisol M. P. Mafra
Zainete M. T. Romeiro**

5ª a 8ª série

**Dilcéa Cypreste dos Santos
Elane Nardotto
Maria da Conceição Duarte
Peixoto
Maria de Fátima Alves de
Lima
Matilde Pires Tôres Campos
Regina Godinho de Alcântara**

Assessoria

**Profª. Mcs. Andréa Antolini Grijó (Ufes)
(da 5ª à 8ª série)**

**Profª. Dr.ª Cláudia Mendes Gontijo (Ufes)
(da 1ª à 4ª série)**

**Profª. Dr.ª Cleonara Maria Schwart (UFES)
(da 1ª à 4ª série)**

DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1.Introdução

Análises e pareceres de vários estudiosos e dos profissionais que trabalharam com a edição anterior das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (L. P.) para o Sistema Municipal de Vitória comprovam que, apesar de bastante avançada para a época em que foram elaboradas, essas diretrizes precisavam incorporar novos resultados de pesquisas e de estudos teórico-práticos desenvolvidos nos últimos anos.

Conforme demonstram estudos no campo de ensino da língua materna, não é possível conceber a linguagem apenas como “expressão do pensamento” ou como “meio objetivo para comunicação”, pois a linguagem é constitutiva do ser humano e de suas relações. Portanto, é necessário trabalhar a linguagem como processo de interação verbal, concebendo a língua como “[...] conjunto de variedades utilizadas por um grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje” (BAKHTIN, 1981).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua é o enunciado, o ato de fala no contexto lingüístico e extralingüístico, o que requer que o estudo, na escola, dos aspectos lingüísticos da língua materna esteja vinculado ao uso que se faz dela na sociedade. Nessa linha de raciocínio, o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente.

Na escola, o aluno fala bastante, escreve com uma certa freqüência, mas, na maioria das vezes, esse trabalho tem se processado de forma assistemática e sem possibilitar que ele reflita sobre o que está falando/ouvindo ou escrevendo/lendo. Para que se realize um trabalho sistemático e contínuo de ensino da língua, torna-se essencial que a escola trace objetivos a serem

alcançados e defina conteúdos a serem ensinados tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos.

Esta diretriz define, como eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa nas escolas do Sistema Municipal de Ensino, a **leitura, a produção de textos orais e escritos e a análise e reflexão sobre a língua.**

A partir desses eixos e dos objetivos nesta proposta, cada escola terá autonomia, baseada no conhecimento prévio das reais necessidades das crianças, jovens e adultos, para estabelecer objetivos e conteúdos que visem à formação de indivíduos capazes de se posicionar criticamente na sociedade.

Desse modo, os objetivos do Ensino Fundamental, estabelecidos nesta diretriz, devem ainda ser a referência para a avaliação do ensino-aprendizagem e as escolas devem lançar mão de instrumentos variados de avaliação e de auto-avaliação, para que, assim, se possa acompanhar o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos e nele intervir.

2.Fundamentação teórico-metodológica

2.1 Concepção de linguagem

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Sistema de Ensino do Município de Vitória (1995, p. 133), em sua versão anterior, apontam a linguagem como “[...] um exercício de produção de sentido presente em todas as ações cotidianas [...]” e destacam o papel da interação verbal no processo de formação da consciência humana.

Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como dinâmica e em constante transformação; logo não é um objeto pronto e acabado. Além disso, tem como suporte a língua, ou seja, um sistema de normas fonéticas, fonológicas, sintáticas, semânticas, morfológicas, criado socialmente, que serve aos indivíduos para construir seus enunciados no processo de interação verbal. A partir dessa ótica, a língua é concebida como um sistema de signos que possibilita aos indivíduos significar o mundo. Dessa forma, a língua é constituída na interação verbal sendo, portanto, um fenômeno histórico-social que se realiza por meio de

enunciações que só pode ser explicado em relação à situação concreta de produção.

Assim, a interação verbal é um processo de construção de sentidos pelos falantes a partir de escolhas de formas lingüísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores em diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, nesta diretriz, a organização dos objetivos do ensino se direciona para o USO e a REFLEXÃO sobre a língua em variadas situações de comunicação. Em outras palavras, a produção e a leitura de diferentes gêneros textuais deverá possibilitar que os alunos ampliem suas capacidades de uso da linguagem em diversas situações de interação, por meio de aprofundamento dos recursos lingüísticos que já conhecem e utilizam e de apropriações de novos recursos.

O ensino da língua portuguesa nas escolas deve ampliar as possibilidades dos educandos de uso da língua para ter acesso à informação, argumentar sobre seus pontos de vista, apresentar suas idéias, dizer como compreendem e percebem a realidade, expressar significados, a partir de um sistema simbólico que já utilizam oralmente nas suas relações cotidianas.

Essa forma de pensar a linguagem e o ensino da língua se distancia e se diferencia das práticas pedagógicas respaldadas nas concepções de linguagem como **expressão do pensamento** e como **instrumento de comunicação**.

A concepção da **linguagem como expressão do pensamento** parte do princípio de que a linguagem é um ato puramente individual, gerado no pensamento e exteriorizado por meio de signos. Nessa concepção, há separação entre forma e conteúdo e entre língua e uso, pois a língua é tomada como sistema de regras abstratas (BAKHTIN, 1992). O ensino da língua materna, nessa perspectiva, é de natureza **prescritiva**, porque privilegia a aprendizagem de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem falar e escrever corretamente (TRAVAGLIA, 1996). O texto é concebido como produto lógico do pensamento do autor, restando ao leitor ou ouvinte compreender essa

representação e, também, as intenções do produtor do texto. Dessa forma, produzir textos é entendido como representar o real tal como produzido no interior dos indivíduos (KOCH, 2003). O texto é visto como pura forma lingüística sendo o objetivo do trabalho com textos de diferentes gêneros, na escola, estudá-los independente dos parâmetros da situação de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A concepção de **linguagem como instrumento de comunicação** parte do princípio de que o centro organizador de todos os fatos da língua está no sistema lingüístico. A língua é vista como um sistema de códigos *capaz de transmitir ao receptor uma mensagem*. Por isso, privilegia o estudo das unidades mínimas de significação desse sistema – fonemas, morfemas, sintagmas e frases e as regras utilizadas pelos falantes na construção de mensagens (GERALDI, 2001). O texto é entendido como simples produto da codificação do autor a ser decodificado pelo leitor ou pelo ouvinte, que apenas devem dominar o código (KOCH, 2003). Nessa perspectiva, a escola é vista como lugar de comunicação e de múltiplas situações propiciadoras de produção e recepção de textos, o que faz com que o ensino da língua materna priorize o trabalho com gêneros, porém, naturalizando-os, pois as situações de comunicação escolares praticamente se colocam como geradoras de textos de diferentes gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A ênfase na ação do indivíduo, ao usar a língua como exteriorização do pensamento ou como transmissão de informações, desconsidera a dimensão discursiva e dialógica da linguagem. Ao isolar o enunciado, produto da interação verbal (unidade de comunicação oral ou escrita), do processo de enunciação, essas visões não levam em conta que a linguagem se instaura no processo de interação entre indivíduos e que esse processo somente se constrói na linguagem e por meio dela. É esse movimento de constituição da linguagem e o processo de interação verbal que constitui a sua natureza dialógica.

Portanto, reconhecer a natureza dialógica e discursiva da linguagem implica reconhecer que os falantes da língua atuam uns sobre os outros, produzindo sentidos em diversas situações de comunicação e em diferentes contextos sociais,

pois a linguagem é lugar de interação entre sujeitos que ocupam lugares sociais diversos, que ouvem e falam desses lugares.

2.2 O processo de alfabetização

É essencial salientar que a alfabetização como uma prática social de leitura e de escrita que se desenvolve no contexto das sociedades letradas, basicamente na escola, é um processo que deve possibilitar a formação da consciência crítica e, sendo assim, ao proporcionar a apropriação da linguagem escrita, a alfabetização escolar se torna uma das mais importantes formas de ação política.

Desse modo, a concepção de alfabetização expressa nesta proposta não é meramente pragmática, pois pretende propiciar, por meio da prática de leitura, de produção de textos escritos e orais, de análise do sistema de escrita, o uso da linguagem escrita e oral nas diversas situações sociais e possibilitar a reflexão sobre as causas dos problemas sociais, econômicos e políticos que afetam a vida da maioria da população brasileira.

Durante muito tempo e ainda atualmente, têm predominado nas escolas práticas educativas de alfabetização de crianças, jovens e adultos que privilegiam o ensino-aprendizagem das associações entre sons e letras e vice-versa, por meio do processo de repetição e memorização de sons e de suas formas gráficas. Esse tipo de ensino está fundamentado no conceito de alfabetização como um processo de codificação (escrever) e decodificação (ler).

Esse conceito retrata parcialmente uma das dimensões da alfabetização e não deve estar dissociado de outras dimensões ou aspectos que também fazem parte desse processo. Segundo Soares (1995), a alfabetização é um processo de natureza complexa, pois não “é uma habilidade”, mas abrange, “um conjunto de habilidades” que precisa ser ensinado às crianças, aos jovens e aos adultos nas escolas.

A partir dessa perspectiva, para que ocorram avanços no modo de conceber e organizar o trabalho de alfabetização nas instituições escolares, é necessário entendê-la como **prática social** em que se desenvolvem,

simultaneamente, além da formação da consciência crítica, as capacidades de leitura, de produção de textos escritos e orais e de compreensão de como funciona o sistema de escrita (inclusive das relações entre fonemas e grafemas).

A alfabetização, conforme mostra Smolka (1989), é um processo que implica, desde a sua gênese à constituição de sentidos, pois aprender a ler e a escrever não envolve apenas a aprendizagem da escrita de letras, de palavras e de orações descontextualizadas de forma mecânica e repetitiva, mas envolve, sobretudo, uma forma de interação com o outro por meio das atividades de leitura e de escritura. Nessa perspectiva, o centro organizador da prática de alfabetização é a interação verbal que se desenvolve por meio do trabalho de produção e leitura de textos escritos e esse trabalho pressupõe sempre um interlocutor; em outras palavras, é sempre diálogo das crianças, dos jovens e adultos com eles mesmos e com as outras pessoas.

A alfabetização como prática social de leitura e de escrita privilegia o uso da língua (oral e escrita) em diferentes situações e com diversas finalidades sociais como condição para que os estudantes possam fazer uso da linguagem escrita na sociedade. Nesse sentido, é necessário que as crianças, os jovens e os adultos aprendam que o texto escrito, como mostra Soares (2003, p. 17), possui suas especificidades: “[...] não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais”. Para que o texto escrito se torne compreensível para os outros – interlocutores reais ou imaginários –, “[...] é preciso explicitar muitos significados que, na língua oral, são expressos por meio não-verbais (aspectos prosódicos, etc.)” (SOARES, 2003, p. 17).

Assim, escrever não é apenas um processo de transferência do discurso oral para o discurso escrito; escrever exige a reconstrução do discurso oral para que ele se torne inteligível para os outros. Da mesma forma, ler não requer apenas a decodificação dos textos escritos, pois é um processo contínuo de (re)significação, portanto, de atribuição de sentidos aos textos produzidos por outros, em que entram em jogo as experiências e conhecimentos do escritor e os conhecimentos e experiências do leitor.

A alfabetização, como prática social de leitura e escrita, implica, ao mesmo tempo, o processo de apropriação do sistema alfabético-ortográfico, pois o uso de textos escritos em diversas situações e com finalidades variadas só será possível se as crianças, os jovens e os adultos se apropriarem desse sistema. O problema fundamental das antigas cartilhas de alfabetização e de alguns métodos que denominamos “tradicionais” reside no fato de a aquisição do sistema de escrita ser isolada dos outros aspectos que integram o processo de apropriação da linguagem escrita. Para memorizar as associações entre sons e letras, as crianças, os jovens e os adultos eram/são expostos a fragmentos da língua – letras, sílabas e palavras descontextualizadas – o que tornava/torna a aprendizagem da leitura e da escrita enfadonha e sem sentido para os aprendizes.

A apropriação das relações entre fonemas e grafemas (sons e letras) integra o processo de alfabetização e requer por parte do professor sistematização e organização de formas específicas de ensino para que as relações entre sons e letras sejam compreendidas (e não apenas memorizadas) pelos estudantes em condição de uso do sistema de escrita. Dessa forma, exige a compreensão dos modos específicos de funcionamento da língua oral e da língua escrita e de suas relações.

Certamente, um dos grandes desafios que se coloca para alfabetização é garantir a formação da consciência crítica, *a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita* e a compreensão de como funcionam as relações entre sons e letras no nosso sistema de escrita. Dessa forma, o grande desafio é garantir o letramento, compreendido como a possibilidade de fazer uso da escrita nos diversos contextos sociais.

A compreensão da alfabetização como uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as condições para o uso da língua em diferentes esferas de comunicação social, a compreensão das relações entre sons e letras e entre o discurso oral e o discurso escrito tem conseqüências pedagógicas importantes. As crianças, os jovens e os adultos devem aprender a ler e a escrever por meio da vivência de leitura e da produção de textos. Dessa forma, não é necessário esperar que os aprendizes da língua escrita dominem as

correspondências entre sons e letras para que possam ler e escrever. Somente lendo e escrevendo é possível compreender os modos como se estruturam os gêneros textuais escritos. Simultaneamente ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, a capacidade de análise e reflexão sobre o sistema alfabético-ortográfico deve ser priorizada. Nesse sentido, considerando as características da linguagem oral em uso nas diversas comunidades, devem ser organizadas e sistematizadas as relações entre sons e letras, pois a compreensão dessas relações é a base para que os estudantes leiam e escrevam com autonomia.

Os pressupostos teórico-metodológicos expressos nesta proposta são pontos de partida para a construção dos projetos político-pedagógicos nas escolas e articulam os objetivos da alfabetização no Bloco Único e no Ensino Regular Noturno do Sistema Municipal de Ensino de Vitória. É essencial a articulação/definição desses objetivos, pois a frequência dos estudantes nas classes de Bloco Único e no Ensino Regular Noturno deverá necessariamente resultar na garantia de condições para que as crianças, os jovens e os adultos produzam textos orais e escritos, leiam textos escritos e dominem o sistema de escrita.

3. Objetivos do ensino de Língua Portuguesa

3.1 Objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização

Produção de textos orais e escritos

- Respeitar a diversidade das formas de falar manifestadas pelas comunidades escolar e extra-escolar.
- Usar a língua falada em diferentes situações escolares e extra-escolares, buscando empregar a variedade lingüística adequada.
- Organizar e planejar a fala adequando-a a diferentes situações de comunicação.

- Defender oralmente suas idéias e pontos de vista ouvindo também os dos colegas.
- Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática.
- Usar recursos estilísticos e literários adequados ao gênero e aos objetivos do texto.
- Compreender e dominar as características do discurso oral e do discurso escrito e suas relações.
- Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes finalidades, em diferentes gêneros.
- Aprender a planejar a escrita do texto considerando o tema central, os seus objetivos e interlocutores.
- Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.
- Revisar e reelaborar a própria escrita, observando a ortografia, os usos de sinais de pontuação, de letras maiúsculas e minúsculas e, também, os objetivos, o destinatário e o contexto de circulação previsto.

Leitura

- Desenvolver atitudes favoráveis à leitura.
- Identificar e explorar diferentes suportes e gêneros textuais.
- Ler com fluência, expressividade e compreensão diferentes gêneros textuais.
- Identificar as finalidades da leitura em função do reconhecimento do suporte do texto.
- Antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento do suporte e do gênero do texto.
- Produzir inferências que contribuam para a compreensão dos textos, deduzindo informações implícitas e construindo inter-relações não estabelecidas explicitamente.
- Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos, ampliando e enriquecendo a compreensão.

- Reconhecer que o texto lido é organizado em partes.
- Identificar e avaliar recursos lingüísticos e literários importantes para a construção dos sentidos do texto lido.
- Avaliar criticamente os textos lidos.

Análise e reflexão sobre a língua

- Aprender a utilizar os materiais escolares usados para escrever e ler (cadernos, lápis, livros, etc.).
- Compreender a idéia de símbolo.
- Conhecer o alfabeto.
- Conhecer e compreender diferenças entre a escrita alfabética e outros sistemas de escrita.
- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.
- Compreender e dominar as relações entre fonemas (sons) e grafemas (letras) no sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa.
- Compreender e utilizar a orientação e o alinhamento da escrita na língua portuguesa.
- Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.
- Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva).
- Localizar palavras no dicionário.
- Reconstruir regras ortográficas.
- Aprender a utilizar, na produção de textos, parágrafos, letras maiúscula e minúscula, ponto final, exclamação, interrogação, dois pontos e travessão e sinais gráficos como cedilha, til, acentos agudo e circunflexo.

3.2 Objetivos a serem alcançados no trabalho com a língua portuguesa nas turmas de 3ª e 4ª séries

Produção de textos orais e escritos

- Desenvolver o gosto pela escrita como recurso para apresentação de fatos, idéias, experiências, sentimentos e também para tomar notas a partir de exposição oral.
- Produzir textos orais e escritos de diversos gêneros que atendam a diferentes objetivos comunicativos.
- Produzir textos orais e escritos adequados às finalidades, às características do gênero e ao destinatário.
- Conhecer a organização textual de diversos gêneros que circulam na sociedade.
- Organizar idéias levando em consideração as características textuais de cada gênero.
- Dividir o texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação, emprego de letra maiúscula e paragrafação.
- Separar no texto escrito o discurso direto, o indireto e os turnos do diálogo, fazendo uso de travessão, dois pontos ou aspas.
- Indicar, por meio da vírgula, listas e enumerações no texto.
- Estabelecer regularidades ortográficas (inferência de regras) e constatar irregularidades (ausência de regras).
- Empregar regras gerais de acentuação relacionadas com a tonicidade.
- Utilizar o dicionário e outras fontes escritas (gramáticas) para resolver dúvidas ortográficas.
- Utilizar recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação, pelos conectivos, pelas expressões que marcam temporalidade, causalidade, pelas substituições lexicais e pela manutenção de tempos verbais, etc.
- Planejar com autonomia a escrita de textos de diversos gêneros.
- Revisar os próprios textos escritos com a ajuda do professor, sozinho e em grupo para verificar a articulação entre o escrito e o planejado.
- Aprender a trabalhar com rascunho para aprimorar o texto produzido, buscando adequação ao gênero, coerência e coesão, o uso apropriado dos sinais de pontuação, da ortografia, da paragrafação e diagramação.

- Saber escutar diferentes textos em situações de comunicação direta ou mediada (por telefone, televisão, rádio), assumindo atitude responsiva ativa que possibilite inferir sobre elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.).
- Reconhecer o significado contextual e do papel complementar de elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Saber utilizar a linguagem oral em situações de intercâmbio que requeiram ouvir com atenção, intervir sem se distanciar do assunto tratado, formular perguntas e responder, explicar, ouvir explicações, argumentar, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestar experiências, sentimentos, idéias, opiniões de forma clara e ordenada.
- Narrar fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narrar histórias conhecidas aproximando-se das características discursivas do texto-fonte.
- Descrever personagens, cenários e objetos no contexto de uma narração ou de uma exposição.
- Expor oralmente, mantendo um ponto de vista ao longo da fala.
- Expor oralmente, fazendo uso do suporte escrito (cartaz, transparências, fichas didáticas, etc.), quando for o caso.
- Adequar o discurso às situações de comunicação, procurando apropriá-lo a níveis mais complexos de formalidade.
- Aprender a usar procedimentos de negociação de acordos.
- Aprender a usar recursos eletrônicos (gravador, vídeo e computador) para registrar situações de comunicação para documentar ou para analisar.

✍ Leitura

- Desenvolver o gosto pela leitura de textos de diferentes gêneros.
- Ler com autonomia textos de diversos gêneros, sabendo identificar aqueles que respondem às necessidades imediatas das situações reais de comunicação nas diferentes esferas de atividade humana.

- Utilizar indicadores para operar antecipações e inferências em relação ao conteúdo (suporte, características gráficas, conhecimento do gênero e do estilo do autor) e à intencionalidade do texto.
- Identificar e comparar informações lidas em textos de diferentes gêneros para confirmar ou retificar suposições de sentido feitas anteriormente.
- Identificar e diferenciar textos de diferentes gêneros, observando a funcionalidade de cada um nas diferentes esferas de circulação.
- Compreender, a partir da leitura, elementos que estruturam textos de diferentes gêneros (função, seqüência, personagens, marcadores temporais, ponto de vista do narrador, marcas lingüísticas e formais).
- Identificar e compreender diferenças de tratamento de uma informação em diferentes textos sobre um mesmo tema, reconhecendo a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos.
- Reconhecer, em situações de leitura, as convenções do sistema de representação escrita (segmentação de palavras, escrita correta de palavras, maiúsculas, pontuação e parágrafo) e os recursos lingüísticos expressivos empregados pelo autor.
- Aprender a atribuir sentidos, coordenando texto e contexto.
- Refletir sobre as interpretações possíveis de um mesmo texto.
- Usar recursos variados para resolver dúvidas na leitura (ler para buscar informação, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.).
- Utilizar diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos (ler para revisar, para obter informação, por lazer, etc.).
- Fazer uso de acervos e bibliotecas para ler, buscar informações e consultar diferentes fontes (livros, revistas, obras de referências, etc.).
- Formar critérios para selecionar leituras e desenvolver padrões de gosto pessoal.

Análise e reflexão sobre a língua

- Analisar a qualidade da própria produção textual e da alheia, reconhecendo a relação entre as condições de produção e o texto produzido no que diz respeito à linguagem e à organização do conteúdo.
- Utilizar, na escrita, as convenções do sistema de representação lingüísticas que se fizerem necessárias para a compreensão e produção de textos de diferentes gêneros (letras maiúsculas, sinais de pontuação, segmentação das palavras nas frases e das frases no texto, parágrafo, ortografia).
- Comparar diferenças entre registros escritos em diferentes situações comunicativas.
- Reescrever e produzir, a partir de textos lidos, outros textos (orais ou escritos), mudando pontos de vista.
- Analisar e discutir os sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais, observando os elementos do texto que validam ou não as diferentes atribuições de sentido.
- Explorar e analisar as possibilidades e recursos da linguagem que se usam para escrever.
- Analisar os padrões morfossintáticos manifestados na escrita.
- Estabelecer as relações entre sons e letras empregadas na grafia.
- Reconstruir as regularidades da escrita (derivação de regras ortográficas, concordância nominal e verbal, relações entre acentuação e tonicidade e outros aspectos que se mostrarem necessários a partir das dificuldades dos alunos nas produções de texto) para apropriar-se de nomenclaturas e analisar os recursos da língua em diferentes situações de uso.

3.3 Objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa no Segmento da 5ª. à 8ª. séries do Ensino Fundamental

A partir da concepção de linguagem que subsidia estas diretrizes e dos eixos que a seguir serão propostos, constitui-se como objetivo do trabalho com a linguagem no ensino fundamental:

Ampliar o universo discursivo dos alunos nas diversas situações de interação social, sobretudo nas instâncias públicas, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo das linguagens e o exercício da cidadania.

Considerando que essa ampliação se materializa na formação de leitores e autores que se constituem sujeitos críticos, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilite aos alunos:

- ? Escutar, ler e produzir textos orais, escritos e outros sistemas semióticos:
- ? Atendendo às múltiplas demandas sociais, por meio de diferentes gêneros do discurso;
- ? Considerando as diferentes condições de produção dos discursos.

- ? Interagir com textos filiados aos diferentes gêneros do discurso, por meio da escuta e da leitura, em situações de natureza diversificada:
- ? Selecionando-os a partir de suas necessidades;
- ? Valendo-se das estratégias adequadas de leitura;
- ? Operando sobre seu discurso – materializado por meio dos temas, estrutura composicional e estilo;
- ? Analisando criticamente os diferentes discursos, materializados nos textos.

- ? Produzir textos orais e escritos filiados aos diferentes gêneros do discurso:
- ? Considerando os parâmetros de condições de produção impostos pelas situações de interação social;
- ? Considerando sua representação no contexto social, sua estruturação discursiva e as unidades lingüísticas adequadas.

- ? Analisar a linguagem e refletir sobre ela em textos de circulação social em seus próprios textos, privilegiando como aspectos dessa análise:

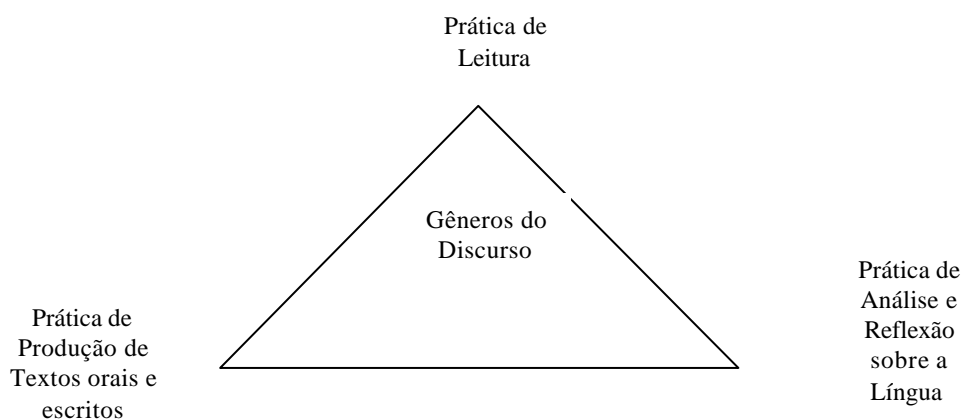
sua representação no contexto social, sua estruturação discursiva e as escolhas de unidades lingüísticas.

- ? Reconhecer e valorizar as diferentes variedades lingüísticas do português, combatendo o preconceito lingüístico.
- ? Analisar criticamente os discursos como instituintes e instituídos de juízos de valor, tanto socioideológicos: preconceituosos (especialmente contra os negros, mulheres, idosos, homossexuais) ou não, quanto histórico – culturais, inclusive estéticos.
- ? Valorizar a leitura e escrita como bens culturais que contribuem para a constituição da identidade pessoal e social.

4. EIXOS ORGANIZADORES DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir dos objetivos estabelecidos para o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, apresentam –se como eixos para a organização da ação pedagógica: prática de leitura, prática de produção de textos orais e escritos, análise da língua e reflexão sobre ele, considerando-se que a linguagem é o lugar de interação em que os sujeitos se constituem por meio das ações discursivas contempladas como objeto nessas práticas.

Como elemento catalisador desses eixos, a serem realizados e desenvolvidos no espaço escolar, estão os gêneros do discurso considerados como elementos que possibilitarão avançar de uma abordagem lingüística para uma abordagem discursiva do ensino de língua portuguesa.



4.1 Os gêneros do discurso e a perspectiva discursiva para o ensino de Língua Portuguesa na Escola

A proposta destas diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa como língua materna compreende um trabalho sistematizado a partir e em torno dos gêneros do discurso — entendidos como instrumentos de mediação semiótica, indissociáveis das situações de interação social — e pretende a organização de um projeto curricular numa progressão em espiral, como já acontece em algumas outras propostas, principalmente no ensino da língua francesa (Círculo de Genebra) que, em grande parte, foram referência para elaboração deste trabalho.

O principal argumento em defesa da tomada dos gêneros do curso como objeto privilegiado para o ensino de língua portuguesa é que, por meio desses, é possível construir uma prática pedagógica que enfoque “as propriedades mais discursivas, interativas ou enunciativas dos processos de compreensão/ produção de discursos — tais como as situações de produção em que estas se dão; a interação entre os interlocutores; a subordinação das formas à significação, a marcação ideológica dos textos.”¹

Concebamos o ensino de língua como um processo sociohistórico-cultural determinado nas e pelas práticas de interação social, pelas práticas discursivas mediadas pelos gêneros, tanto aqueles ditos cotidianos e de circulação em esferas privadas, *que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação discursiva imediata*” (diálogos familiares, íntimos,...); quanto aqueles de circulação social mais ampla, construídos nas esferas públicas de comunicação que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito): artístico, científico, sociopolítico, etc”.²

A perspectiva de abordagem a partir dos gêneros e não dos tipos de textos (narração, descrição, dissertação) funda-se especialmente nos estudos

¹ ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. São Paulo: Pontes e Fapesp, 2001. p.165

² BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p.263.

enunciativos ancorados na *Teoria dos Gêneros do Discurso* que superam a perspectiva estruturalista e se centram na concepção de enunciado indissociável das situações de interação, segundo Bakhtin. De acordo com: "O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, também, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*."³

Nesse sentido, todos os textos produzidos, seja eles orais seja escritos, possuem algumas características semelhantes, as quais configuram diferentes gêneros, que podem ser identificados por três dimensões básicas que coexistem, pois são essenciais e indissociáveis: **o assunto (tema), a estrutura (forma composicional) e o estilo (marcas lingüísticas)**, determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e, sobretudo, pela apreciação valorativa do locutor (e do grupo social a que pertence) a respeito do(s) tema(s) e do(s) interlocutor (es) de seu discurso.

Essas três dimensões podem ser mais bem caracterizadas:

“- os temas – conteúdos **ideologicamente conformados** – que se tornam comunicáveis (dizíveis) por meio do gênero;

- os elementos das **estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional)**; e

³ BAKHTIN, M. *Op. cit.* p.262-3.

- as configurações específicas das unidades de linguagem, **traços da posição enunciativa do locutor** e da forma composicional do gênero (marcas lingüísticas ou estilo). ”⁴

É necessário ressaltar que os gêneros são considerados *relativamente estáveis*. Devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito. Em decorrência das transformações sócioistórico-culturais, e das necessidades das esferas de comunicação e dos grupos sociais, os gêneros são alterados, transformados, renovados. Enquanto alguns desaparecem, outros são criados, como os imagéticos, os sincréticos e os midiáticos.

Considerando-se que os gêneros do discurso são vinculados às esferas da atividade humana e às esferas sociais de comunicação e interação, a escolha de um gênero não é “completamente espontânea”, e é definida em função das condições de produção dos enunciados:

- ✍ Interlocutores: seus lugares sociais, suas representações mentais, hipóteses, suas imagens de si mesmos, do outro; do tema; da situação, da tarefa; da língua, do texto; seus conhecimentos lingüísticos, do mundo, do tema;
- ✍ Objetivos, intenções e expectativas em relação à interlocução;
- ✍ Situação e circunstâncias da enunciação: suporte, circulação prevista para o texto, grau de formalidade, tarefa, problema retórico.

Ou seja, ao escolhermos um gênero, levamos em conta toda uma situação de interação (contexto de produção), sem esquecermos, também, os fatores que se referem ao mundo social e subjetivo dos sujeitos inseridos nessa situação de interação.

A relação falante–ouvinte, em que se baseava o modelo estruturalista, foi revista, passando à noção de interlocutores, ou seja, passando do enfoque puramente lingüístico a um enfoque discursivo, relevando os planos enunciativos, bem como os “lugares” assumidos pelos participantes da interação/enunciação.

⁴ ROJO, R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas. São Paulo, 2002 (texto inédito).

Noções como réplica, atitude responsiva ativa (“toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”⁵) permitirão a dissolução de uma distância forjada por alguns constructos teóricos entre emissor/receptor, agora interlocutores (**locutor/destinatário**), implicando a profunda dependência das condições de produção da situação de interação.

“Em outros termos, no momento de produzir um texto, ao mesmo tempo em que seleciona unidades temáticas que se encontram organizadas em sua memória, o produtor se representa a situação na qual se encontra em suas dimensões temporais, espaciais, sociais e subjetivas, e busca formas lingüísticas compatíveis com essas representações.”⁶

Os estudos realizados atualmente acerca do ensino de língua materna, principalmente aqueles ligados às teorias da enunciação e do discurso, têm indicado que a abordagem pedagógica por meio dos gêneros tem feito avançar, em muito, as perspectivas de um ensino progressivo em relação à língua materna e suas especificidades no que tange à produção, leitura/audição e produção de textos orais e escritos, já que a concepção de gênero amplia a noção de tipos textuais trabalhados tradicionalmente na escola – a narração, a descrição e a dissertação –, pois desloca os objeto de análise da materialidade textual para a discursiva – uma vez que os textos/enunciados só o são em situação de interlocução; seus contextos de produção são constitutivos dos textos e não externo a eles.

Portanto é importante que o ensino de língua portuguesa tome como objeto de estudo agrupamentos de gêneros determinados pelas esferas de atividade humana ou esferas de comunicação. Tais agrupamentos devem ser distribuídos na organização curricular por domínios que exijam capacidades de linguagem diferenciadas, por exemplo: o narrar, o relatar, o expor, o argumentar, o instruir, o poetizar, etc.

⁵ BAKHTIN, M. Op. cit. p.271.

⁶ MUGRABI, E. *A pedagogia do texto e o ensino-aprendizagem de línguas*. Vitória: IDEA, 2002.p.22

Gêneros de todos domínios devem ser trabalhados em cada série ou ciclos, prevendo-se uma progressão discursiva, em que todos os tipos de textos devem ser construídos das suas formas concretas mais simples (instâncias privadas) para as mais complexas (instâncias públicas), explorando-se em profundidade cada gênero, proporcionando aos alunos seu desenvolvimento na apropriação das características que permitam a ampliação de seu universo discursivo por meio dos gêneros estudados.

Pode-se imaginar que a grande diversidade dos gêneros inviabilizaria a possibilidade de uma sistematização no sentido de tomá-los como unidades de base para pensarmos numa progressão, pois “esbarraríamos” na questão da continuidade, e no estabelecimento de prioridades, ou seja, que gêneros focar primeiro e depois outro e, assim, sucessivamente.

Assim, baseados em estudos já consolidados em torno dessas questões, reportando-nos aos realizados na Universidade de Genebra (Unige), principalmente aqueles de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, e aos de brasileiros que se articulam em torno dessa proposta, como o Grupo Grafe/Grappe (Grupo de Assessoria, Pesquisa e Formação em Escrita), apresentamos os critérios fundamentais, para a organização da progressão curricular, tomando os gêneros como objeto central que: ·

- ? correspondam às grandes finalidades sociais ligadas ao ensino, respondendo pelas necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais de comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola);
- ? retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares;
- ? sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes envolvidas na mestria dos gêneros agrupados⁷.

É importante ressaltar, que a noção bakhtiniana de gênero deve ser enfocada sempre como um *objeto discursivo ou enunciativo*, ou seja, que os textos — aqui entendidos como enunciados — não podem ser compreendidos nem

⁷ Cf. SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.p.58-59.

produzidos, desprezando-se sua situação de produção e os elementos que a constituem, já anteriormente citados.

Assim, mesmo antes de usar, propriamente, a designação **gênero**, Bakhtin e Volovchinov já antecipavam: “*Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata*”.⁸

A defesa pela tomada dos gêneros do discurso como objeto em torno do qual devem ser organizadas as práticas de ensino de língua portuguesa fundamenta-se essencialmente no compromisso que deve ter a escola com o objetivo de proporcionar aos alunos um efetivo domínio dos gêneros que circulam em nossa sociedade.

A concepção de gênero como megainstrumento, no sentido vygostskiano, tomado como mediador semiótico das ações discursivas que institui e é instituído nas ações de linguagem, permite uma compreensão da tarefa da escola em torno dos aspectos lingüísticos, textuais e também enunciativos, discursivos, em busca do letramento.

O contato com os diversos gêneros, identificando principalmente a situação de interlocução e as esferas de comunicação em que esses se materializam e a criação de situações que possibilitem a produção de gêneros semelhantes proporcionarão aos alunos a compreensão dos gêneros — tanto os primários quanto os secundários —, e, conseqüentemente, as visões de mundo que se constróem por meio deles.

A perspectiva do trabalho didático a partir e com os gêneros do discurso funda-se basicamente em duas questões: a) a organização de uma progressão curricular tomando-os como objetos de referência e b) organização das atividades dos eixos – prática de leitura, de produção de textos e de análise e reflexão sobre a língua – tomando como foco as operações particulares que materializam esses gêneros: representação do contexto social materializado nos textos, sua estruturação discursiva e suas unidades lingüísticas.

⁸ BAKHTIN/ VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.p.112

A transposição da teoria dos gêneros para uma didática demanda uma análise das diferentes abordagens em sala de aula dos textos que se filiam aos gênero e com quais idéias e procedimentos tais abordagens estão comprometidas.

Nessa perspectiva, Rojo (2004) esclarece:

Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sóciohistóricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor (es) e tema(s) discursivos -, e, a partir dessa análise, buscarão as marcas lingüísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição (gramática) – buscando as invariantes do gênero -, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada, sobretudo às maneiras (inclusive lingüísticas) de se configurar a significação. E de um texto/enunciado; e de um outro; e assim por diante. Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica. ...⁹

Portanto, mesmo que a tradição insista na centralidade do ensino da língua materna em uma descrição da língua pelo ensino da gramática, buscando, exaustivamente, descrever as características composicionais e estilísticas de um gênero, é preciso considerar que, principalmente num país como o nosso, onde grande parte da população tem dificuldades para ler e escrever, mesmo tendo sido escolarizada, não necessitamos formar alunos analistas da língua em função de uma metalinguagem, ou seja, não necessitamos formar gramáticos de textos, mas sim, devemos possibilitar a esses alunos o acesso a diferentes gêneros e a possibilidade de um “olhar” crítico e reflexivo sobre eles, considerando, sempre, os contextos e as suas condições de produção. Dessa forma, estamos comprometidos com a formação de leitores e produtores de textos críticos e cidadãos.

⁹ROJO,R **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas.São Paulo, 2002. (texto inédito).

Os gêneros podem, em função da organização curricular da escola, ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, levando-se em conta as séries ou ciclos de escolarização dos alunos e o seu conjunto de habilidades lingüístico - discursivas bem como suas temáticas de interesse. Nas atividades de análise e reflexão sobre a língua deverá permear, também, esse estudo sistematizado, sempre enfocando as particularidades de cada gênero e as “dificuldades” apresentadas pela turma, nas situações de interação em que acontecem ou aconteceram.

Nesse sentido, na avaliação que o professor faz do texto produzido pelo aluno, de natureza oral ou escrita, desloca-se o foco de atenção das características especificamente lingüísticas para a adequação às situações discursivas nas quais e para as quais ele foi produzido.

Chega-se, assim, à escolha reflexiva não somente do gênero, mas também da estrutura composicional, do conteúdo, do estilo, da variação lingüística adequada ao interlocutor e às finalidades da enunciação.

Analisando a premissa de que *“um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma prescritiva de linguagem que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos”*¹⁰, reportamo-nos, novamente a Bakhtin (1953), que enfatiza: “Se os gêneros dos discursos não existissem e se nós não os dominássemos; se precisássemos criá-los pela primeira vez nos processos de fala; se precisássemos construir cada um de nossos enunciados, a troca verbal seria quase impossível”.¹¹

4.2. Eixo: Prática de Leitura

Introdução

A prática de leitura constitui-se num importante eixo da ação pedagógica uma vez que se tem configurado com uma das principais exigências do mundo contemporâneo. Lendo, o homem dialoga com mundo, com a história, com a

¹⁰ Id. Ibidem.

tradição e se insere no mundo letrado não somente para compreendê-lo, mas também para transformá-lo.

O eixo Prática de Leitura – alinhado com a concepção de linguagem que subsidia estas diretrizes curriculares – organiza-se tomando como referência a noção de gêneros do discurso, a partir dos quais podem ser construídas situações de aprendizagem significativa em que os atos de ler e escrever estão integrados, permitindo aos alunos não só reconhecer os conflitos que o sistema de representação criará para eles, mas também aprender a superá-los como sujeitos participantes, em formação permanente, do mundo letrado.

4.2.1 Concepção de Leitura

As ações educativas, que tomam a linguagem como objeto de ensino-aprendizagem, comprometidas com o exercício da cidadania, devem criar condições para que os alunos possam ampliar seu universo discursivo. Assim, tomamos como unidade mínima para a prática de leitura no espaço escolar os enunciados/textos, filiados aos diversos gêneros do discurso.

Entendemos o texto como “o próprio *lugar* da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos”.¹² O texto é um enunciado produzido sob determinadas condições o qual materializa *formas de ver o mundo, ideologias* que estão intrinsecamente relacionadas ao lugar social dos sujeitos envolvidos.

A compreensão dos atos de linguagem como atos de interação implica consequentemente a compreensão de que os sentidos não residem nos textos, mas são exatamente construídos na interação texto – sujeitos, tornando a leitura, segundo Ingedore Koch, “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas

¹¹ BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.283.

¹² cf. KOCH, Ingedore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.p.17.

que requer a mobilização de um vasto conjunto de saber e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo”.¹³

Mais do que captar significados ou compreender as idéias do texto, a leitura, nesta perspectiva, é considerada uma atividade de natureza discursiva. Somente haverá compromisso com a formação de leitores autônomos e críticos se a leitura for concebida, segundo Rojo, como “um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos”¹⁴ superando a busca pela repetição e pela paráfrase dos textos para a construção de uma atitude que possibilite aos alunos, por meio da leitura, constituir-se também como sujeitos.

4.2.2 Funções Sociais da Leitura

É tarefa da escola formar sujeitos que se envolvam com autonomia e plenitude nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Para tanto, deverão participar da cultura escrita, apropriando-se de uma tradição de leitura e escrita, assumindo uma herança cultural, operando, segundo Lerner, “relações entre os textos; entre eles e seus autores. Entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto...”¹⁵

É preciso que a escola promova uma aproximação entre versão social e versão escolar da leitura, porque essa aproximação é importante na sociedade em que vivemos para cumprir diversos objetivos: lemos para escrever, para encontrar informações específicas; lemos para compartilhar saberes e valores com outros leitores; lemos para viver excitantes aventuras que permitem ultrapassar os limites do cotidiano; lemos para viver experiências estéticas das mais diversas ordens...

A grande tarefa da escola é formar leitores e produtores de texto capazes de encontrar as soluções dos problemas que enfrentarão na inserção no mundo letrado. É formar pessoas críticas, capazes de ler as entrelinhas, perceber o

¹³ Idem, *ibidem*. p.17.

¹⁴ ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania**. (texto inédito). p.3.

¹⁵ LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* Porto Alegre: Artmed, 2002. p.17.

entreditos, posicionar-se diante dos enunciados, interagindo com o autor do texto, concordando ou não com ele, contribuindo para o processo de letramento que é o envolvimento efetivo dos sujeitos alfabetizados em situações sociais de leitura e escrita, de forma autônoma e competente, a partir de parâmetros construídos pela cultura em que estão inseridos.

4.2.3 Estratégias de Leitura

Não é possível desvincular a leitura de determinadas estratégias, já que como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado a partir de seus:

- ✍ objetivos;
- ✍ conhecimentos prévios: sobre o autor e sobre o assunto;
- ✍ conhecimentos sobre a linguagem: características de gênero, do portador, do sistema de escrita.

As estratégias de leitura são procedimentos que possibilitam controlar o que vai ser lido, permitindo tornar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas, segundo MEC, é “um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação.”¹⁶

São estratégias de leitura:

- ✍ **estratégias de seleção** — permitem que o leitor se atenha apenas aos dados relevantes dos textos, em função dos seus objetivos de leitura;
- ✍ **estratégias de antecipação** — possibilitam a previsão do que está por vir, com base em suposições, informações explícitas, seus conhecimentos prévios que são mobilizados pelos textos;
- ✍ **estratégias de inferências** — permitem produzir significação acerca do que não está dito de forma explícita, perceber nas entrelinhas o entredito, mobilizando os contextos que contribuem para a interpretação do texto e a compreensão da intenção do autor;

¹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros em Ação: Alfabetizar com textos**. Brasília: 1999. p.67.

✍ **estratégias de verificação** — permitem confirmar ou não as especulações realizadas por meio das demais estratégias, possibilitando o monitoramento da compreensão e da produção de sentido, verificando sua eficácia ou não.

Para Solé: “As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possíveis mudanças”.¹⁷

Para ler, utilizamos todas as estratégias mais ou menos ao mesmo tempo, de maneira inconsciente. Só é possível perceber o que fazemos se analisarmos com cuidado nosso processo de leitura.

4.2.4 Procedimentos metodológicos para a prática de leitura na escola

A prática de leitura na escola deve centrar-se não só nas dimensões dos gêneros discursivos: tema, estrutura composicional e estilo, mas também nas condições de produção de enunciados / textos.

A grande preocupação do professor deve ser a ampliação do universo discursivo dos alunos a partir do trabalho com a maior diversidade de gêneros, considerando seu tratamento distinto e específico.

Assim, alguns encaminhamentos se fazem necessários para promover a formação do leitor crítico e cidadão. É de fundamental importância dispor de uma biblioteca que ofereça textos de gêneros variados, tanto na escola quanto na sala de aula.

Além disso, o professor deve planejar atividades regulares de prática de leitura que atendem às diferentes dimensões da ação de ler na sociedade contemporânea, oportunizando e estimulando também a leitura de textos escolhidos pelos alunos de modo que, segundo Lerner, “a escola funcione como uma microcomunidade de leitores”¹⁸

¹⁷ SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.70.

¹⁸ LERNER, D. Op. cit. p.17.

Entre os procedimentos didáticos, apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que a escola pode adotar para a formação de leitores, estão os seguintes: a) que o **professor leia**, com freqüência e em voz alta para os alunos, promova a **leitura autônoma**, de preferência silenciosa, pelos alunos, para que eles vivenciem a leitura, independentemente do professor, e aumentem, assim, a confiança em si como leitores. Para a leitura de textos complexos para os alunos, o professor pode utilizar-se da **leitura colaborativa** em que os alunos têm a oportunidade de questionar e serem questionados sobre índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. Pode, também, planejar uma **leitura programada** de um texto que será segmentado, e os alunos lerão o trecho combinado para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Assim é possível ensinar as diferentes estratégias de leitura.

É fundamental criar oportunidades de leitura, promovendo e planejando situações para que os alunos estabeleçam critérios pessoais de escolha das obras e autores preferidos. Assim, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado, comentam o que leram, relatam suas impressões sobre autor e obra, transformando a prática da leitura em algo de fato vivo, constante.

Espera-se, portanto, que a escola se comprometa, dessa forma, com a formação de leitores que, conhecendo a variedade de gêneros do discurso que se fazem presentes nas diferentes esferas de circulação social, conseguem, a partir de suas necessidades e desejos – sejam quais forem, da ordem da busca de informações ou da ordem da diversão — buscar os textos adequados, lê-los, porque conhecem as estratégias, para com esse interagir em suas diversas dimensões, produzindo significação, a partir de suas experiências pessoais, do lugar social que ocupam e de outras leituras que realizaram, constituindo-se como leitores não somente da escrita, mas do mundo.

4.2.5 A literatura e sua especificidade

A abordagem dos textos literários na escola tem contribuído para uma didatização da literatura, destituindo a Literatura do seu lugar social.

Assim, entende-se que é fundamental a compreensão da dimensão específica dos textos literários como um bem cultural ao qual deve ser dado acesso como um direito do homem. Segundo Antônio Cândido, “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.”¹⁹

O grande objetivo do trabalho com a literatura no Ensino Fundamental é contribuir para o letramento literário – envolvimento dos sujeitos em práticas sociais de leitura literária no seu cotidiano, reconhecendo-a como um bem cultural.

Além disso, devem ser construídas situações didáticas que possibilitem a interação dos alunos com os textos, privilegiando a experiência estética; que formem leitores que tenham condições de dialogar com a história de nossa cultura – compreendendo suas marcas, seus valores, e inclusive seus processos discriminatórios –, o modo como os homens constroem seus processos de representação simbólica daquilo que lhes é comum – a morte, o amor, a dor; e que principalmente possam construir critérios de fruição estética que lhes permitam usufruir desse bem cultural como objeto polissêmico que guarda profundas marcas dos traços daquilo que transforma os homens em sujeitos.

4.2.6 A avaliação da prática de leitura

O objeto da avaliação da prática de leitura na escola deve ser o grau de interação com que o leitor integra o texto (como filiado a um gênero do discurso — nas suas dimensões: estrutura composicional, tema e estilo —) aos seus conhecimentos prévios.

Assim, devem ser aspectos a serem avaliados: a atitude diante dos textos, por exemplo: interesse, disposição, segurança; adequação aos objetivos propostos para leitura; manejo dos portadores de texto de circulação social: onde e como buscá-los; construção do sentido a partir dos textos: visão de conjunto, resumo, apropriação dos dados paratextuais, inferências; controle do processo de compreensão e a oralidade da leitura.

¹⁹ CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: RIBEIRO, A.C.F. (org.) **Direitos humanos e**. São Paulo: Brasiliense, 1989.p.111.

4.3. Eixo Prática de Produção de Textos

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram e sistematizaram uma série de mudanças de concepção acerca do conhecimento, indicando, nesse sentido, uma diferente reflexão sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o lugar central que a linguagem ocupa nas interações sociais e na constituição dos sujeitos.

Esse novo posicionamento, todavia, exige dos profissionais da educação não só uma ressignificação de sua prática, mas, também, sobretudo, um novo e indispensável embasamento teórico, que tão-somente a leitura dos PCNs não conseguirá fazer-nos alcançar.

Assim, por meio dos eixos das práticas de leitura, produção de textos e reflexão lingüística, concebidos numa postura sócioistórica-discursiva, o trabalho com a produção de textos na escola converte-se prioritariamente num processo de caráter interlocutivo e não somente lingüístico, entendendo-se, pois, que produzir um texto não é somente escrever sobre um tema na modalidade culta da língua.

Certamente, todas as vezes que se produz um texto, oral ou escrito, o mesmo acontece em determinadas situações de interlocução que definem sua filiação a um gênero do discurso por meio de suas dimensões: *tema (assunto)*, *estrutura (forma composicional)* e até mesmo seu *estilo (marcas lingüísticas)*.

Portanto, todas as vezes que se escreve ou se fala na escola, tais atividades devem ser realizadas tendo em vista um interlocutor, que se relaciona diretamente à produção discursiva. Nesse sentido, assim como nas situações reais de interação, no momento da produção de texto, os alunos devem levar em conta fatores diversos, tais como: para quem escrevo/falo? , por que escrevo/falo?, de que lugar social escrevo/falo? , que efeitos de sentido quero ou não quero provocar? , o que sei sobre o assunto a escrever/falar? , a que gênero devo remeter-me ou ressignificar?...

Sendo assim, toda produção de texto, seja oral ou seja escrita, é construída em função e a partir das marcas definidas pela situação dos interlocutores em decorrência dos seus lugares e papéis sociais, sendo também seus objetivos e natureza do tema importantes para a situação de interlocução, nesse caso, como já dissemos, a produção de texto.

Nesse sentido, parafraseando Geraldi (1991, p.194), a produção de texto pode ser entendida como uma *proposta de compreensão* que o locutor faz a seu interlocutor ou a seus interlocutores, visando à situação discursiva.

Sabemos, todavia, que a materialidade lingüística não pode ser desprezada, porém, entendemos que a variedade e os suportes lingüísticos para os atos de falar e escrever decorrem, primordialmente, das condições de interlocução.

Com base nessas reflexões, consideramos que, com vistas à produção de um texto, é essencial que os alunos tenham uma compreensão geral da situação de interação proposta (contexto de interlocução), selecionem um gênero que seja mais adequado a essa situação, busquem argumentos e informações que os subsidiem no momento de falar e de escrever, valendo-se conscientemente de recursos e estratégias lingüístico-discursivas apropriadas, que lhes sejam mais expressivos para tal situação.

4.3.1 Prática de Produção de Textos Orais

Considerando que, antes de chegarem à escola, as crianças narram acontecimentos, reivindicam o que consideram um direito, pedem informações, argumentam para conseguir o que desejam, interagindo, assim, por meio da linguagem, em diversas situações sociais, à escola, cabe possibilitar a ampliação do universo discursivo na modalidade oral e trabalhar não apenas incidentalmente essa modalidade do discurso, mas também não de forma planejada e sistematizada.

4.3.1.1. Caracterização dos gêneros orais

Diferentemente dos enunciados escritos, os textos que se filiam aos gêneros orais têm um modo de se realizar específico, uma vez que suas condições de produção são particulares, já que a fala, segundo Marcuschi, é “uma forma de produção textual – discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”²⁰

Mesmo em situações de fala planejadas ou em instâncias públicas de interação social, contam esses gêneros com aspectos relevantes em função de serem ditos em voz alta e em função de estarem relacionados a eles muitas vezes os meios não lingüísticos: **paralingüísticos** (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), **cinésicos** (atitudes corporais, movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais), **posição dos locutores** (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), **aspecto exterior** (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), **disposição de lugares** (lugares, disposição, iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração)²¹.

Em algumas situações de interação, os gêneros orais são espontâneos e se dão concomitantemente ao processo de produção, por exemplo, num bate-papo; outros exigem planejamento anterior à sua realização, por exemplo, a palestra.

Também é importante ressaltar que alguns gêneros orais mantêm uma relação complexa e intrínseca com a escrita, como o jornal televisivo, enquanto que, em outros, a oralidade se realiza desvinculada da escrita, constituindo-se um gênero oral autônomo. Por exemplo, ao conversarmos com um colega sobre um filme, não escrevemos necessariamente sobre o assunto, nem antes nem depois.

²⁰ MARCUSCHI, L. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. p.25.

²¹ DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p.160.

4.3.1.2. Objetivos da prática de produção de textos orais na escola

Na sociedade em que vivemos, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Assim, é importante que o professor se empenhe em “não confundir seus papéis nem seus contextos de uso, e não discrimine seus usuários”.²²

Assim, a tarefa da escola é ampliar o universo discursivo dos alunos, possibilitando-lhes a participação crítica em situações públicas de oralidade de forma autônoma e competente, desfazendo-se dos equívocos de que existe uma fala única, uma fala certa ou, ainda, de que a fala deve pautar-se pela escrita.

4.3.1.3. Procedimentos metodológicos para a prática de produção de textos orais na escola

O trabalho com a linguagem oral na sala de aula deve envolver-se de, pelo menos, três aspectos cruciais:

- ? **a linguagem oral como instrumento de interação** que viabiliza o ensino-aprendizagem em sala de aula, que faz a aula funcionar e constitui textos em gêneros escolares orais, como as regras e combinados, instruções, explicações, exposições, definições, verbetes, etc.
- ? **a linguagem oral como objeto de ensino**, em especial nos gêneros de circulação formal e pública, ainda não dominados pelos alunos, apresenta relações complexas com textos escritos, tais como: jornal televisivo ou radiofônico, debate público regrado, discurso político, entrevista televisiva ou radiofônica, canção, repente, desafio, casos e histórias da literatura oral, apresentações orais, seminários, etc.
- ? **a linguagem oral que o aluno traz de sua comunidade de cultura** que deverá ser não apenas respeitada, mas também *confrontada com a variedade padrão* na norma culta que circula em situações menos cotidianas e mais

²² MARCUSCHI, L. Op cit. p.22.

formais e públicas. Confronto aqui significa comparação crítica não preconceituosa dessas variedades de língua e desses diversos textos orais, no sentido de um trabalho para a formação do falante consciente de seu plurilinguismo (Bakhtin, 1934-35).²³

Para o desenvolvimento da prática de linguagem oral como objeto de ensino, considera-se como uma boa estratégia a perspectiva da *ficcionalização*, entendida como a reconstrução das condições de produção, ou, segundo Dolz e Shewnewly, “uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social”²⁴. Trata-se de uma representação abstrata que ficcionalize essa situação, a fim de aproximar as atividades escolares o máximo possível das atividades do mundo social extra-escolar.

No trabalho com os gêneros orais, devem ser explorados os três níveis de operações da linguagem:

- ? a representação social dos contextos;
- ? a estruturação discursiva do texto;
- ? a escola das unidades lingüísticas,

sempre em função da situação e das condições de produção (quem fala, para quem fala, onde e quando fala), tomando os gêneros do discurso e suas dimensões indissociáveis - estilo, tema, estrutura composicional - como instrumentos mediadores das interações sociais como referência.

O trabalho com os gêneros orais deve ser sistemático, intencional e planejado, pois deve possibilitar a ampliação do universo discursivo dos alunos de forma não incidental, mas consciente, por meio dos processos de planejamento e reelaboração que corroboram sua participação social como sujeitos – autores do seu discurso oral.

²³ ROJO, R. *Análise e avaliação do documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental* – Língua Portuguesa. São Paulo, 2004. p.11.

²⁴ DOLZ e SHENEWLY. Op. cit., p.144.

4.3.2 Prática de Produção de Textos Escritos

Em sociedades letradas, como a em que vivemos, a escrita configura-se como um bem cultural, um bem da sociedade. Assim, saber escrever e produzir textos escritos, segundo Geraldi, “é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir”,²⁵ tarefa que a escola comprometida com a formação de cidadãos deve tomar para si por meio de propostas que possibilitem aos alunos apropriar-se da escrita como forma de interação, de interlocução, como atividade discursiva.

4.3.2.1. Caracterização dos gêneros escritos

Os enunciados escritos diferem dos enunciados orais por suas condições de produção e pela possibilidade de serem retomados, reelaborados e reconstruídos, por meio das atividades de análise e de revisão.

Os gêneros escritos caracterizam-se pela sua materialidade no sistema de escrita alfabético-ortográfico, e cada um tem suas especificidades: estrutura composicional e organização; marcas lingüísticas: recursos de coesão e informatividade, temas que podem ser tratados; e até *design* gráfico, especificidades que são determinadas pelas condições que as situações de interação definem: quem são os interlocutores previstos, objetivos, onde e quando são produzidos e qual o suporte disponível.

A escrita é utilizada socialmente em variadas situações de interação, desde as mais habituais em instâncias privadas de linguagem, nas quais, em geral, os textos não são planejados, (bilhetes pessoais, lista de compras,...), até as mais formais, em instâncias públicas de linguagem (ofícios, artigos científicos,...), e as criativas como exteriorização de si, expressão do mundo e experiência estética (poemas, canções,...). Escrevemos para registrar, para

²⁵ GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996. p.71.

lembrar e relembrar, para convencer, para relatar, para sermos lidos..., ou seja, para participarmos do mundo letrado em que estamos inseridos.

4.3.2.2 Objetivos da prática de produção de textos escritos na escola

O que é ser um escritor (produtor de textos escritos) competente em nossa sociedade atual?

Segundo o MEC, um “escritor competente é alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto, em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero”.²⁶

Portanto o grande objetivo do ensino da escrita na escola passa pela funcionalidade da língua, não só para que o aluno desenvolva habilidades de escrita em diversas situações de interação, mas também para que ele consiga assumir-se como um escritor capaz de escrever para registrar suas idéias e impressões acerca do mundo que o cerca e de si mesmo. Assim, temos como objetivo formar cidadãos capazes de escrever com eficácia, que tenham condições de “assumir a palavra”, também por escrito, produzindo textos adequados.

Para a formação de um produtor de textos competente, deve-se considerar, segundo M. Soares, que “ele precisa aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste; precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que o leitor tem do léxico e dos recursos lingüísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recursos evitar); precisa apropriar-se dos

²⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos**. Brasília, 1997. p.65.

recursos de coesão própria do texto escrito; precisa aprender algumas convenções de organização do texto na página, etc”.²⁷

As contribuições de natureza teórico-metodológica das ciências lingüísticas para o ensino de língua materna – particularmente, a análise do discurso e a lingüística textual –, nas últimas décadas, operam uma fundamental transformação na concepção do ensino de escrita no contexto escolar, uma vez que subsidiam uma prática de produção de textos orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto: o que se tem a dizer (qual é o assunto, o tema?), para quem dizer (qual é o leitor a quem se destina o texto?), em que situação se diz (quais as relações entre quem escreve e quem lê?, quais são as expectativas contextuais?). Todos esses fatores conduzem a uma certa variedade de língua, que não é neutra, um certo registro, um “como dizer”.

É preciso considerar ainda que, apesar desse papel determinante das condições de produção sobre textos escritos, estes são também determinados culturalmente: diferentes tipos, diferentes gêneros de texto circulam num contexto cultural, cada um marcado por convenções e normas que o configuram, e esses gêneros são veiculados em diferentes portadores de texto, cada um deles exigindo uma determinada maneira de usar a língua escrita, devendo a escola garantir práticas de produção de textos escritos vinculadas às funções sociais da escrita.

4.3.2.3 Considerações de natureza metodológica

Saber escrever é não só compreender a natureza do sistema de escrita alfabético-ortográfico, saber quando se usa a escrita e quais gêneros discursivos são adequados em função da situação de interação social, mas também valer-se dos aspectos específicos da escrita: pontuação, ortografia, paragrafação. Assim, consideramos que a aprendizagem da linguagem escrita se realiza tanto pela leitura, quanto pelo exercício da própria escrita.

²⁷ SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.64-5.

Por meio da prática da leitura, o aluno conhecerá diversos aspectos que são de natureza da escrita. Assim esta se configura como indispensável ao processo de produção de texto, pois é na leitura dos diversos gêneros que o aluno de acordo com o MEC “identificará os múltiplos aspectos envolvidos na produção de um texto”²⁸ e, também, selecionará o gênero mais adequado a cada situação de interação/produção.

Entretanto entendemos que a produção de texto não é um saber-fazer inato ao aluno nem que a transposição dos conhecimentos aprendidos nas práticas de leitura se dê espontaneamente para a prática de escrita. É necessário que o professor, além das atividades ocorridas na dos gêneros, leve em conta que ocorram de forma seqüenciada, prevendo o **planejamento** (condições de produção), a **elaboração** e a **revisão** dos textos. Segundo o MEC, “tais atividades reduzem parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto do de refacção”²⁹ e permitem a compreensão da produção de textos como processo.

A prática de produção de textos escritos, assim como o trabalho com os gêneros e seus agrupamentos apresentam três níveis fundamentais a serem explorados que são segundo Dolz e Scheneuwly - “as operações de linguagem em funcionamento:

- ? representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação);
- ? estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas);
- ? escolha de unidades lingüísticas ou textualização (capacidades lingüístico-discursivas).”³⁰

Ao tratarmos os gêneros escritos como objetos de aprendizagem do cotidiano escolar, destacamos – como na oralidade — a necessidade da existência de uma *ficcionalização*, considerando – como aqueles autores acima citados - que “a modelização dessa representação isola quatro parâmetros de

²⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Op cit., p.76.

²⁹ Id. Ibidem., p.76.

³⁰ DOLZ, J. e SCHENEUWLY, B. Op. cit., p.63.

produção: enunciador, destinatário, finalidade ou objetivo e lugar social,”³¹ que retiram do horizonte de expectativa das atividades de produção de texto o professor como único interlocutor previsto. Assim, a concepção de *ficcionalização* – como estratégia didática que procura aproximar as situações da sala de aula das situações de uso social da linguagem nos espaços extra-escolares -- revela-se como uma operação geradora da “forma do conteúdo” do texto: ela é – ainda segundo aqueles autores - “o motor da construção da base de orientação da produção, colocando-se, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero discursivo ”³²

No contexto da situação de ensino-aprendizagem, a partir da *ficcionalização* a escola deve promover a circulação do texto escrito do aluno, não descartando, porém, as situações concretas de interação promovidas na e pela escola, como projetos de correspondência, ou como o jornal escolar, entre outros, que permitirão a circulação do texto escrito de forma mais próxima das situações sociais vividas pelos alunos.

4.3.3 Avaliação da prática de produção de textos na escola

A noção de avaliação do texto produzido pelo aluno muda de enfoque, deixando de centrar-se no produto (texto/ enunciado) para centrar-se no processo (planejamento, elaboração e revisão do texto).

O professor, nesse sentido, figura sempre como interlocutor no processo de produção e não como corretor dos textos.

“Para esta análise, - aconselha o MEC - , o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação, do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.” ³³

³¹ Id. Ibidem.,p.144.

³² Id.Ibidem.,p.144.

³³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Op.cit.,p.77.

O foco da avaliação do professor será a identificação do que o aluno sabe sobre o gênero em estudo e o que é necessário aprender, fazendo uso das ações didáticas imprescindíveis à continuidade da aprendizagem.

Assim, os professores terão condições de possibilitar aos alunos a apropriação dos usos e formas da escrita por meio das atividades iniciais que poderão identificar seus conhecimentos prévios.

A avaliação se realiza em torno dos procedimentos discursivos e não somente lingüísticos, em função das condições de produção e do que configura um gênero do discurso: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Compreendemos, nesse sentido, que ensinar, criar condições e incentivar a prática de produção de textos na escola é importante não só para que os alunos aprendam a falar e a escrever de forma autônoma e competente em situações diversas de sua vida social, mas também para que possam “enxergar-se” como sujeitos-autores, podendo manifestar seus sentimentos e impressões acerca de si mesmos e do mundo ao seu redor.

4.4 Eixo Análise e reflexão sobre a língua

Introdução

Há muito permeia o campo das linguagens uma angústia insistente a favor de mudanças que possibilitem aos nossos alunos uma aprendizagem significativa.

A reflexão acumulada acerca do ensino de Língua Portuguesa vem indicando que os alunos precisam ser considerados sujeitos socioculturais e que os saberes que eles trazem de suas vivências bem como as suas variações lingüísticas não devem ser menosprezados. Muito pelo contrário, deve ser a partir de suas vivências que se constrói o ensino voltado para uma produção e reflexão lingüística e discursiva, possibilitando ao aluno a interação, nas diversas situações, de maneira autônoma, ampliando sua gramática interiorizada: o conjunto de regras que de fato o falante aprendeu, e que já sabe ao chegar à escola.

4.4.1 Concepção de análise e reflexão sobre a Língua

Com o passar dos anos, as práticas de ensino de língua portuguesa deslocaram-se das frases para os textos (material lingüístico), deslocaram-se do ensino de categorias metalingüísticas para as habilidades textuais, deslocaram-se da validação da variante padrão como a única a ser considerada para a noção de adequação lingüística.

Estas diretrizes propõem um novo deslocamento da materialidade lingüística à materialidade discursiva. Trata-se de tomar como objeto de análise e reflexão o discurso – as estratégias do dizer – e a sua adequação em função das condições de produção, incluindo a dimensão lingüística articulada à dimensão ideológica.

O objeto da análise e reflexão sobre a língua como prática a ser desenvolvida na escola é o discurso, que se realiza nas situações sociais, materializado lingüisticamente, partindo do princípio de que a língua é um sistema semiótico com uma estruturação maleável, construída historicamente pela atividade coletiva dos falantes na interlocução e para a interlocução. É uma sistematização sensível ao contexto e à ação dos interlocutores.

Refletir sobre a língua numa perspectiva discursiva é possibilitar aos alunos ampliar os recursos discursivos que trazem de suas vivências ultrapassando os *limites de sua experiência imediata*, por meio da reflexão sobre sua própria atuação nas produções orais e escritas, já que, segundo a orientação do MEC, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência lingüística.”³⁴

Logo a escola deve construir seu projeto pedagógico, pautando-se no e para o exercício da cidadania, visto que a discriminação de algumas variedades lingüísticas materializa os próprios conflitos cristalizados na sociedade, e as avaliações preconceituosas de determinados grupos sociais precisam ser refutadas vigorosamente.

Isso implica um rompimento com a idéia de que a única gramática a ser considerada é a normativa que determina o padrão de língua de maior prestígio.

³⁴ Id. Ibidem.,p.23.

A escola deve ensinar a variante padrão do português, considerando as demais variantes lingüísticas que os alunos trazem interiorizadas, e que se tornam explícitas nas atividades interativas de interlocução.

Aprender a variante padrão não significa substituir as marcas lingüísticas dos alunos, já que passarão a conhecer aquela, para interagir nas práticas de produção oral e escrita – reais ou *ficcionalizadas* na escola — em que ela seja necessária. Não se trata de negar o ensino da variante padrão, uma vez que – no dizer Sírio Possenti – “o padrão é uma exigência da nossa cultura. Mas ninguém pergunta ‘isso é um adjetivo ou um advérbio?’ Ninguém quer saber se a palavra é proparoxítona ou uma oxítona. As pessoas querem é saber sobre prosódia, se o correto é dizer “*subzídio* ou *subssídio*”; elas querem saber se é ‘*proibido* a entrada’ ou ‘*proibida* a entrada’. Então, saber o padrão, saber manipular isso dentro da nossa cultura é uma coisa relevante para a nossa vida social.”³⁵

O aspecto central da análise e reflexão sobre a língua também não consiste em tomar a variante padrão como objeto de ensino fora das situações discursivas em que ela efetivamente não nos é demandada. Não se trata de artificializar as situações de interlocução para que a variante padrão seja o único objeto de análise nas aulas de língua portuguesa, ou seja, não é uma questão de norma, é uma questão de discurso.

Dessa forma, a língua é concebida como viva, em contínua evolução, que se produz e reproduz ao longo da história a partir das diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais.

A língua é um sistema semiótico, lugar das interações sociais. Traz em seu bojo a necessidade das regras que possibilitam uma relativa estabilidade – é a gramática.

Assim, tomamos aqui gramática como o conjunto de regras validadas pela sociedade em que elementos estruturais da língua estarão de acordo com determinada variedade, *o que significa que há uma gramática do dialeto padrão e*

³⁵ POSSENTI, Sírio. **Existe leitura errada?**(Entrevista concedida a Marildes Marinho). In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Dimensão, n.40 jul/ago 2001. p.18.

*uma gramática para cada dialeto diferente do padrão; e ainda há uma gramática que se realiza na oralidade e outra na escrita.*³⁶

Logo as gramáticas interiorizadas – aquelas que subsidiam as variações lingüísticas dos alunos — devem ser o ponto de partida para as primeiras reflexões sobre a língua na escola, porque é por meio delas que se materializa seu universo discursivo.

As gramáticas interiorizadas são um “conjunto de regras que o falante domina e que se refere a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências que são compreensíveis e reconhecidas como pertencentes a uma língua”.

Portanto, ensinar gramática, implica que os alunos reflitam sobre sua atividade discursiva e ampliem seu conhecimento da língua, construindo internamente as gramáticas de outros dialetos, da mesma forma que o seu falar cotidiano.

O papel do ensino de Língua Portuguesa é também oportunizar ao aluno a apropriação “tanto da modalidade oral de dialeto considerado padrão, socialmente requisitado para situações formais de fala em público (reuniões de trabalho, entrevistas na televisão, pronunciamentos em assembléias, etc) quanto da gramática da modalidade escrita do dialeto de prestígio,”³⁷, já que saber as gramáticas desses dialetos é fundamental não só para ler inúmeros textos que circulam na sociedade mas também para produzir textos que, filados a determinados gêneros dos discursos, se organizam por meio dessa variante, por exemplo: carta formal, artigos científicos...

A ampliação do universo discursivo do aluno, por meio da análise e reflexão sobre a língua se realiza a partir de propostas concretas nas situações de interlocução em que a gramática passa a ser um aspecto relevante, diferente do estudo de metalinguagem em que, o texto serve apenas para atividades que: enfatizando as prescrições normativas, compartimentam o ensino da língua e se centram-se nas ações de memorização, identificação e classificação.

³⁶ cf. COSTA VAL, M. **A gramática no texto**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, s.d. p.1.

³⁷ cf. COSTA VAL. Op. cit., p.1.

Ao mudarmos o objeto de ensino na escola da metalinguagem para a gramática, ressignificamos a própria concepção de *saber gramática*, que passa a ser: saber, na leitura, produzir sentido interagindo com o texto, levando em conta os recursos lingüístico—discursivos presentes e percebendo sua inter-relação; e, na escrita, saber escolher e usar os recursos lingüísticos adequados aos propósitos da interlocução.

Quando se aprende uma língua já se faz uma reflexão sobre ela. Cabe então à escola proporcionar, de forma intencional e planejada, essas reflexões no fazer cotidiano da sala de aula, onde o aluno, em suas ações discursivas (por mais simples que possam parecer) se articula, a partir do que tem a dizer, para quê e para quem, constituindo-se como sujeito a partir do que diz e escolhendo estratégias para concretizar uma interação, seja na produção de textos orais e escritos, seja na leitura, na refacção e em outras atividades pertinentes.

4.4.2 Considerações de natureza metodológica

As ações que se fazem com e pela linguagem são caracterizadas em três grupos distintos, mas não necessariamente indissociáveis: as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas.

As **atividades lingüísticas** são as praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, e não de si mesmas e não demandam interrupção, na progressão da ação. A reflexão que se instaura nessas ações é praticamente “automática” e podemos inserir nesse grupo as ações de ler, escrever, falar e ouvir.

As **atividades epilingüísticas e metalingüísticas** tomam a linguagem como objeto, mas se diferenciam em função dos seus objetivos.

Entre as **atividades epilingüísticas** podemos destacar as ações de planejar enunciados, revisar e, por exemplo, reescrever, uma vez que a reflexão de natureza epilingüística toma os próprios recursos expressivos como seu objeto e seu uso em função das atividades lingüísticas em que o falante está engajado, ou seja, há uma suspensão do tratamento do tema (da atividade lingüística) a que

se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando.

Já as atividades metalingüísticas tomam a linguagem como objeto, não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interlocutivo, mas na perspectiva da construção de uma metalinguagem sistemática com a qual se fala sobre a língua, ou seja, trata-se de uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos que levam à construção de noções para categorizá-los. Podemos inserir nesse grupo ações como construção de conceitos e taxionomias de classificação.

Entendemos que as práticas de ensino de Língua Portuguesa na escola devem realizar-se priorizando as atividades lingüísticas e epilingüísticas, pois são essas efetivamente que possibilitam a ampliação do universo discursivo do aluno: “Quando – segundo MEC - se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a priorização de alguns conteúdos e não de outros.”³⁸

Assim não caberá à metalinguagem, a centralidade do processo educativo da língua portuguesa já que – segundo Possenti - “não faz sentido ensinar nomenclatura a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita.”³⁹

A sistematização metalingüística — quando ocorrer — não deve ser privilegiada em detrimento de uma reflexão efetiva com a língua, pelo contrário deve ser precedida pela atividade epilingüística, a serviço da atividade lingüística.

Os textos de circulação social e os textos (orais e escritos) produzidos pelos alunos serão o material de referência do professor por meio dos quais se desenvolverá a prática de análise lingüística.

³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Op.cit., p.78-9.

³⁹ POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.38.

A partir dos textos dos alunos serão organizadas atividades como: refacção, reestruturação e revisão, que tem como objetivo possibilitar aos alunos a apropriação da discursividade do gênero proposto para a realização da produção.

4.4.3 Análise lingüística e a refacção de textos – estratégias metodológicas do eixo Análise e Reflexão sobre a língua

A Análise lingüística e a refacção de textos são duas das estratégias metodológicas para a realização do eixo prática de análise e reflexão sobre a língua na escola.

Entendemos a **análise lingüística** como toda atividade epilingüística que se realiza na escola em torno das dimensões: representação do contexto social materializado nos textos, estruturação discursiva, escolha das unidades lingüísticas que se fazem presentes nos diversos gêneros do discurso por meio de suas três dimensões indissociáveis (estrutura composicional, estilo e tema), que se materializam nas diferentes estratégias do dizer.

Essa prática de análise busca possibilitar aos alunos refletir acerca de suas produções e de sua adequação às situações discursivas que exigem dos enunciados produzidos por eles, seja de natureza oral, seja de natureza escrita. Assim, essa prática compreende atividades de natureza epilingüística — individuais e coletivos — bem como a refacção de textos. Devem ser organizados não necessariamente em torno das dificuldades apresentadas nos textos dos alunos, mas em torno de todos os aspectos envolvidos nas dimensões discursivas dos gêneros.

Já a atividade de **refacção de textos** centra-se na especificidade das produções dos alunos. É uma tarefa que faz parte do processo de produção de textos orais ou escritos e consiste na revisão, reelaboração, e reestruturação dos textos, passando por sucessivas versões, até que se chegue a uma versão final, sempre mediada pelo professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma sugestão de encaminhamento do trabalho de refacção de textos, a ser desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa:

- ? *Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para os aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.*
- ? *Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.*
- ? *Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para as situações em que a produção de texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.*
- ? *Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.*
- ? *Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas.*⁴⁰

Dessa forma, podem-se analisar os aspectos relacionados às características estruturais dos mais variados textos, refletindo sobre eles bem como acerca dos aspectos gramaticais, dando suporte ao aluno para apropriação e uso de recursos próprios da escrita da língua como: paragrafação, ortografia, pontuação, acentuação, uso de letras maiúsculas, separação de sílaba, entre outros, em função do projeto textual.

Nas atividades de refacção, o professor pode planejar outras atividades de análise lingüística, a partir das inadequações encontradas nos textos e assim levar

⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Op. cit.,p.80.

os alunos a revisar seus próprios textos, após reflexões sobre o emprego de certos recursos lingüísticos, estilísticos e discursivos na reescrita.

A produção deixa de ser um exercício de treinamento para a escrita, cujo objetivo – segundo Brito - permeia práticas como: “o uso adequado de convenções da escrita (ortografia, concordância, pontuação, etc.) até a concatenação lógica do texto.”⁴¹ e toma-se, uma possibilidade para uma ampliação do universo discursivo dos alunos.

Uma prática de reestruturação de textos deve considerar que tanto o aluno quanto o professor são sujeitos interlocutores, logo os textos escritos ou orais constituem uma atividade discursiva, que abandona a idéia de reescritura “como – segundo Brito - um modo de ensinar normas ou gramática (...) mantém a concepção normativa de ensino de língua (...)”⁴², como uma higienização dos textos (passar a limpo) perdendo-se uma oportunidade legítima no ambiente escolar que é refletir efetivamente sobre a língua.

No processo de refacção, o texto do aluno será o ponto de partida e o ponto de chegada, configurando assim uma proposta de ensino voltada para as suas necessidades reais.

4.4.4 – Avaliação da prática de Análise e Reflexão sobre a Língua na escola

O foco da avaliação no eixo, prática de análise e reflexão sobre a língua, deve centrar-se na apropriação realizada pelo aluno dos aspectos que se constituíram objetos do processo de análise e reflexão para seu uso efetivo nas produções de gêneros orais e escritos.

Assim, deverão ser considerados pontos da chave da avaliação as capacidades:

a) que os alunos têm de revisar os próprios textos – com apoio de professor e dos colegas, num primeiro momento – mas em busca da autonomia, sempre em função das condições de produção da situação de interlocução;

⁴¹ BRITO, L.P. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p.166.

⁴² Id. Ibid.,p.174

b) que os alunos têm de valerem-se dos conceitos, das regras e dos procedimentos construídos por meio da prática de análise lingüística para refletirem acerca de diversos textos, avaliá-los, – inclusive o seu –, incorporando essas regras e procedimentos, em busca de uma inserção plena e autônoma no mundo letrado.

Referências

BAKHTIN/ VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. Tese de doutorado – Programa de Pós Graduação em Lingüística Aplicada – PUC, São Paulo. São Paulo, 2001.

BRITO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: RIBEIRO, Antonio Carlos (org.) **Direitos humanos e**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA VAL, Maria da Graça. **A gramática no texto**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, s.d.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artes Medicas, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – primeiro e segundo ciclos. Brasília, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros em Ação: Alfabetizar com textos.** Brasília, 1999.

MUGRABI, Edivanda. **Pedagogia do texto e o ensino aprendizagem de línguas.** Vitória: Instituto para o desenvolvimento e educação de adultos, 2002.

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

POSSENTI, Sírio. Existe leitura errada? (Entrevista concedida a Marildes Marinho). **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, n.40 jul/ago 2001.

ROJO, Roxane Helena.**Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** (texto inédito), 2004.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas.São Paulo, 2002. (texto inédito)

ROJO, Roxane. **Análise e avaliação do documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental** – Sistema Municipal de Ensino de Vitória - Língua Portuguesa. São Paulo, 2004.

ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula** – praticando os PCNs. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: Dp&A, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º Graus. São Paulo: Cortez, 1996.

.Anexo 2 – Sugestões de Gêneros do Discurso (orais e escritos) adequados ao trabalho da 5ª. à 8ª. Séries

Cordel	Verbete enciclopédico
Causo	Relatórios
Texto dramático	Textos didáticos
Canção	Conto maravilhoso
Comentário radiofônico	Conto de fábulas
Entrevista	Lendas
Debate	Fábulas
Depoimento	Narrativa de aventura
Exposição	Narrativa de enigma
Seminário	Narrativa policial
Debate	Narrativa de ficção científica
Palestra	Narrativa mítica
Propaganda	Biografia
Conto	Piada
Novela	Historia engraçada
Romance	Romance
Crônica	Romance histórico
Poema	Adivinha
Notícia	Relatos
Artigo	Diário
Reportagem	Testemunho
Carta	Autobiografia
Telegrama	Crônica social
Carta do leitor	Crônica esportiva
Entrevista	Histórico
Charge	Relato histórico
Cartum	Texto de opinião
Tira	Diálogo argumentativo
Quadrinhos	Carta de reclamação

Carta de solicitação
Deliberação informal
Debate regrado
Assembléia
Discurso
Resenha
Editorial
Ensaio
Exposição oral
Seminário/conferência
Tomada de notas
Resumos
Instruções de montagem
Receita
Regulamento
Regras de jogos
Instruções de uso
Comandos
Textos prescritivos
Classificados
Logomarca
Esquemas
Regimento
Requerimento
Lei
e-mail
Declarações de direitos

Anexo 1 – Sugestões de Gêneros do discurso (orais e escritos) adequados ao trabalho da 1ª. à 4ª. Séries

Conto de fadas
Conto maravilhoso
Poemas
Cordel
Canções
Quadrinhas
Parlendas
Adivinhas
Trava-línguas
Piadas
Provérbios
Contos de assombração
Narrativas míticas
Lendas
Dramatização
Fábula
Narrativa de aventura
História engraçada
Recados
Conversações
Saudações
Instruções
Relatos de experiência vivida
Relato de viagem
Relato expositivo
Depoimentos
Testemunho
Autobiografia
Biografia
Relato histórico
Entrevistas
Debates
Notícias
Anúncios de rádio
Anúncios de televisão
Comentário radiofônico
Seminários
Palestras
Opinião
Deliberação informal
Debate regrado
Comandos diversos
Nota
Tirinha
Quadrinhos
Calendário

Embalagem
Listas
Instruções de uso
Enunciados de questões
Rótulo Verbete de dicionário
Bilhete
Carta
Telegrama
Cartão postal
Cartões de diversas comemorações
Convite
Diário
Lembrete