

Revista Práticas de Linguagem

Revista do Núcleo FALE

v.6, especial

Escrita discente

Revista Práticas de Linguagem	Juiz de Fora	v.6	especial	137 p.	2016
-------------------------------	--------------	-----	----------	--------	------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Faculdade de Educação

Núcleo FALE – Formação de Professores,
Alfabetização, Linguagem e Ensino

www.ufjf.br/nucleofale

A Revista ***Práticas de Linguagem*** é um periódico eletrônico do Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

*Nenhuma parte desta publicação pode ser
reproduzida por qualquer meio, sem a prévia
autorização do NÚCLEO FALE*

ISSN: 2236-7268

Comissão Editorial**Editores**

Alexandre Cadilhe – UFJF

Carmen Rita Guimarães Marques de Lima – UFJF

Editoras volume 6, especial – 2016

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis – UFJF

Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Assistentes editoriais

Bárbara Delgado Azevedo

Maria Carolina Botelho Domingues

Conselho Editorial

Dra. Begma T. Barbosa

Dr. Carlos Henrique Rodrigues

Dra. Carmem Rita Guimarães M. de Lima

Dra. Carmen Sanches Sampaio

Dra. Edwiges dos Santos Zaccur

Dra. Irandé Antunes

Dr. João Manuel dos Santos Cunha I

Dra. Laura S. Botelho

Dra. Lúcia F. M. Cyranka

Dra. Luciane Manera Magalhães

Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Dra. Maria Conceição Alves de Lima

Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira

Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Dra. Tânia Guedes Magalhães

Dra. Telma Ferraz Leal

Dra. Terezinha Barroso

Dra. Vanessa S. Silva

Dr. Wagner Rodrigues Silva

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - v. 6, especial (2016)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2011-Semestral
Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

CDU 37:372.46(05)

Sumário

4 – 7

Apresentação

Andreia R. Garcia-Reis
Tânia Guedes Magalhães

8 – 23 LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Wagner Rodrigues Silva

24 – 42 A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ORTOGRAFIA

Amanda Cordeiro Quintella, Laryssa Sena Palmeira, Marilene Sipriano Xavier Eveling,
Polyana Nayane Laier

43 – 49 ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE NO AMBIENTE ESCOLAR

Luís Dadalti, Olívia Fernandes, Warley Daniel

50 – 60 A PRODUÇÃO TEXTUAL NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Andressa Miranda, Christiano Almeida, Lívia Gonçalves, Patrícia Vieira, Rafaela Toldo

61 – 70 GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA

Fernanda da Silva Castro, Jéssica Aparecida de Oliveira, Rafaela Aparecida de Almeida
Medeiros, Maria Eduarda de Paula Costa

71 – 88 GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES DE SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

Jacqueline A. S. Guedes, Joice C. R. da Silva, Karoline S. de Oliveira, Maria D. S. L. B.
Bastos, Sthela R. L. Severino

89 – 99 A SOCIOLINGÜÍSTICA NA ESCOLA: OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Daiany Samara de Oliveira, Letícia Rinaldi Souza

100 – 108 O PAPEL DA ORALIDADE NA ESCOLA

Heitor Luique Ferreira de Oliveira, Nilton Duarte Melo, Paula Mauad Kaheler Sá

109 – 122 GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DA ORALIDADE E ESCUTA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Débora Delgado Nogueira, Flaviane Gonçalves Corrêa, Luiz Rogério do Nascimento
Ramos

123 – 134 Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades

Clarisse de Paiva Garcia, Marli Regina da Silva, Silvana de Paula Castro, Vanessa Ferreira
Vieira

135 – 137 Resenha do livro “Como fazer relatórios de pesquisa: investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna”

Helena Martins de Paiva

Apresentação

Andreia Rezende Garcia-Reis¹

Tânia Guedes Magalhães²

As reflexões sobre a formação de professores no Brasil são numerosas. Este volume pretende divulgar mais um resultado de trabalho realizado com graduandos do curso de Letras – Português, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). A justificativa para a construção desta edição da Revista Práticas de Linguagem se dá no pequeno histórico que começamos a traçar abaixo.

O curso de Letras da UFJF, após reformulações ocorridas em todas as licenciaturas, passou a contar com uma carga horária de “Prática curricular” (400h) que, no nosso caso, foi distribuída para ser realizada em escolas de ensino básico, com inserção na escola feita juntamente ao cumprimento de disciplinas da Faculdade de Educação, e oficinas oferecidas na própria Faculdade de Letras.

Os trabalhos aqui reunidos são fruto das reflexões iniciais realizadas por alunos do curso de Letras – Português, nas disciplinas de **Saberes Escolares de Língua Portuguesa** com **Prática escolar**, em que os discentes cumpriram uma carga horária ao longo de período em escolas de Ensino Fundamental e Médio, construindo sentidos diversos para as questões envolvidas no ensino de língua, bem como buscando, nas aulas de **Saberes**, possíveis embasamentos ou explicações que dessem conta da diversidade e da complexidade que caracteriza a sala de aula e a Educação como campo do saber. A experiência de elaboração de estudo de caso, da sessão reflexiva e de posterior construção dos artigos pelos discentes sobre a imersão na escola foi realizada no 1º semestre de 2015. O relato minucioso do desenvolvimento deste projeto encontra-se em Garcia-Reis e Magalhães (2016).

A disciplina **Saberes Escolares de Língua Portuguesa (SELP)**, de 60h, é cursada juntamente com **Prática escolar** (30h), no 3º (curso integral) ou 4º (curso noturno) período da graduação de Letras, na qual o aluno insere-se em uma

¹ Doutora em Linguística, Professora da Faculdade de Educação, atuando nos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF. andreiaargarcia@yahoo.com.br

² Doutora em Letras/Estudos Linguísticos, Professora da Faculdade de Educação, atuando nos cursos de Letras e Pedagogia da UFJF. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha: Linguagem, conhecimento e formação de professores. tania.magalhaes95@gmail.com

escola de sua escolha para observar a realidade pedagógica no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, bem como para já inserir-se na prática escolar antes de fazer os dois estágios alocados no último ano do curso (7º e 8º ou 9º e 10º períodos), o que rompe com a lógica cumulativa de “teoria + prática”, que anteriormente guiava o curso. Embora a **Prática** não se caracterize como estágio, em que o aluno efetivamente exerce a docência, ela se propõe a fazer uma inserção na escola para iniciar as problematizações em relação às teorias sobre educação linguística, elaborar materiais, bem como tecer reflexões que contribuam com a própria formação docente.

Nesse sentido, realizamos um estudo de caso na disciplina SELP, conforme já descrito em Garcia-Reis e Magalhães (2016), em que os alunos, após se introduzirem no universo da escola básica, com temas previamente negociados, produziram discussões em sessões reflexivas a partir do confronto teoria-prática, não apenas buscando aporte teórico das diversas correntes estudadas na disciplina de SELP, mas de forma a relacioná-lo aos exemplos do cotidiano escolar.

Essa proposta “**estudo de caso + sessão reflexiva + produção de artigo**” que entrelaça as disciplinas de **SELP** e **Prática Escolar** se deu por várias razões:

- por detectar grandes dificuldades dos alunos ao longo do curso de Letras com a escrita acadêmica e profissional em períodos anteriores; necessário se fez, então, introduzir experiências de escrita ao longo do curso de graduação;

- por considerar que o espaço acadêmico de formação do professor é um momento de reflexão, problematização e construção de saberes sobre o ensino de línguas, e não um campo de mera aplicação de teorias na escola, o que reduziria a potencialidade e a complexidade da docência;

- por acreditar que, como as disciplinas de Estágio I e II são alocadas no final do curso de licenciatura, os alunos muitas vezes custam a encontrar a realidade escolar, como futuros docentes, ficando, muitas vezes, decepcionados com essa realidade tão controversa; sendo assim, essa inserção na escola, que se dá no 3º ou 4º período do curso,

atrelada a uma discussão para além do relato e da observação, mostrou-se extremamente rica para a apreensão de conhecimento científico sobre a docência pela escrita acadêmica;

- por entender que os alunos precisam ter autoria ao longo do curso de licenciatura, e a circulação de seu discurso, legitimado pela universidade, lugar por excelência de construção de conhecimento, é mais que necessária, pois “consideramos que, ao se inserir em turmas de Ensino Fundamental ou Médio para realizar a observação da sala de aula para posterior atuação docente, o aluno coleta dados e gera conhecimento novo a partir dessa reflexão produzida na disciplina” (MAGALHÃES, GARCIA-REIS, no prelo).

Desse modo, a forma como uma concepção discursiva de linguagem é apropriada por futuros professores de línguas é fundamental, e consideramos que ter experiências de escrita sobre seu campo de trabalho é contribuir com uma formação mais sólida de professores.

Para compor esta edição, Silva, no artigo que abre o volume, busca traçar uma relação entre os trabalhos dos discentes e as reflexões que os formadores podemos/devemos fazer na licenciatura. Wagner Silva traz uma relevante proposta de articulação entre letramento científico e formação de professores de linguagem, mostrando que são necessários espaços que articulem as teorias acadêmicas e as demandas da profissão, o que levaria a uma melhor atuação no campo da docência, propiciando uma formação cidadã do aluno do ensino básico.

Em seguida, estão reunidos 09 artigos produzidos pelos alunos do então 3º e 4º períodos do curso de Letras – Português, durante o 1º semestre de 2015, cujos temas são leitura, produção textual, oralidade, multiletramentos, alfabetização e ortografia, sociolinguística educacional e gêneros textuais.

Considerando que os trabalhos foram feitos pelos alunos de graduação, eles apresentam estrutura bastante característica, elaborada para este trabalho, uma vez que era a 1ª vez que todos os alunos escreviam um artigo dessa natureza. Definimos que os temas deveriam dedicar-se aos seguintes eixos: oralidade, leitura, produção escrita, projetos de letramento, alfabetização e ortografia, análise linguística e sociolinguística, temas esses componentes da ementa de SELP. A maioria desses temas está tratada em artigos desta edição.

O plano dos textos deveria ter uma introdução, caracterização da escola e da turma, embasamento teórico, prática escolar (descrição e análise da realidade observada), considerações finais, referências e anexos (quando fosse necessário).

Vale ressaltar que as reflexões e análises das aulas são bastante introdutórias, uma vez que além de serem alunos do início da graduação, escrevendo artigos pela 1ª vez, somente neste momento do curso os alunos começam a estudar teorias sobre ensino de linguagem, metodologia, didática e docência, já que nos períodos iniciais eles cursam disciplinas de teorias linguísticas e literárias. Nesse sentido, trata-se de trabalhos que apenas iniciam uma reflexão sobre a docência, sendo todo o percurso da licenciatura necessário para que análises mais aprofundadas sejam construídas, com a participação ativa de todos os docentes universitários.

Além dos artigos, apresentamos, também, uma resenha de aluna do curso de Pedagogia, escrita na disciplina Práticas textuais II, que tem o objetivo de abordar a leitura e a escrita de gêneros acadêmicos, como resenhas, artigos, projetos de pesquisa e monografias.

Esperamos, como esta edição, contribuir com exemplos profícuos de construção de oportunidades e projetos que tragam à cena acadêmica não apenas os alunos vinculados aos projetos de iniciação científica, mas de todos aqueles que um dia habitarão a sala de aula com vistas à construção de uma escola mais democrática e humanizada.

Referências

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. In: _____. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R. **Escrita e formação docente**: desafios na prática de escrita na formação inicial para a docência em Língua Portuguesa (no prelo).

LETRAMENTO CIENTÍFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

SCIENTIFIC LITERACY IN PRE-SERVICE TEACHER TRAINING

Wagner Rodrigues Silva
wagnerrodriguesilva@gmail.com

Doutor em Linguística Aplicada e Professor Associado II na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Palmas.

Resumo: Apresento algumas contribuições dos estudos do letramento científico para a formação inicial de professores nas licenciaturas brasileiras. Destaco como contribuições encaminhamentos metodológicos para a articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática profissional do professor na escola básica. Essa articulação pode se desdobrar no trabalho pedagógico comprometido com a formação cidadã do aluno no ensino básico. Este artigo se caracteriza como um estudo teórico desenvolvido na perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada.

Palavras-chave: Ensino de língua; Cidadania; Linguística Aplicada.

Abstract: I present some contributions from scientific literacy studies for pre-service teacher training in Brazilian degrees. I emphasize as contributions some methodological forwarding for the articulation between academic theories and demands from teacher professional practice at elementary school. This articulation can be unfolded into the pedagogical work which is committed to the citizen education of the elementary school student. This article is characterized as a theoretical study developed from the interdisciplinary perspective of Applied Linguistics.

Key words: Language teaching; Citizenship; Applied Linguistics.

As investigações científicas sobre formação de professores são desenvolvidas por perspectivas teórico-metodológicas diversas. Os objetos de pesquisa em torno do assunto se diferenciam conforme as disciplinas ou os campos do conhecimento em que os estudos científicos são realizados. Neste artigo, apresento algumas contribuições originárias dos estudos do letramento científico para a formação inicial de professores. Essa abordagem do letramento coopera para o trabalho com a escrita discente na universidade e, ainda, para a formação docente crítica. Nesse sentido, saliento a relevância da escrita acadêmica como prática pedagógica mediadora da instrução dos discentes nas licenciaturas.

Este estudo está situado no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (cf. PENNYCOOK; 2001; SILVA, 2014; SILVA; DINIZ, 2014), possibilitando a liberdade para o estabelecimento de diálogos com pesquisas produzidas fora do próprio campo aplicado da linguagem. Essa perspectiva investigativa

também contribui para a proposição de encaminhamentos em função do fortalecimento da formação inicial de professores.

Os principais referenciais teóricos deste artigo foram produzidos no campo investigativo do Ensino de Ciências (cf. GRABER; ERDMANN; SCHLIEKER, 2001; HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; 2009). A mobilização desses estudos se configura como uma resposta do esforço desenvolvido em meus últimos trabalhos científicos, juntamente com os membros do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (CNPq/UFT), para trazer contribuições a respeito do letramento científico a estudos desenvolvidos na Linguística Aplicada (cf. FERNANDES, 2016; REIS, 2016; SILVA, 2016; 2017; SILVA; FERNANDES; FIGUERAS, 2016). Outros dois trabalhos com aos quais dialogo mais diretamente neste artigo são Freire (1996), situado na Ciência da Educação, e Garcia-Reis e Magalhães (2016), na Linguística Aplicada.

Este artigo está organizado em duas principais seções, além desta *Introdução*, das *Considerações finais* e das *Referências*. Na seção *Reflexões pela escrita acadêmica na formação docente*, exponho alguns ganhos do trabalho pedagógico com a escrita na universidade para a formação inicial de professores nas licenciaturas brasileiras. Na seção *Contribuições do letramento científico na formação docente*, caracterizo algumas especificidades do letramento científico, destacando vantagens advindas dessa abordagem para a formação do professor pesquisador.

Reflexões pela escrita acadêmica na formação docente

Nos últimos anos, os estudos do letramento se tornaram mais acessíveis no contexto educacional brasileiro, formado por escolas de ensino básico e instituições de ensino superior. Na universidade, domínio social pelo qual me interesse mais diretamente neste artigo, esses estudos têm contribuído para o desafio do aprendizado da escrita acadêmica ou científica por egressos das escolas de ensino básico (cf. MELO, 2015; PEREIRA, 2016; SILVA; SILVA; BORBA, 2016). Considerando os inúmeros estudos a respeito da escrita acadêmica nas licenciaturas, posso afirmar que a universidade vem assumindo a responsabilidade do ensino do referido registro, que apresenta suas especificidades quando comparado à escrita trabalhada no ensino básico, envolvendo outros interlocutores, propósitos, suportes...

A título de ilustração, menciono a experiência pedagógica investigada por Mendes *et al* (2015), ao desenvolver uma intervenção orientada pelo trabalho de reescrita de relatórios de estágio por professores em formação inicial, no momento final de uma Licenciatura em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa), durante estágios supervisionados obrigatórios do Câmpus de Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O objetivo da intervenção foi intensificar a reflexão crítica dos graduandos, a partir da escrita dos relatórios, haja vista que pesquisas em diferentes áreas do conhecimento mostram e defendem a formação de professores reflexivos, especialmente no que se refere à capacidade de articular as teorias acadêmicas com as práticas pedagógicas, podendo inclusive gerar, a partir dessa articulação, novos conhecimentos orientadores do trabalho docente (cf. FREIRE, 1996; SCHÖN, 1983; SILVA, 2014).

Ainda no âmbito dos estágios supervisionados das Licenciaturas em Letras, onde a articulação entre teoria acadêmica e prática profissional torna-se praticamente inadiável, faço referência às considerações apresentadas por Lima e Nogueira (2016, p. 31) ao relatarem algumas dificuldades “recorrentes no planejamento das aulas por parte dos estagiários” na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após elencarem as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em formação inicial, as autoras salientam a razoabilidade desses desafios, pois “o domínio de uma dada teoria linguística ou literária não corresponde ao domínio de sua transposição didática, o que tem sido um desafio mesmo para os professores mais experientes”. Lima e Nogueira (2016, p. 33) caracterizam essas dificuldades como oportunidades “de reflexão e aprendizagem tanto para os estagiários quanto para o professor regente, o qual também pode se deparar com situações desafiadoras, para as quais ainda não encontrou soluções satisfatórias”.

Uma última ilustração a considerar nesta seção é o estudo de Garcia-Reis e Magalhães (2016), ao relatarem uma experiência de produção de artigos científicos como atividade desencadeadora do processo de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada por alunos da Licenciatura em Letras, no momento inicial do curso (3º e 4º períodos), mais precisamente na disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa, também na Universidade

Federal de Juiz de Fora (UFJF)¹. Nas palavras das autoras, “os alunos de graduação têm apresentado muitas dificuldades na construção do discurso acadêmico e, também, na relação com as práticas de docência” (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016, p. 39).

Conforme retomaremos na próxima seção deste artigo, Garcia-Reis e Magalhães (2016) desenvolveram um projeto de letramento para focalizar articuladamente duas principais demandas da formação dos futuros professores:

- (i) familiarização dos graduandos com a escrita enquanto prática social. Eles foram inseridos em situações interativas em que a produção do artigo científico foi necessária para compartilhar, com leitores interessados, resultados de diferentes recortes investigativos desenvolvidos a partir de experiências vivenciadas pelos próprios graduandos, em aulas de Língua Portuguesa, em escolas de ensino básico²;
- (ii) apropriação pelos graduandos da prática de reflexão sobre o trabalho docente. A partir da mediação das formadoras, eles foram orientados a analisarem as experiências pedagógicas vivenciadas, considerando algumas literaturas de referência, além de proporem encaminhamentos a partir do posicionamento crítico por eles apresentado.

As práticas de escrita e de reflexão do professor são necessárias para a efetivação da articulação entre saberes teóricos e práticos, podendo resultar ainda na construção de outros saberes em resposta às demandas específicas dos locais de trabalho pedagógico³. De alguma forma, pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento têm despendido esforços para responder a essas demandas, assim como apresentarei na próxima seção algumas

¹ Um fato motivador do trabalho pedagógico desenvolvido por Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 49) foi “muitos alunos, sobretudo por ainda estarem no início de um curso de graduação”, não terem experienciado a “produção do gênero artigo”. O formador atento bem sabe que, infelizmente, o escasso trabalho com a escrita acadêmica junto aos professores em formação inicial não se restringe ao gênero artigo científico. Muitos graduandos ainda chegam ao final das Licenciaturas em Letras sem terem experienciado uma prática significativa de escrita acadêmica, independente do gênero textual.

² Os artigos produzidos pelos alunos da Licenciatura em Letras compõem o presente volume temático da Revista Práticas de Linguagem (UFJF/Núcleo FALE – Faculdade de Educação).

³ Saliento que essas demandas permanecem como desafios não superados na vida profissional de muitos egressos das licenciaturas, atuais professores de Língua Portuguesa vinculados a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (cf. SILVA, 2016; SILVA; LIMA; MOREIRA, 2016).

sistematizações iniciais no tocante às contribuições dos estudos do letramento científico para a formação inicial de professores, na perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada.

Contribuições do letramento científico na formação docente

Os estudos do letramento compreendem investigações científicas acerca dos usos da escrita, bem como dos impactos provocados por essa tecnologia na vida das pessoas em diferentes situações sociais⁴. Nas escolas, a título de ilustração, esses estudos contribuem para familiarizar os alunos com diversificadas situações interativas do cotidiano, mediadas pela tecnologia da escrita. Um desafio é não restringir o preparo dos alunos para as práticas de escrita características da própria escola, como a resolução de exercícios didáticos ou o exemplar desempenho nas avaliações institucionais.

Da mesma forma que os estudos do letramento possibilitam construir pontes entre práticas escolares e de outros domínios sociais, os do letramento científico, originários desses primeiros, são propostos para erguer pontes com especificidades. Iniciados há mais de quatro décadas no campo do Ensino de Ciências, esses últimos estudos objetivam responder ao desinteresse discente por disciplinas escolares da denominada área de Ciências, incluindo especialmente a Química e a Física (cf. HOLBROOK; RANNIKMAE, 2007; 2009). Não diferente da tradição de outros componentes curriculares, nessas disciplinas, são trabalhados aspectos teóricos sobrevalorizando a memorização de nomenclaturas e de conceituações, o que restringe a compreensão dos fenômenos estudados pelos alunos, no contexto social mais amplo em que estão inseridos. Conforme Graber, Erdmann e Schlieker (2001, p. 210),

professores tendem a dominar o processo de ensino/aprendizagem com conteúdos orientados por lições e o objetivo de reproduzir (pelo menos parte de) a estrutura das disciplinas científicas nas cabeças dos alunos. Os resultados desses esforços têm sido desilusão no mundo todo⁵.

⁴ De acordo com Holbrook e Rannikmae (2017, p. s/p), “a tecnologia não é utilizada para simplesmente se referir a computadores ou à simples aquisição de habilidades técnicas, mas para materiais feitos por homens e processos desenvolvidos na sociedade”.

⁵ Todas as traduções de citações de textos escritos em língua inglesa são de minha responsabilidade.

Os estudos do letramento científico me ajudaram a reelaborar uma crítica a dois aspectos interconectados da formação do professor:

- (i) a reprodução acrítica de conteúdos disciplinares e de práticas de ensino revela a ausência de reflexão ou pesquisa no/sobre o trabalho pedagógico pelo próprio professor. Muitas vezes, esse profissional não percebe a necessidade de mudança do próprio trabalho, ignorando uma das lições deixadas por Freire (1996, p. 22), ao firmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”;
- (ii) a desarticulação entre conteúdos disciplinares e fenômenos diários da vida, em aulas do ensino básico, reflete práticas pedagógicas semelhantes experienciadas pelos professores ainda na formação inicial nas licenciaturas, quando a teoria acadêmica se sobrepujava às demandas práticas do trabalho docente na escola de ensino básico.

Os dois aspectos descritos envolvem as dificuldades dos professores em formação inicial, enfrentadas por Garcia-Reis e Magalhães (2016), ao desenvolverem o projeto de letramento que resultou na produção de artigos científicos pelos graduandos da Licenciatura em Letras, conforme explicitado na seção anterior deste artigo. As autoras se utilizaram dos estudos do letramento para fundamentar a própria prática de formadoras na licenciatura, cuja ênfase foi dada ao trabalho de produção dos artigos científicos. Na tentativa de realçar o projeto desenvolvido, apresento uma releitura da experiência relatada por Reis e Magalhães (2016) a partir de algumas especificidades dos estudos do letramento científico.

O esforço dos estudos do letramento científico para formar cidadãos capazes de “irem além da resolução de problemas científicos” *de per se*, possibilitando “tomadas de decisões sociocientíficas” (HOLDBROOK; RANNIKMAE, 2009, p. 279), compreendendo a efetiva participação do cidadão no mundo real, é semelhante à necessidade de articulação da teoria acadêmica e da prática pedagógica, junto aos professores em formação inicial. Muitas vezes, os formadores deixam seus alunos sem respostas no

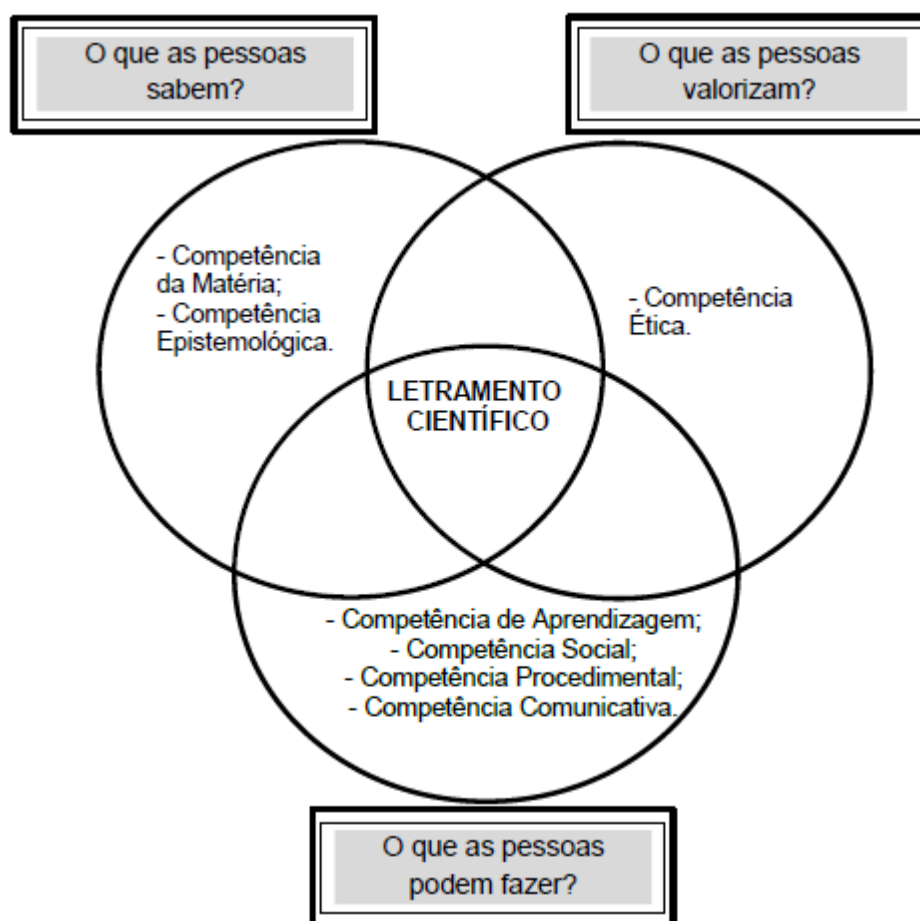
tocante aos possíveis usos das teorias acadêmicas no futuro local de trabalho docente, preponderantemente, nas escolas de ensino básico.

Mas o que se compreende por letramento científico? As conceituações são inúmeras, assim como, atualmente, são diversas as compreensões teóricas sobre o letramento. Numa perspectiva crítica e para o propósito deste estudo, compreendo letramento científico como práticas investigativas informadas pela escrita em função da produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano na complexidade que lhe é constitutiva em diferentes domínios sociais, a exemplo das práticas de formação de professores. Em complemento a essa conceituação, reproduzo as palavras de Holdbrook e Rannikmae (2009, p. 286), ao afirmarem que

fortalecer o letramento científico através da educação científica é desenvolver uma habilidade para utilizar criativamente conhecimentos e técnicas científicas apropriadas, baseadas em evidências, particularmente com relevância para a vida diária e profissional, resolvendo desafios pessoais, também significativos problemas científicos, assim como tomando decisões sociocientíficas responsáveis.

Ao discutir algumas contribuições do letramento científico para uma formação *autônoma* dos alunos, utilizando-me aqui do termo empregado por Freire (1996), no tocante ao trabalho docente com conteúdos disciplinares do ensino de Ciências, Graber, Erdmann e Schlieker (2001 p. 209) propõem um Modelo de Competências Básicas do Letramento Científico. Reproduzo o referido modelo na Figura 1.

Figura 1: Modelo de competências básicas do letramento científico



Fonte: Graber, Erdmann e Schlieker (2001 p. 209)

Esse modelo pontua competências que vão além do conhecimento disciplinar ou epistemológico (*O que as pessoas sabem?*), sobre os quais, tradicionalmente, é dada ênfase na formação inicial de professores quando são trabalhados conteúdos linguísticos e literários, desprendidos das especificidades demandas para a recontextualização desses saberes para a escola de ensino básico (*O que as pessoas podem fazer?*), o que envolve as competências de *aprendizagem, social, procedimental e comunicativa*. Essas últimas competências pressupõem o conhecimento processual para a produção de saberes, pois demandas cotidianas emergem provocando o abandono de antigos e a produção de novos conteúdos disciplinares. A esse respeito, destaco a seguinte citação de Freire (1996, p. 15):

uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "dodiscência" - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.

Em relação à *competência ética*, saliento a relevância do exame de desdobramentos provocados por usos de saberes especializados em contextos situacionais de diferentes domínios sociais. São considerados os prováveis benefícios ou malefícios, provocados pelos produtos gerados a partir da mobilização dos conteúdos disciplinares (*O que as pessoas valorizam?*). Na formação inicial de professores, os formadores deveriam frequentemente se questionar a respeito da relevância das disciplinas ministradas diante das demandas passíveis de serem respondidas no tempo de integralização das licenciaturas. Infelizmente, algumas escolhas curriculares são justificadas por desejos ou anseios particulares dos formadores, motivados simplesmente pela própria história acadêmica desses profissionais.

Para complementar a construção do conceito de letramento científico, reproduzo, no Quadro 1, algumas contribuições educativas do trabalho com ensino de Ciências em sala de aula, conforme sistematização apresentada por Holbrook e Rannikmae (2007). As contribuições elencadas articulam alguns procedimentos científicos e suas aplicações em situações do cotidiano, de maneira que os conteúdos disciplinares, produzidos no âmbito científico, não se fechem neles mesmos. Os autores se contrapõem a ideia de "Ciência através da Educação" e propõem a "Educação através da ciência", destacam ainda as *relevâncias pessoais, sociais e profissionais* dos conteúdos disciplinares, advindas dessa articulação.

Quadro 1: Semelhanças e diferenças entre
 “Ciência através da Educação” e “Educação através da Ciência”

Ciência através da Educação	Educação através da Ciência
Aprender saberes, conceitos, teorias e leis fundamentais de ciência.	Aprender saberes e conceitos da ciência importantes para compreender e lidar com questões sociocientíficas na sociedade.
Realizar as atividades de ciência através da investigação pedagógica como parte do aprendizado para ser um cientista.	Realizar solução de problema científico para melhor compreender o conhecimento de ciência relacionado a questões sociocientíficas na sociedade.
Ganhar uma compreensão da natureza da ciência a partir de um ponto de vista científico.	Ganhar uma compreensão da natureza da ciência a partir de um ponto de vista social.
Realizar trabalho prático e apreciar o trabalho dos cientistas.	Desenvolver habilidades pessoais relacionadas à criatividade, iniciativa, trabalho seguro, etc.
Desenvolver atitudes positivas diante da ciência e dos cientistas.	Desenvolver atitudes positivas diante da ciência como elemento essencial no desenvolvimento da sociedade e esforços científicos.
Desenvolver habilidades comunicativas para formatos orais, escritos e simbólicos/tabulares/gráficos como parte do aprendizado sistemático de ciência.	Desenvolver habilidades comunicativas relacionadas a formatos orais, escritos e simbólicos/tabulares/gráficos para melhor expressar ideias científicas em um contexto social.
Realizar tomada de decisão diante de questões científicas.	Realizar tomada de decisão sociocientíficas relacionadas a questões emergentes da sociedade.
Aplicar os usos de ciência à sociedade e apreciar questões éticas enfrentadas por cientistas.	Desenvolver valores sociais para tornar-se cidadão responsável e empreender carreiras relacionadas à ciência.

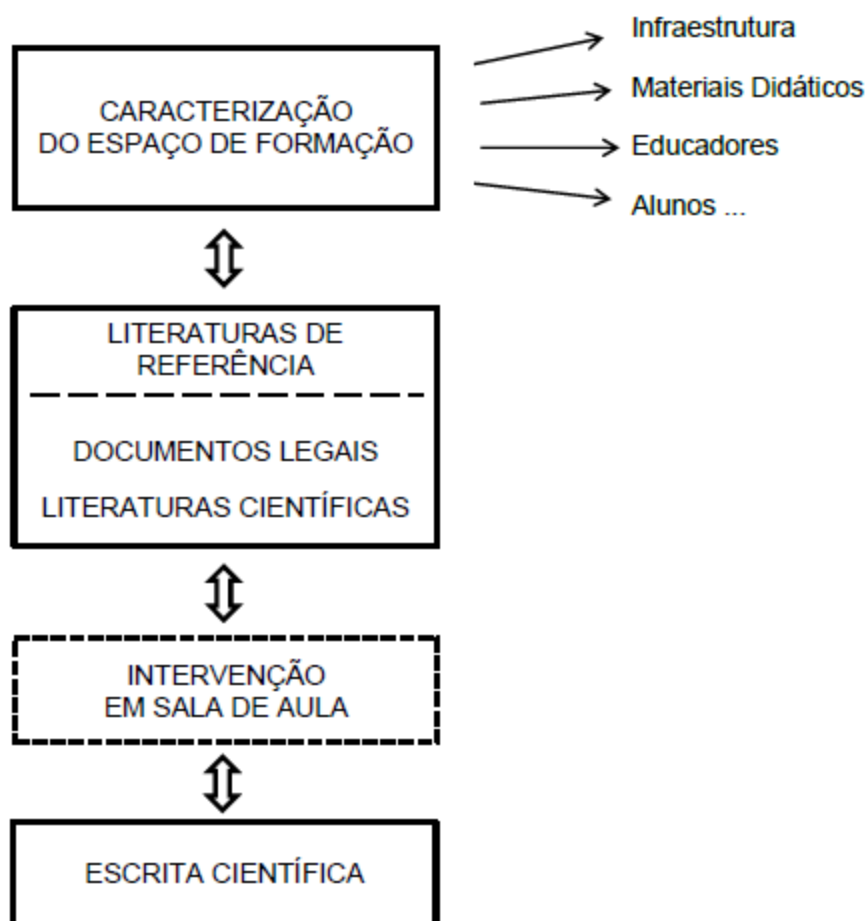
Fonte: Holbrook e Rannikmae (2007, p. s/p)

Essa articulação entre procedimentos científicos e demandas sociais proporciona relevância ao trabalho pedagógico com conteúdos teóricos. Ainda conforme Holbrook e Rannikmae (2009, p. 284), do ponto de vista dos alunos, a relevância “é uma percepção de utilidade, significância, vantagem, necessidade e importância da área de aprendizado”. A relevância profissional dos conteúdos disciplinares é importante na formação de professores, evitando situações em que esses profissionais desconhecem as efetivas contribuições dos conteúdos disciplinares trabalhados em função da tradição curricular, o que, corriqueiramente, acontece com o conteúdo gramatical prescritivo nas aulas de língua.

Em estudo desenvolvido recentemente num curso de formação de professores em serviço (cf. SILVA, 2016), descrevi algumas tentativas de trabalho com produção textual por professores a partir da noção teórica de gêneros textuais, porém, na prática efetiva da sala de aula, dava-se ênfase ao trabalho com nomenclaturas e conceituações da teoria linguística de referência. Esses profissionais demonstravam dificuldades para empreenderem um olhar investigativo sobre o próprio trabalho pedagógico realizado. Meu esforço se configurou em proporcioná-los a compreensão de que, no contexto da sala de aula, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.16).

Nesse sentido, compartilho da tese defendida por Freire (1996, p.12), ao propor que “desde o princípio mesmo de sua experiência formadora”, o professor em formação precisa se assumir “como sujeito também da produção do saber”, convencendo-se “definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Visualizo a intervenção realizada por Garcia-Reis e Magalhães (2016) na perspectiva freiriana, o que pode ser percebido no percurso da prática de letramento científico representado na Figura 2 a partir da leitura do relato das autoras.

Figura 2: Percurso da prática de letramento científico



Fonte: Autoria própria

Representei as etapas do percurso trilhado pelos graduandos em três retângulos justapostos verticalmente, sendo os retângulos em traço contínuo etapas realizadas por todos os alunos e o em traço pontilhado uma proposta que insiro a partir do paradigma investigativo da Linguística Aplicada (cf. CAVALCANTI, 1996). As setas apontando para as duas extremidades representam o livre deslocamento dos graduandos para sentidos diferenciados podendo resultar inclusive no trânsito concomitante por mais de uma etapa.

Em *Caracterização do espaço de formação*, os graduandos descrevem o espaço pedagógico experienciado, atentando para a *infraestrutura* institucional e *materiais didáticos* utilizados, além de caracterizarem *professores* e *alunos* da escola básica. Nessa etapa inicial, são identificados os supostos problemas de pesquisa a serem investigados (a exemplo do

ensino de ortografia, leitura e produção textual, oralidade, variação linguística e multiletramentos). Essa identificação também sofre interferência das *Literaturas de referência*, que caracterizam a etapa posteriormente representada. As literaturas são constituídas por *obras científicas* diversas, como livros, capítulos e artigos, além de *documentos legais*, a exemplo de legislações (LDB), diretrizes curriculares (PCN) e outros documentos institucionais (IBGE; UNESCO).

Em *Escrita científica*, os graduandos produzem artigos registrando os procedimentos da pesquisa desenvolvida. A escrita funciona como instrumento mediador que contribui para a análise dos problemas identificados à luz das literaturas de referência. Na citação reproduzida adiante, Garcia-Reis e Magalhães (2016, p. 45) sintetizam a proposta do projeto de letramento realizado:

Nosso intuito não é detectar problemas e apontar “culpados”, pelo contrário, é visualizar possibilidades, potencialidades, refletir sobre diferentes realidades escolares, reconhecer suas características, limitações e desafios e buscar, no coletivo, aprender e refletir sobre como podemos aperfeiçoar as práticas, sempre amparados pelas pesquisas já realizadas na área, pelas teorias da linguagem e do ensino de língua e pelos documentos oficiais que balizam e orientam o ensino no país.

A prática reflexiva deve ser experienciada em outras disciplinas da licenciatura e, especialmente, nos estágios supervisionados obrigatórios, quando professores em formação têm a oportunidade de realizar uma *Intervenção em sala de aula* como resposta aos problemas pedagógicos identificados e analisados, não se limitando à proposição escrita de alguns encaminhamentos, a exemplo do trabalho interventivo realizado na disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa.

No percurso do letramento científico, os graduandos e formadores têm a oportunidade de desenvolver a competência comunicativa interinstitucional, pois, durante esse percurso, dialogam com professores em serviço na escola de ensino básico, podendo resultar na mútua troca de saberes. O aprendizado da competência comunicativa também se faz útil na escrita do artigo, quando a interlocução dos professores em formação inicial se amplia vastamente, o que é responsável, inclusive, pela maior produtividade do projeto de

letramento desenvolvido pelas formadoras, pois os graduandos produziram conteúdos para além dos muros institucionais da universidade.

Considerações finais

Apresentei alguns aspectos caracterizadores dos estudos do letramento científico com propósito de contribuir com a formação inicial de professores nas licenciaturas. Esses estudos permitiram a exposição de encaminhamentos para a articulação entre teorias acadêmicas e demandas da prática profissional, podendo, ainda, se desdobrar no trabalho pedagógico comprometido com a formação cidadã do aluno da escola de ensino básico.

A prática pedagógica dos formadores nas licenciaturas influencia o trabalho pedagógico do futuro professor, daí minha insistência na familiarização dos graduandos com as práticas de reflexão sobre/na ação profissional em sala de aula e, inclusive, com a própria prática de pesquisa. Para a instrução docente nessa perspectiva, os estudos do letramento científico tendem a contribuir significativamente.

A escrita acadêmica contribui para a formação crítica profissional do professor. Dentre outras funções desempenhadas pela escrita na universidade, destaco a de instrumento de mediação para articular teorias acadêmicas e práticas pedagógicas.

Por fim, saliento que as contribuições dos estudos do letramento científico também são promissoras para o ensino de línguas na escola básica. Essa abordagem escapou ao meu interesse neste artigo, esse assunto foi focalizado muito tangencialmente. Em outro artigo, poderei reunir algumas contribuições desses estudos para os trabalhos escolares em aulas de língua. No momento, restam aos leitores as pesquisas desenvolvidas por Fernandes (2016) e Reis (2016), dentro do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq).

Referências

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, n. 7, p. 05-12, 1986.

FERNANDES, Elizangela da R. **Letramento científico no ensino básico público no município de Palmas – Tocantins**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; MAGALHÃES, Tânia Guedes. As experiências de escrita na formação de professores de Língua Portuguesa: uma prática do curso de Letras da UFJF. In: Andreia R. Garcia Reis; Tânia G. Magalhães (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes Editores. 2016, p. 35-52.

GRABER, Wolfgang; ERDMANN, Thorsten; SCHLIEKER, Volker. ParCIS: Aiming for Scientific Literacy Through Self-Regulated Learning with the Internet. **Science and Technology Education: Preparing Future Citizens**. Proceedings of the IOSTE Symposium in Southern Europe. p. 205-214. 2001. Acesso < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466362.pdf> >; em 06 nov. 2016.

HOLDBROOK, Jack; RANNIKMAE, Miia. Holbrook, J. Nature of science education for enhancing scientific literacy. **International Journal of Science Education**. 29(11), 1347-1362, 2007.

_____; _____. The Meaning of Scientific Literacy. **International Journal of Environmental & Science Education**. v. 4, n. 3, p. 275-288, 2009.

LIMA, Carmen R. G. M.; NOGUEIRA, Elza de Sá. O estágio supervisionado de Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. In: Andreia R. Garcia-Reis; Tânia G. Magalhães (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes Editores. 2016, p. 25-34.

MELO, Livia C. **Formas Linguísticas de Inscrição do Outro e do Eu-Mesmo na Escrita Reflexiva Acadêmico-Profissional de Relatórios de Estágio de Professores de Língua**. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MENDES, Aliny S.; SILVA, Wagner R.; GONÇALVES, Adair V.; MELO, Livia C. Intensificação da reflexão na escrita do professor em formação inicial: uma abordagem sistêmico-funcional. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: USP, v. 17, n. 2, p. 509-537, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. New York/ London: Routledge, 2001.

PEREIRA, Bruno G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 345f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

REIS, Aylizara P. **Letramento científico como prática inovadora numa escola pública araguainense**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. England: ASHCATE, 1983.

SILVA, Wagner R. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em Linguística Aplicada. Campinas: Pontes Editores, 2014.

_____. Fortalecimento de letramentos de professoras: um estudo no Mestrado Profissional em Letras. **Letras & Letras**. Uberlândia: UFU, v. 32, n. 2, 2016. (a sair)

_____. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2017. (a sair)

_____; DINIZ, Alline. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, v. 53, n. 2, p. 333-355, 2014.

_____; FERNANDES, Elizangela da R.; FIGUERAS, Monique W. Gêneros discursivos em atividades de iniciação científica com alunos da escola básica. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau: FURB, 2016. (submetido)

_____; LIMA, Paulo da S.; MOREIRA, Tânia M. (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidade. Campinas: Pontes, 2016.

_____. SILVA, Kellen. L. S.; BORBA, Lucieny de C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG/ALAB, v. 16, n.2, p. 277-308, 2016.

A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE ORTOGRAFIA

Amanda Cordeiro Quintella¹
amandac Quintella@yahoo.com

Laryssa Sena Palmeira²
laryssa.senna@hotmail.com

Marilene Sipriano Xavier Eveling
marileneemoises@hotmail.com

Polyana Nayane Laier
polyana.nayane@gmail.com.br

Graduandas do curso de Letras na UFJF

Resumo: Este artigo visa analisar observações feitas em sala de aula, utilizando como base textos sobre concepções de alfabetização e de ensino de ortografia, a fim de responder a duas questões: (i) a alfabetização e o ensino de ortografia estão sendo trabalhados na escola atrelados ao letramento? e (ii) os profissionais observados colaboram com a escola em sua função de formadora de cidadãos? As práticas buscaram não intervir no cotidiano das salas de aula, no intuito de observar aspectos da prática pedagógica. As turmas observadas contemplam o início do ensino fundamental, nas redes estadual e federal; o término do processo de alfabetização no âmbito estadual e as consequências deste processo no ensino de ortografia nos últimos anos do ensino fundamental, para jovens e adultos. As atividades são descritas e analisadas no decorrer do artigo, e levam à conclusão de que o atual contexto escolar não trabalha com a perspectiva do o letramento efetivamente, mas busca formar cidadãos. Portanto, pode ser que a educação caminhe para mudanças, se abranger a diversidade escolar existente no cenário atual.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Alfabetização. Letramento. Ortografia.

1 Introdução

O presente artigo foi proposto na disciplina “Práticas de Saberes Escolares de Língua Portuguesa”, do terceiro período do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro semestre de 2015, contemplando o total de 120 horas de observação em sala de aula, com o propósito de analisar as atividades desenvolvidas no ensino fundamental sobre alfabetização e ortografia. Busca-se verificar se as metodologias adotadas pelos professores das escolas observadas são adequadas em sala de aula e se eles se baseiam nas teorias dos autores utilizados aqui.

Devido à existência de diferentes âmbitos escolares e contextos sociais dos alunos, é necessário um ensino de ortografia e um processo de alfabetização que contemplem essas diversas instâncias. Será analisado nas seções seguintes se as “bagagens culturais diversificadas” (KLEIMAN, 2007) dos alunos são levadas em

consideração, ou seja, se as práticas de letramento estão sendo consideradas nesses processos.

A partir disso, são propostas duas questões que servirão como base para a análise das observações: (i) a alfabetização e o ensino de ortografia estão sendo trabalhados na escola atrelados ao letramento? e (ii) os profissionais observados colaboram com a escola em sua função de formadora de cidadãos? Essas questões serão melhor entendidas a partir da explicação do embasamento teórico.

O artigo está dividido da seguinte forma: serão apresentadas, primeiramente, as escolas, logo depois o embasamento teórico, seguido das análises acerca das práticas escolares e as considerações finais.

2 Apresentação das escolas

Nesta seção, cinco turmas de escolas da Zona da Mata mineira, que foram objeto de estudo para este artigo, serão contextualizadas. As escolas serão chamadas de A, B, C e D, respectivamente e foram observadas por quatro alunas da disciplina descrita na seção anterior.

As práticas analisadas na escola "A" foram observadas por Amanda Cordeiro Quintella em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual. Esta turma continha, aproximadamente, vinte e cinco alunos, com faixa etária entre cinco e seis anos. Entre os estudantes se encontravam silábicos e pré-silábicos, segundo a professora.

As práticas de observação descritas na escola "B" foram realizadas por Laryssa Sena Palmeira em uma turma vespertina de primeiro ano do Ensino Fundamental de um colégio de aplicação federal. As práticas foram realizadas exclusivamente em uma turma com vinte alunos entre seis e sete anos de idade, pré-silábicos e silábicos (silábicos em sua maioria). A turma foi observada durante as aulas de matemática, realizadas integralmente às quartas-feiras.

Polyana Nayane Laier observou, na escola "C", as práticas escolares de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede municipal, com alunos de oito e nove anos, sendo que dos vinte alunos matriculados, somente quinze mantêm frequência regular.

Na escola "D", Marilene Sipriano Xavier Eveling analisou duas turmas de rede estadual, sendo uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental (que será

chamada de turma 1) e outra de aceleração que cursava os 8º e 9º anos do ensino fundamental ao mesmo tempo (que receberá o nome de turma 2).

3 Embasamento teórico

Os principais textos utilizados como base para a construção das análises feitas neste artigo abordam concepções de alfabetização e ortografia, nas quais o letramento é parte essencial, como acrescenta Soares,

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (2003, p. 47).

Morais (2007) explica o que seria a ortografia e os diversos métodos mais adequados para se ensiná-la. O autor aponta um ensino de ortografia que indique para o aluno sua função como recurso social de modo a cristalizar a língua. Para isso sugere a utilização de textos que se apliquem à realidade dos alunos, dentre outras vias de realizar essa aproximação. “Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica” (MORAIS, 2007, p. 20) e que função social da ortografia, quando trabalhada em projetos de letramento, incentiva o aluno a perceber a importância de saber ortografia.

As autoras, Ferreiro e Teberosky (1999), descrevem o aprendiz, em processo de alfabetização, formulando hipóteses a respeito do sistema de escrita, percorrendo um caminho que pode ser representado nos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Elas sugerem uma linha regular no processo de aprendizagem, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no

alfabético. Assim, sua teorização se fundamenta no pressuposto de que a escrita é uma construção real como sistema de representação historicamente acumulado pela humanidade, e pela criança que se alfabetiza.

No processo de alfabetização será abordada a importância do uso e do contato dos alunos com textos reais, e a relevância da reflexão fonética relacionada às letras e a "reinvenção da alfabetização", proposta por Soares (2003) em seu texto de mesmo nome e abordada também no texto de Albuquerque (2012), segundo a qual é necessária não só a convivência com textos, mas também um treinamento sistemático e motor do sistema alfabético, como enfatizado nos excertos abaixo:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 19)

[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos (ALBUQUERQUE, 2012, p. 22).

O processo de alfabetizar, de acordo com Albuquerque, é eficiente quando leva-se em consideração a vivência anterior do aprendiz, já que uma pessoa é letrada antes mesmo de ser alfabetizada. Além disso, o aluno aprende com mais consistência quando entende a finalidade do que é aprendido, sendo a alfabetização feita a partir de textos reais uma forma de ajudá-los nisso. Soares também diferencia as correntes de alfabetização analítica e construtivista, destacando que um ensino que aborde ambas é importante, uma vez que nenhuma delas apresentou bons resultados quando foi aplicada separadamente. Atentamos também para o que Rojo mostra sobre o multiletramento,

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada, da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermidiática (ROJO, 2010, p. 28).

Além da diferença entre as redes escolares (municipal, estadual etc), existem diferenças dentro das salas de aula. Os alunos são diferentes, com vivências e realidades distintas, dessa forma faz-se necessário um ensino que seja útil e que os incentive a refletir.

[...] o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIEIRO. 2010, p. 86).

Como ideia geral, será verificado se a escola está cumprindo o seu papel de formadora de cidadãos, como aponta Rangel (2010), ou seja, se está considerando a heterogeneidade de vivências dos alunos e se estão preparando-os para atuar na sociedade de forma consciente, “[...] quanto melhor a escola desempenhar sua função formadora, mais eficazmente promoverá a inclusão social e a cidadania” (RANGEL, 2013, p. 184).

4 Prática escolar

Descrevem-se, nesta seção, as práticas observadas nas escolas e são feitas análises, a partir do embasamento teórico. Desta forma, nas próximas subseções, as práticas serão expostas individualmente.

Escola A

Nesta turma, as regras colocadas pela professora dentro da sala de aula são colaborativas para um empenho das crianças na participação coletiva e na organização do ambiente. No quadro a rotina do dia era sempre escrita, especificando a ordem dos momentos de entrada, atividades, intervalo e saída. Além disso, regras como manter a sala limpa e organizada, respeitar os colegas e respeitar os combinados eram listadas em um canto do quadro para servir de lembrete aos alunos. Quando as regras começavam a ser desrespeitadas, a professora os alertava e fazia marcas perto da regra que não havia sido seguida,

tratando da boa convivência, desse modo, com o um trabalho coletivo dos alunos. A saída de sala também era organizada: o aluno que saísse levantava um tubo de cola branca, que ficava na beirada do quadro e quando voltava a abaixava novamente, indicando que outro colega poderia sair se houvesse necessidade de beber água ou ir ao banheiro. Essas regras colaboram com a função da escola de formar cidadãos, como ressalta Rangel (2010).

Aprendendo a conviver e a agir dentro de um grupo, as crianças poderão se adaptar melhor às situações no mundo real. Além disso, são colocadas em contato com textos reais que fazem parte do cotidiano delas. Mesmo que ainda não saibam ler, este contato é muito importante, já que as pessoas podem ser letradas antes mesmo de alfabetizadas, como aponta Albuquerque, crianças e adultos, ainda analfabetos, trazem de seu convívio social conhecimentos sobre textos que circulam.

Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (2012, p. 17).

O letramento é, então, um item importante no processo de alfabetização. Algumas atividades elaboradas na sala de aula descrita serão agora analisadas, levando em consideração os textos usados como base para este artigo.

Para a análise da primeira atividade selecionada, enfatizo a importância da alfabetização aliada ao letramento. Como propõe Soares (2003), a alfabetização deve ser construída em um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita, com textos reais.

Nesta atividade, a professora pretendia ensinar a letra “o” a partir da poesia, “ABC da Mônica”:

Tem na oca e nos óculos
Tem no ouro e no osso
Vem na ostra e nas ondas
Duas vezes no almoço.

Após pedir para cada aluno – que sabe ler – ler um verso, ela pediu aos demais alunos para identificarem o que havia em comum nas palavras do poema

e as crianças responderam com palavras, tentando encontrar características que os itens citados na poesia tinham em comum. A professora então deu a dica: "é uma letra". Um dos alunos acertou.

A professora circulou as letras "o" no texto e reescreveu a poesia no quadro, deixando em branco os espaços das palavras. Logo depois pediu para as crianças falarem qual palavra completava cada espaço e para ditarem como se escreve, completando a poesia no quadro. Depois entregou a cada um dos alunos figuras com a letra "o", para que estes as recortassem e colassem no caderno. Novamente no quadro, ela foi perguntando aos alunos qual a primeira, a segunda, a terceira letra das palavras e foi formando-as no quadro. Os alunos foram copiando as palavras do lado de cada figura.

Nesta atividade, pode-se perceber que os alunos estão aprendendo uma letra a partir de um material escrito e que também estão praticando a decodificação e a sistematização, como propõe Soares (2003). No entanto, o texto ainda é 'acartilhado'¹ em certo grau. Por um lado, a poesia é um texto que circula socialmente, mas neste caso ainda está artificial, já que é possível perceber que foi forjado para ensinar a letra "o". O ideal seria um texto social, com o qual as crianças lidem cotidianamente, para procurarem nele as letras, como um bilhete, por exemplo, que é um texto pequeno e que os alunos provavelmente utilizarão no dia-a-dia.

A reflexão sobre a segunda atividade será construída com base na perspectiva de Soares (2003), que fala de pesquisas referentes aos princípios da alfabetização realizadas em diversos países, nas quais foi concluído que o aprendizado ocorre de melhor forma quando o sistema alfabético/ortográfico é relacionado com o sistema fonológico.

Ainda trabalhando a letra "o", a professora pediu aos alunos palavras que comesçassem ou tivessem esta letra e as escrevessem no quadro. No decorrer da atividade, ela chamava a atenção dos alunos para o som desta vogal em palavras como "bola" e "urso", que não começam com "o", mas possuem esta letra em sua representação gráfica.

Desta forma, é constatado que nesta turma acontece uma reflexão fonológica em relação ao sistema alfabético e ortográfico.

¹ Textos artificiais; frases, palavras, sílabas e/ou letras aleatórias; cartilhas de alfabetização.

Após tal atividade, a docente pediu inicialmente para que as crianças colorissem figuras que começavam com a letra "o" na atividade entregue, depois que pintassem as que terminam com a mesma letra e que copiassem as palavras. Ela foi perguntando às crianças como se escreviam as palavras, refletindo novamente sobre os sons, e escrevendo-as no quadro.

Levando em consideração os dados analisados, pode-se concluir que o trabalho com a alfabetização, nesta turma específica, consiste na reflexão da relação fonema/grafema, no aprendizado de unidades através de textos e no incentivo à prática de uma leitura mais profunda, embora o uso de textos que circulam em situações da vida cotidiana e de projetos de letramento não seja recorrente.

Existe, neste espaço, a convivência com livros através de gibis e livros infantis que ficam ao alcance das crianças em uma estante para leitura deleite nos momentos de intervalo, fato que proporciona o contato com textos, mesmo que os alunos da turma ainda não saibam ler. Além disso, existe também o incentivo ao pensamento coletivo, como foi indicado no início desta seção.

Escola B

A rotina dessa turma era gerenciada pela professora e por um estagiário. Quadros e cartazes se dividiam entre avisos, lembretes e conteúdo didático. O estagiário era encarregado de corrigir o caderno de tarefas, escrevendo incentivos e congratulações, de verificar o caderno de bilhetes e auxiliar a professora na organização de saída de sala e na efetivação das tarefas. A professora ajudava a entender os avisos e cartazes e escrevia no quadro a rotina do dia (entrada, atividades, intervalo e saída) e envolvia os alunos nessas dinâmicas e nas regras de convivência, mantendo-os concentrados e ativos.

Dentro e fora de sala, apesar do objetivo matemático da aula, a professora utiliza multiletramentos para ensinar a linguagem como um todo. Dentre as atividades nas quais os alunos coloriam objetos e escreviam sua quantidade, havia também atividades de leitura interligadas à matemática, sessão de cinema com filmes infantis e mitológicos e de inclusão à cultura africana, atividades de entrevista com pais e parentes, teatro, gincanas e brincadeiras como forca e jogo de tabuleiro, no qual o próprio aluno é a peça e joga um dado gigante, uso do

tablete para desenho, escrita e leitura, visita à biblioteca municipal com conhecimento dos livros, inclusive livros em braile, leitura, teatro e música.

Pode-se perceber a importância do letramento na alfabetização, a relevância de utilizar o conhecimento prévio dos alunos e de seu convívio social para proporcionar um aprendizado da língua, no qual o aprendizado das regras que organizam o sistema de escrita alfabética – relacionar sons com letras, fonemas com grafemas para codificar ou decodificar e aprender a usar o lápis e que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita – e o seu uso caminham lado a lado. Como colocado por Soares (2003), tão importante quanto ensinar ao aluno os aspectos formais da língua é ensinar ao aluno a usar essa técnica no seu cotidiano, a entender que a escola não é um universo a parte de seu convívio social.

Na primeira atividade observada, a professora desenvolveu uma série de perguntas acerca do passado das crianças, no caso sua vida de bebê. Os alunos deveriam perguntar aos pais sobre o dia do seu nascimento, a hora, o clima/tempo; sobre suas preferências enquanto bebê; sobre seu temperamento; sobre suas “primeiras vezes”.

Após a entrevista feita, o aluno deveria levar uma foto de quando era bebê e a folha com as anotações para a aula e, assim, a professora chamaria aluno por aluno, cinco por aula, para contar à turma como foi seu passado. A professora também enfatizava os papéis da entrevista, o aluno como entrevistador, a mãe/pai/responsável como entrevistado e a professora e a classe como leitores. A cada dia de relato, a professora fazia um fechamento, tratando de algum aspecto da entrevista, normalmente acompanhado de lição. Ensina números, horas, dias da semana e do mês, a escrita do nome, estações do ano e clima, entre outras coisas, como o nome de objetos específicos, chupeta e berço, por exemplo. Ao findar das apresentações, a professora criou um mural de fotos e dados do passado de cada aluno.

Percebe-se então que a professora – de matemática – ao ensinar os números, os contextualiza em um projeto de letramento. Ela utiliza uma situação relevante, promove a escrita e o aprimoramento dos alunos quanto à matéria (números, calendário, hora), desenvolvendo um produto e um resultado que circulam na escola, no caso um mural.

Numa segunda atividade, a professora utilizou o *tablet* em sala, a proposta era que os alunos criassem desenhos num programa semelhante ao *paint* no

computador. Antes de começar a atividade propriamente dita, a professora e o estagiário deveriam explicar aos alunos como usar o programa, seu menu e suas funções. Independente da capacidade do aluno quanto à língua (alunos pré-silábicos e silábicos), a desenvoltura destes foi surpreendente. Os alunos, amparados pelos ícones de cada função e pelo conhecimento prévio, não apenas produziram mais de um desenho, como também nomes e palavras em geral (navio, amém, carro). O contato dos alunos com diversas mídias (televisão, celulares, tablets e computadores) fora do ambiente escolar parece fazer com que as crianças identifiquem os botões de função mais comuns nessas mídias, ainda que não saibam ler. Eles reconhecem tanto os símbolos quanto as palavras (desligar, ligar, menu, volume, deletar, apagar etc.).

O fundamental é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado [...] ambiente alfabetizador – e que, nesse contexto, sejam aproveitadas, de forma planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar ao ensino fundamental (SILVA, 2010, p. 64).

As aulas de multimídia são uma prática da escola e o seu conteúdo é livre, faz-se uso do *tablet* para desenhos e do *datashow* para visualização de filmes e pequenos vídeos. Mas nem sempre se realiza uma atividade como fechamento do que foi assimilado nesse contato com o *tablet*. Após findar essa atividade, parte-se para outra de sistematização dos conhecimentos, com tarefas de reconhecimento da grafia numérica. Quanto ao uso do *datashow*, após a visualização do filme ou vídeo, faz-se uma breve discussão e conclusão da estória visualizada com os alunos e em seguida um desenho sobre o tema. A professora também busca tirar da memória dos alunos alguns detalhes do filme que cabem na matéria, como por exemplo, a quantidade de determinados objetos ou personagens havia no filme. Ainda que um pouco aleatória, a inserção de multimídias na sala de aula aproxima o ambiente escolar da realidade do aluno, uma vez que o contato com essas mídias fora da escola acontece muito cedo. Seu uso auxilia também na efetivação de tarefas e no melhoramento da coordenação motora do aluno. Como acrescenta Soares, “[...] é assim que se aprende qualquer coisa: interagindo com o objeto de conhecimento.” (2010, p. 17)

Para a terceira atividade, evidenciamos o excerto do material de “Pacto nacional pela alfabetização na idade certa” organizado pelo Ministério da Educação. Segundo o documento, [...] podem ser realizadas situações didáticas para desenvolver nas crianças a capacidade de elaborar inferências, utilizando, para isso, textos de determinado gênero, com determinado tipo de vocabulário e de complexidade sintática; [...]. (2012, p. 31-32). Assim, nessa atividade houve a leitura de um livro, “A Dona Raposa e a Dona Cegonha”. O objetivo principal deste era enfatizar as formas geométricas, o que se deu da seguinte maneira: na estória, a Dona Raposa convida a Dona Cegonha para jantar, mas a raposa serve uma sopa em um prato raso, no qual a cegonha não consegue comer com seu bico fino e comprido. A cegonha vai para a casa com fome, mas antes convida a raposa para jantar também. No dia seguinte, a raposa vai à casa da cegonha, que serve uma sopa em um cilindro muito comprido e a raposa não consegue fazer seu focinho alcançar a sopa.

Antes de partir para a lição, a professora segue para a breve discussão e conclusão acerca do texto. Os alunos percebem toda a finalidade do texto, que se trata de apresentar as formas, mas não deixam de atentar para o aspecto literário e se indignam com a falta de educação por parte da raposa. A professora, então, comenta um dito popular, “Quem com ferro fere, com ferro será ferido.”, todas as crianças, surpreendentemente, entenderam a lógica do dito sem muita explicação e a professora acrescenta: “Não podemos fazer com os outros, o que não queremos que façam com a gente, mas também não devemos nos vingar do coleguinha. Temos que sempre ajudar e ser bondosos”. Os alunos foram estimulados a inferir e assim bem fizeram. Além disso, práticas de convívio foram assimiladas. Desta forma a professora cumpre seu papel de formadora de cidadãos e promove o desenvolvimento de leitores críticos, ao encontro dos preceitos de Cafiero (2010).

Escola C

Em um primeiro momento, nessa seção, procuramos fazer um panorama da sala de aula, observando os níveis dos alunos com relação à etapa de alfabetização, e para tal, seguimos a hipótese de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1999). A partir disso, observou-se que a maioria os alunos frequentes condizem com o que se espera para o ano do processo de alfabetização no qual

estão inseridos; assim, os alunos se apresentam saindo da etapa silábico-alfabética e adentrando na etapa alfabética.

No que se refere à leitura, observou-se que a maioria dos alunos tem muita dificuldade em fazer leituras contínuas, acabando por focar na leitura pausada de sílaba-a-sílaba, ou seja, eles decodificam os signos sem compreender o sentido ali apresentado. Essa dificuldade na leitura, observada nesta sala de aula, se repete em muitas outras, e talvez isso ocorra pelo fato de o aluno, desde o início da alfabetização, ser sempre instruído a focar no estudo da “parte” para o “todo”, ao invés de procurar enfocar no sentido primeiro do “todo” e depois partir para o estudo das “partes”, sendo esta “parte” as estruturas linguísticas mínimas apresentadas (letras, sons, sílabas...) e o “todo” o texto. Após este panorama dos alunos, vejamos abaixo as atividades desenvolvidas pela professora. E para a análise de uma das atividades desenvolvidas, destacamos o seguinte trecho de Albuquerque:

Pregava-se [com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita] a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil (2012, p. 17).

Ao contrário do que cita Albuquerque no trecho acima, a professora, em suas atividades em sala de aula, pedia para os alunos fazerem excessivos exercícios referentes ao Sistema de Escrita Alfabética para que eles “aprendessem” decorando, não levando o aluno a pensar, nem a refletir sobre o sistema de escrita. Por exemplo, em um exercício dado pela professora, ao invés de apresentar ao aluno uma característica da Língua Portuguesa, em que todas as sílabas contêm uma vogal, a professora pediu sessenta exercícios de separação silábica sem muito contexto de explicação.

A partir disso, notamos que seria mais adequado ensinar aos alunos o Sistema de Escrita Alfabética, por exemplo, utilizando um pequeno texto significativo do cotidiano das crianças e desenvolvendo atividades, a fim de levar os alunos a uma reflexão que contemplasse o sistema de escrita para um melhor entendimento. Assim, concluímos que esta atividade da docente poderia ser mais produtiva para os alunos se fosse menos sistemática/mecânica e mais reflexiva.

Os alunos, como já apresentado, estão caminhando para o nível alfabético, o que não quer dizer necessariamente ortográfico. Vale ressaltar que a ortografia e a alfabetização são aprendizagens diferentes, mas essenciais, obviamente, para o aprendizado da escrita. “Assim, a ortografia é um recurso, uma convenção social, que vem para ‘cristalizar’ na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua” (MORAIS, 2007, p. 19). Com isso, na prática de observação desse terceiro ano do ensino fundamental, notamos o começo do ensino de ortografia por parte da docente, que desenvolve com os seus alunos, todas as semanas, um campeonato de ditado, a fim de incentivar e animar as crianças ao mesmo tempo em que apresenta as regras ortográficas.

Em um primeiro momento, vemos que o campeonato de ditado fomenta a participação da maioria dos alunos que, influenciados pelo espírito da competição, sentem-se entusiasmados com o evento semanal. Porém, num segundo momento percebemos que o ditado, às vezes, é usado como forma de castigo, pois a professora repreende os alunos, quando eles conversam muito entre si na aula, ditando muitas palavras até eles “aprenderem” a fazer silêncio em sala.

Além disso, apesar de o ditado ser um bom exercício de ortografia, ele foca em uma dificuldade já “pré-determinada”, a qual os alunos normalmente conseguem vencer. Eles cometem muito mais erros nos seus textos espontâneos (MORAIS, 2007), o que nos leva a refletir se somente os ditados seriam o suficiente para identificar os maiores problemas dos alunos ao escrever, ou se a utilização de outras atividades mais dinâmicas seria melhor para o desenvolvimento, por parte do aluno, na ortografia.

Observamos o desenvolver desta questão em Morais (2007), em que o autor apresenta alguns possíveis princípios que podem vir a nortear o ensino de ortografia. Dentre eles, temos que “a criança necessita conviver com modelos nos quais apareça a norma ortográfica” (MORAIS, 2007, p.61), o que justamente pode ser aderido ao processo de letramento com textos de circulação social adequados para as crianças. Deste modo, temos que, além do ditado, seria também interessante que a professora fizesse atividades distintas que abordassem de maneira diferente o ensino de ortografia.

Por exemplo, através de um poema, de uma notícia, de histórias infantis, de revistas, de letreiros, de placas que vemos nas ruas etc. dos quais se possa retirar modelos que fazem os alunos refletirem e confrontarem as normas

ortográficas. Com isso, a leitura de materiais que apresentam bons modelos vai vir a complementar ainda mais o ensino e a reflexão da professora em sala.

Outra atividade que é feita em todas as semanas pela professora é o fornecimento de um livro diferente para cada aluno ler em casa. Esta prática é essencial no desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças, pois a leitura é essencial para que os levem aos maiores graus de ensinamento. No entanto, a docente não pede nenhuma atividade referente ao livro, o que acarreta, na maioria das vezes, na não leitura por partes dos alunos.

É fundamental que o professor como aquele que leva o aluno a construir conhecimento, incentive os alunos de forma mais dinâmica e interessante, a fim de estimulá-los não só no ensino de língua portuguesa, mas também em outras áreas. A disponibilidade dos livros já é um enorme passo para a sala, já que em outras escolas e salas isso pode não ser possível de se conseguir, entretanto deve-se tirar proveito desta disponibilidade e desenvolver com os alunos atividades mais dinâmicas e reflexivas.

Escola D

Nesta escola, já no primeiro dia de observação, algumas diferenças entre a turma de 9º ano regular e a turma de 8º/9º ano de aceleração puderam ser verificadas. O número de alunos frequentes nas duas turmas se diferenciava muito, na turma 1 (9º ano regular) a maioria dos alunos é frequente, já na turma 2 (8º/9º ano de aceleração)², há alunos que nunca apareceram nas aulas ou quase nunca vão. Na turma de aceleração dos 35 alunos matriculados, a média diária de frequentes varia entre 15 e 18.

Outra diferença está na idade, a turma 1 é formada por alunos em idade escolar regular, ou seja, a completar 14 ou 15 anos que nunca repetiram nenhuma série escolar. Já a outra é constituída de alunos repetentes em idade irregular, com mais de 15 anos de idade. Além disso, conversando com os profissionais atuantes na escola, pode-se perceber que alguns alunos da turma 2 apresentavam

² O Programa Aceleração de Estudos no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série é voltado para adolescentes ou adultos, a partir de 14 anos, que estejam em distorção idade/série, no mínimo de 02 anos e que apresentem nível de escolaridade compatível ao seu ingresso nas quatro últimas séries do ensino fundamental. O objetivo do programa é oportunizar aceleração de estudos a alunos que se encontram em distorção idade/série na segunda etapa do Ensino Fundamental.

problemas sociais que atrapalhavam o desenvolvimento individual dos mesmos nas aulas, demonstrando problemas sérios de comportamento, respeito à autoridade e envolvimento com drogas, que resultaram em intervenções do Conselho Tutelar. O assunto das conversas dos alunos eram, em sua maioria, sobre armas, drogas, seus feitos dentro dos “bondes” ou “ganguês” e sexo.

A situação destes alunos é tão grave que já não obedecem ou respeitam seus pais, professores ou qualquer superior. Casos de agressões aos familiares e aos colegas e envolvimento em atividades ilícitas não são raridade. Um grande obstáculo enfrentado pela professora a cada dia era fazer com que eles a respeitassem dentro de sala como autoridade e também se respeitassem, considerando suas diferenças e atritos; além de sempre tentar inovar o conteúdo, buscando através de comparações aproximar a realidade dos alunos à matéria. Segundo Rangel, a escola tem o papel fundamental de formar cidadãos e conscientizá-los de seus direitos, deveres e diferenças:

[...] cabe à escola, entre muitas atribuições, dar a todos uma mesma formação básica, [...] E como essa herança só se constitui em meio a diferenças de todo tipo – gênero, cor, etnia, condição social, etc., deve-se entender por básica, aquela formação que permita ao indivíduo, independentemente de suas condições particulares iniciais, constituir-se como protagonista da sociedade em que vive, em pé de igualdade com qualquer outro indivíduo [...] (RANGEL, 2010, p. 184).

E é basicamente esse o maior desafio enfrentado pela professora todos os dias, não só na turma 2, mas na turma 1, que também apresenta problemas de comportamento, embora não tão expressivos quanto a turma 2. O difícil era conseguir manter o interesse de todos nas aulas, considerando a heterogeneidade dos alunos, de estilos e gostos completamente diferentes. As atividades propostas nem sempre agradavam a todos, pois o ser humano, apesar de partilhar algumas opiniões, nunca compartilha todos os gostos nem concorda com tudo. Esta é uma dificuldade geral no ensino.

A primeira atividade foi desenvolvida nas duas turmas, da mesma maneira, por uma mesma professora. Ela exibiu o filme “Confissões de adolescente” e pediu aos alunos para que produzissem um texto do gênero resumo sobre o filme. O resultado foi positivo de um lado, mas nem tanto no outro. Pode-se observar que a noção do gênero estava no plano da oralidade, pois todos conseguiram narrar

resumidamente os acontecimentos do filme, porém os erros de ortografia, que é um dos temas deste artigo, foram surpreendentes. Abaixo, estão transcritos trechos de duas produções dos alunos, uma de cada turma. As redações completas encontram-se em forma de anexo ao final do artigo.

o filme conta sobre uma adolescente que gostava de ficar no facebook e que o pai delas ele passava uma necessidade em casa e que ele queria muda de casa, mas as filias não queria a elas falavam que inhão mudar de casa e elas falaram que inha a baixar os custos da casa delas (...). - trecho da produção de um aluno da turma 2.

Como se vê, o aluno não faz uso de pontuação alguma e escreve como se estivesse falando, sem demarcar parágrafos, vírgulas, pontos e nem mesmo maiúsculas, pois ele já inicia o texto com letra minúscula. Isso demonstra uma falha grave no ensino que esse aluno obteve, habilidades que deveriam ter sido trabalhadas e desenvolvidas nas séries iniciais e somente aprimoradas depois, não foram executadas de maneira eficiente, o que resultou nessa grave deficiência na escrita.

Já o aluno da turma 1, faz as demarcações de parágrafo e usa alguma pontuação, porém mínima; a única marcação utilizada é o ponto que ocupa também o lugar das vírgulas e lugares que não deveriam estar vazios.

O filme fala sobre adolescentes que se dizem. Já ser amadurecidos. Que procuram experimentar novos desejos. E nesse filme também fala algo superimportante. de uma menina que escolhe. ter relação com alguém do mesmo Sexo. (...) - aluno da turma 1.

Esse problema tem sido bem recorrente nas escolas, principalmente nas públicas. Os alunos evoluem de séries sem desenvolverem satisfatoriamente as habilidades exigidas pelo currículo escolar daquele ano e chegam às séries mais avançadas com grandes dificuldades, não só interpretativa como também ortográfica, como se vê nas redações desses dois alunos de turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental. Rojo (apud RANGEL, 2010, p. 188) mostra que,

Apenas 5,3% dos estudantes apresentam um nível de proficiência condizente com onze anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes em relação a diversos tipos de textos [...].

[...] isso quer dizer que nossa escola não tem garantido aos alunos a formação básica necessária. Não tem cumprido adequadamente, portanto, o seu papel de promover a plena cidadania (RANGEL, 2010, p.188).

A segunda atividade foi desenvolvida apenas na turma 1, pois devido à grande defasagem observada pela professora, na turma dois, o conteúdo teve de ser adaptado. Foi pedido pela professora, que os alunos se reunissem em dois grupos e discutissem cada um sobre um tema que era “Mulheres sem autonomia” para um grupo e “Mulheres independentes / autônomas” para o outro, e a partir da discussão cada grupo defendesse seu tema utilizando como argumento os países que adotam tal política.

O resultado foi muito bom. Embora nos grupos fosse possível encontrar um ou dois alunos que não participaram efetivamente do trabalho, a grande maioria participou e se desempenhou para que a atividade fosse concluída com êxito. A discussão, que era para ser polêmica e problemática, se transformou em uma discussão saudável que contribuiu para o conhecimento de mundo dos participantes. Assim, os alunos aprenderam sobre vários países e culturas e puderam compreender como se produz um texto de opinião, pois cada grupo teve que produzir um artigo de opinião apresentando e utilizando como base os países pesquisados.

Através da postura adotada pela professora, pode-se concluir que ela tem se esforçado para cumprir com seu papel de profissional, tentando sempre aproximar o conteúdo de forma útil à realidade vivenciada pelos alunos e cumprindo o papel de formar cidadãos. O que não foi possível observar, devido ao pouco tempo de observação (é importante ressaltar que para concluir algo sobre esse aspecto seria necessário acompanhar todo o ano letivo de aulas), é se a professora adotou alguma metodologia mais adequada para suprir a carência ortográfica que acompanha estes alunos e se isso surtiu efeito.

Porém, sabe-se bem que esta não é uma situação isolada vivenciada apenas por essas turmas e pela professora observada, esta situação se reflete em todo o país, e para que seja revertida é necessário rever não só a postura dos profissionais dentro de sala, como também os currículos. É necessário avaliar se, por exemplo, o programa de aceleração é realmente a melhor alternativa para um aluno com dificuldades como essas aqui demonstradas, cursando dois anos ao mesmo tempo. Como o professor pode trabalhar questões tão importantes como

estas, e dar a devida atenção merecida para este indivíduo em sala de aula, se ele tem o conteúdo de dois anos para dar em apenas um?

Estas devem ser questões ainda debatidas para que novos projetos de alfabetização sejam criados e possam surtir um resultado positivo. Quem sabe assim, os dados estatísticos sobre o aproveitamento do aluno ao fim dos onze anos de escolarização sejam melhores.

5 Considerações finais

Com base nas análises das atividades, serão respondidas as questões que foram colocadas na introdução. Primeiramente, percebe-se que nas salas observadas uma proposta de ensino baseada na perspectiva do letramento não está sendo realizada na maioria dos casos. Somente a turma da escola B caminha para uma alfabetização aliada ao letramento, com o uso de textos que circulam socialmente. No que diz respeito ao papel da escola como formadora de cidadãos, as turmas tentam integrar ao contexto escolar as práticas cotidianas, ainda que não seja pelas vias do ensino da língua – norma e uso. Entretanto, a turma da escola C não utiliza nem as práticas de letramento nem a postura de formadora de cidadãos.

Desta forma, concluímos que, no geral, as turmas das escolas observadas não promovem propriamente a ampliação do letramento do aluno, mas tentam cumprir o seu papel social, o que traz a sensação de uma caminhada para melhorias na educação, que acontecerá, principalmente, se as escolas começarem a compreender e a trabalhar cada vez mais a diversidade textual.

Referências

ALBUQUERQUE, E. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília, 2012.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília, v. 10, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, 2007.

MORAIS, A. **Ortografia**: ensinar e aprender. 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília, v. 10, 2010.

ROJO, Rosane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília, v. 10, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Programa Aceleração de Estudos no Ensino Fundamental de 5ª A 8ª Série. São Luís. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirPagina.aspx?id=246>. Acesso em: 28 de junho. 2015.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: **Coleção explorando o ensino – Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília, v. 10, 2010.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Presença pedagógica**. Belo Horizonte v. 9, 2003.

ANEXO

Produção de texto do aluno da turma 1, completa e transcrita da mesma forma que ele escreveu originalmente:

"O filme fala sobre adolescentes que se dizem. Já ser amadurecidos. Que procuram experimentar novos desejos. E nesse filme também fala algo Super importante. de uma menina que escolhe. ter relação com alguém do mesmo Sexo. É outro caso também de uma adolescente que a mesma dizia ser 'BV' pois ela tinha dificuldades, e medo de Beijar alguém. E esse fato acontece muito nos dias de hoje. E esse fato acontece muito nos dias de hoje. E esse fato acontece muito nos dias de hoje. E a família de Tína passar por várias dificuldades financeiras. mais eles conseguiram contornar fazendo economia e etc. E Sua irmã Alice Com Seu namorado não fiava somente de beijo e abraço. E um certo dia algo inesperável aconteceu e que ninguém achava que Iria acontecer ela engravidou na hora do dois ficaram assustados mais Se uniram. para encarar tudo isso. E a mais nova arrumou um namoradinho. E todos terminaram juntos e felizes."

Produção de texto do aluno da turma 2 completa e transcrita da mesma forma que ele escreveu originalmente:

"o filme conta sobre ums adolescente que gostava de ficar no facebok e que o pai delas ele passava uma nessecidade em casa e que ele queria muda de casa mas as filias não queria a elas falavam que inhão mudar de casa e elas falaram que inha a baixar os custos da casa delas e tinha a bianca que inha perde a sua primeira vez ai ela tinha ficado grávida ai ela tinha que falar. Com o pai dela a ela pedido para a miga do pai perder com selios para ela falar com ele falar que não era um bicho de 7 cabissa que era só conversa que era para ela ficar tranquila chegou no final do filme tinha uma festa de aniversario ai ela falo com o pai dela o que ela tava grávido em um quarto"

ALFABETIZAÇÃO E ORTOGRAFIA: UMA ANÁLISE NO AMBIENTE ESCOLAR

Luís Dadalti
lcdadalti_95@hotmail.com

Olívia Fernandes
oliviaf_bogo@hotmail.com

Warley Daniel
warleydaniel21@yahoo.com.br

Graduandos do curso de Letras da UFJF

Resumo: Este artigo apresenta as análises acerca do tema Alfabetização e Ortografia, realizadas em uma escola da Rede Estadual da cidade de Goianá – MG, apoiando-se sobre os conceitos de alfabetização (SOARES, 1998, 2003) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997). Posteriormente, discute-se a lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as propostas educacionais do Ministério da Educação (MEC) como metas inerentes às práticas de escrita, no que concerne aos anos de aquisição do código escrito e ao seu domínio. A principal contribuição deste trabalho é analisar as práticas de escrita dentro do ambiente escolar, com alunos do Ensino Fundamental II, como forma de aprimoramento das habilidades escritas e a utilização da norma ortográfica.

Palavras-chave: alfabetização, ortografia, ensino de língua portuguesa.

Introdução

São diversas, no âmbito educacional, as definições conceituais acerca do termo alfabetização. Para tanto, Soares (2003) afirma que aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons e letras, fonemas e grafemas, para codificar ou para decodificar. Compreende a aprendizagem de segurar um lápis, escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos denominados pela autora de técnicos. Ainda sobre o tema, verifica-se nos documentos do programa de formação de professores alfabetizadores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2014) a indicação de que: “aos oito anos de idade as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos”.

Para abordar o tema alfabetização e ortografia, as análises aqui descritas consistem em uma prática de observação pedagógica, realizada em uma escola da

rede estadual na cidade de Goianá – MG, por discentes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, no primeiro trimestre do ano de 2015.

Dessa forma, este artigo busca discutir algumas observações de práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, relacionadas ao tema de Alfabetização e Ortografia, associando-o às políticas públicas que visam à efetivação dessas práticas escritas. Tais práticas possuem também como elemento constitutivo o acesso básico à educação, o exercício da cidadania, o desenvolvimento do processo de aquisição e o domínio da ortografia e, ainda, a reflexão das abordagens metodológicas utilizadas pelos docentes.

1 Apresentação da escola onde foram realizadas as práticas pedagógicas

A Escola T.C., pertencente à rede estadual de ensino, localiza-se no perímetro urbano da cidade de Goianá, no município de Minas Gerais. As observações pedagógicas focaram-se nesta unidade escolar, uma vez que o acompanhamento da turma de sexto ano do ensino fundamental II se adequaria melhor ao tema abordado neste artigo. A professora C.A, profissional da área da educação, atua nesta escola há mais de dez anos e se dedica às turmas de sexto e sétimo ano.

A escola detém de boa infraestrutura interna com salas amplas e arejadas e, ainda, dispõe de biblioteca e sala de informática, embora estas só sejam abertas mediante a autorização de algum responsável da escola. Esse acesso às salas é restrito, uma vez que já houve relatos de furtos à sala de informática. Ainda assim, a professora C.A salienta que, apesar dos recursos, os alunos não demonstram interesse pelos ambientes mencionados e pela realização de atividades complementares.

2 Alfabetização e Ortografia: a apropriação do sistema de escrita e o aprimoramento da norma culta

Na relevância dos pressupostos teóricos que conduziram a escrita deste artigo, foram encontrados aspectos legais acerca do tema escolhido para a pesquisa. Isso torna necessária a menção ao artigo 21– lei 9.394/96 – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A referida lei não reconhece a alfabetização como nível ou sub-nível de ensino. Portanto, as etapas escolares compostas pela educação básica são: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e, posteriormente, a educação superior.

Dessa forma, verifica-se que a sala de aula no nível da alfabetização não é legislativamente reconhecida, não tendo, assim, caráter educacional reprovativo. Por meio desta determinação instaurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instigam-se como os órgãos de competência legislativa e educacional desconsideram a série escolar ao nível da alfabetização como etapa primordial na formação do cidadão e, ainda, como etapa de aquisição e apropriação da linguagem alfabética.

Em consequência, ao considerar o contínuo escolar, observa-se como a não consolidação dessa etapa de formação acarreta deficiências nas práticas de escrita dos alunos desde os anos preliminares até o final da educação básica. Como, por exemplo, a aquisição de elementos lexicais ou as regras sintagmáticas a nível frasal - nos anos iniciais e, depois, nas séries de nível médio; a deficiência quanto à coerência textual e a utilização da norma culta.

Por isso, quando a alfabetização não ocorre como um processo consolidado, alguns discentes na faixa etária correspondente ao sexto ano do ensino fundamental – entre onze e doze anos, ainda cometem erros gramaticais fora da norma culta e, por isso, possuem dificuldades na transmissão da mensagem desejada entre os interlocutores. Desse modo, há um comprometimento de suas práticas escritas.

Segundo uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2014 estimava-se que quatorze milhões de brasileiros eram analfabetos e trinta e cinco milhões eram analfabetos funcionais. Estes são pessoas que associam o alfabeto gráfico às correspondências fonológicas, porém não são capazes de depreender e interpretar as mensagens lidas. Nesse ponto, vale mencionar segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que “uma pessoa funcionalmente analfabeta não está capacitada integralmente para participar das atividades nas quais a alfabetização é requerida. Por isso, tem o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento de sua comunidade comprometido.”

Além desses aspectos, devem ser considerados os conteúdos previstos para a educação básica nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997, p.32), os quais reforçam que “a maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática”. Mas, na prática da sala de aula, essa organização é a que muitas vezes ainda prevalece.

Percebe-se, portanto, que o planejamento didático, acerca da alfabetização e da ortografia, deve prevalecer em sala de aula, de forma que o ensino não seja segmentado nas áreas de aquisição e aprimoramento das competências linguísticas. Porém, essa abordagem metodológica não é a realidade adotada em muitas práticas docentes.

Os fatores econômicos e sociais interferem demasiadamente no âmbito educacional, seja na esfera federal, estadual ou municipal das redes de ensino, no que se refere à falta de aplicação financeira ou, então, de má gestão de verbas públicas para investimentos em recursos didáticos, sejam estes impressos ou interativos, ou em cursos de formação complementar para os docentes da área. Assim como o desprestígio moral instaurado na figura dos docentes que, também, provoca a desvalorização desses profissionais dentro de seus ambientes de atuação.

Por último, destacamos também que a desmotivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dificulta a aplicação, a eficácia e o desenvolvimento do conteúdo a ser ministrado dentro de sala.

3 Análise da prática de escrita e aproximação com o tema Alfabetização e Ortografia

Para a turma de sexto ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual T.C., da cidade de Goianá (MG), foi proposta uma atividade de escrita que consistia na elaboração de uma história de tema livre, cujo gênero textual era *História em Quadrinhos*. Para isso, os alunos foram apresentados às características de construção do gênero e, durante a realização da atividade, foram orientados pela professora.

Após o término da atividade proposta, foram coletadas as Histórias em Quadrinhos para serem analisadas quanto: as habilidades de compreensão do

gênero textual e, conseqüentemente, a sua realização; a produção da atividade escrita; o domínio das correspondências grafofônicas e a utilização da norma culta.

Notou-se, em predominância, que os alunos atenderam satisfatoriamente a proposta da atividade. Ainda que, em alguns casos ocorreram agramaticalidade em algumas palavras nas sentenças e que alguns dos elementos composicionais do gênero textual trabalhado estavam fora da disposição padrão.

Apresentam-se, a seguir, duas dessas produções textuais coletadas para estudo. Os comentários referentes às competências analisadas foram dispostos abaixo de cada figura, respectivamente.

Produção de texto do aluno número 1:

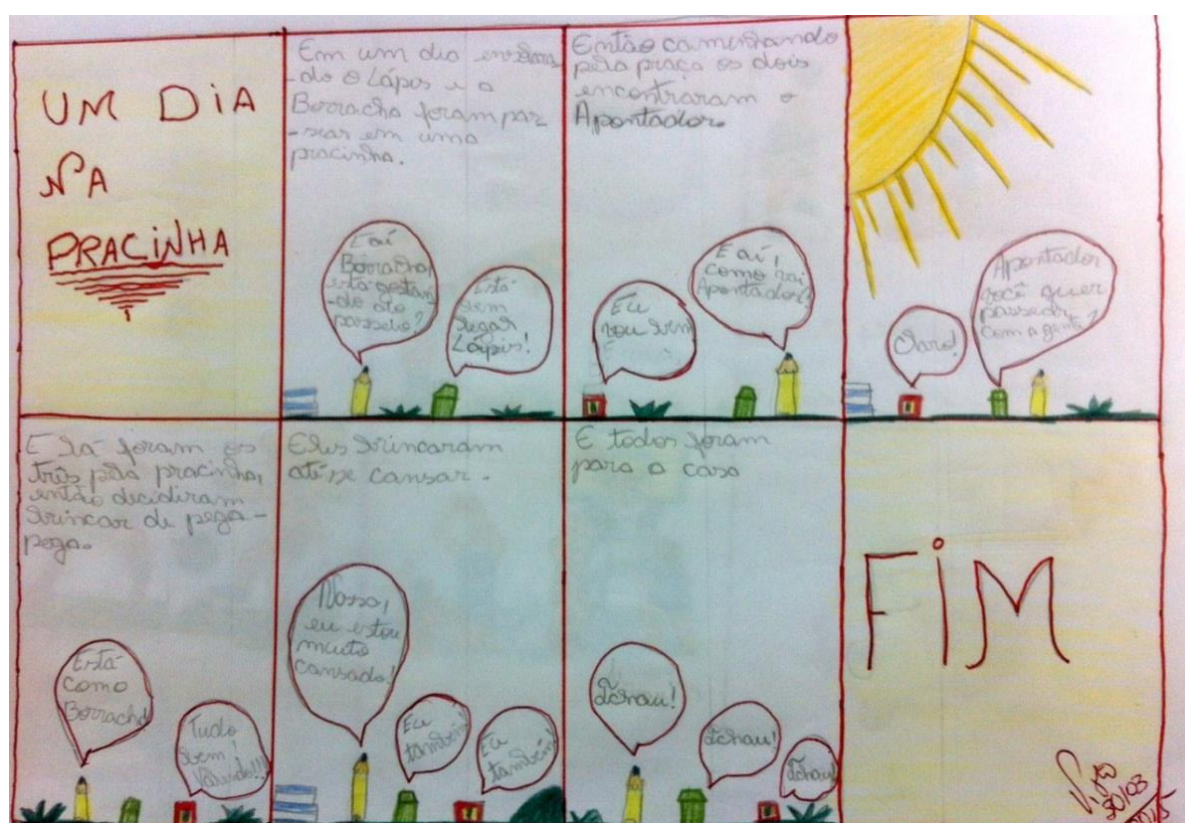


Figura 1

Nessa produção, evidencia-se que os balões referentes à fala estão com as suas disposições lineares equivocadas. No gênero textual história em quadrinhos, o personagem que tiver o primeiro turno na fala/pensamento deve ter, obrigatoriamente, o referente balão na posição da esquerda.

Revela-se, portanto, que o aluno em questão não se ateu às propriedades características da produção do gênero textual – história em quadrinhos. Dessa forma, a disposição alternada dos balões que exprimem fala/pensamento causou a incoerência do texto.

As observações positivas deste trabalho referem-se ao alinhamento dos quadrinhos, o que demonstra que o aluno se ateu às particularidades durante a produção deste gênero. Além de não haver deslizos na escrita ortográfica, na escrita dos balões referentes à fala dos personagens.

Produção de texto do aluno número 2:

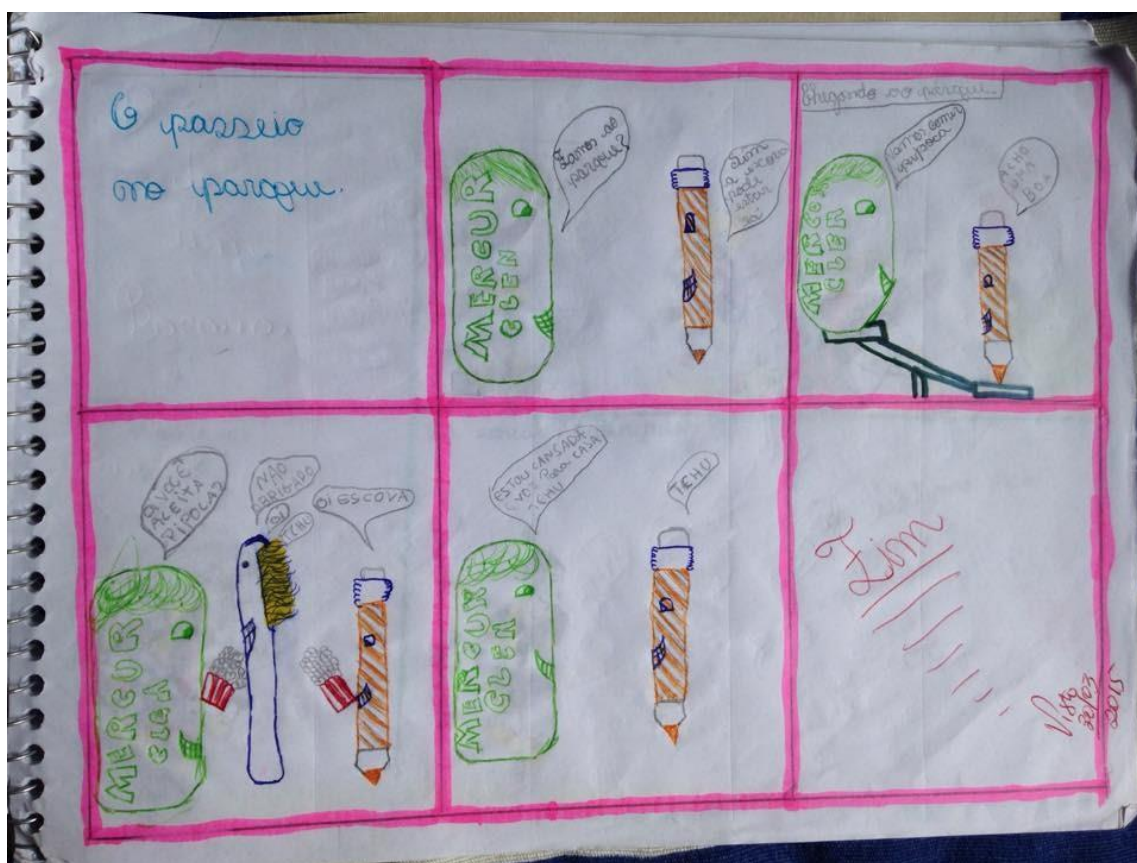


Figura 2

Nessa produção, no segundo quadrinho, evidencia-se que o aluno cometeu um deslize na correspondência grafofônica, uma vez que ele confundiu o par mínimo composto pelo fone [f] e pelo fone [v] na escrita da palavra vamos, causando assim a agramaticalidade desse vocábulo. No último quadrinho, evidencia-se também a grafia equivocada da palavra tchau.

Em contrapartida, verifica-se que o aluno em questão se ateve às particularidades durante a produção deste gênero, no que se refere à disposição dos balões que indicam fala/pensamento, como também ao alinhamento dos quadrinhos.

Considerações finais

Objetivou-se, neste artigo, apresentar aportes teóricos sobre o conceito de alfabetização, assim como expor as práticas textuais de alunos do Ensino Fundamental II, analisando o processo de alfabetização e a utilização da norma ortográfica. Além disso, foram apresentados aspectos legais relevantes para a educação pública, além daqueles que contribuem como propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 12.801**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014.

BRASIL (1996)- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996., Brasília, Art 21º

BRASIL. **Alfabetização para todos**. Disponível em <<http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>> Acesso em: 17/05/15.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. P.15

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Andressa Miranda
andressamiranda_9@hotmail.com

Christiano Almeida
christiano.almeida@ufjf.edu.br

Lívia Gonçalves
lliviaaa@yahoo.com.br

Patrícia Vieira
pats_vieira@ig.com.br

Rafaela Toldo
rafaelatoldo@gmail.com

Alunos do curso de graduação em Letras - Faculdade de Letras da UFJF

Resumo: O presente artigo foi realizado como parte das atividades da disciplina Saberes escolares em Língua Portuguesa e tem como objetivo relacionar os conteúdos estudados na disciplina com a prática desenvolvida na observação de aulas de Língua Portuguesa. O foco da observação e do artigo é a relação entre a escrita e o uso dos gêneros textuais com situações reais de sala de aula. Cada integrante do grupo observou aulas em escolas públicas e apresentou suas conclusões, precedidas pela discussão da literatura corrente sobre o tema.

Palavras chave: escrita, gêneros textuais, escola.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo abordar a produção escrita de alunos de duas escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, sendo uma da rede estadual e outra da municipal, partindo de uma perspectiva interacionista da linguagem e enfocando a questão dos gêneros textuais. Dentro desse espectro teórico, a escrita é compreendida como um ato que, necessariamente, está vinculado a um contexto sociocultural de produção. Assim, assume-se que “para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2008, p. 15).

A importância dos gêneros textuais é um assunto que retoma as discussões sobre a contextualização da produção oral: a produção da fala, necessariamente, está vinculada a um contexto. O mesmo pode ser dito sobre a escrita. Desse modo, “a aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo

de textos que já nos são dados de antemão. É uma apropriação de experiências acumuladas pela sociedade” (DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2008, p.40).

Partindo de tal recorte teórico, foram feitas observações de situações de ensino de Língua Portuguesa nas escolas visitadas pelos alunos da disciplina “Saberes Escolares de Língua Portuguesa”, oferecida para o curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. A imersão nesse contexto escolar teve como objetivo o contato direto com a prática de ensino de língua. As observações foram relatadas para a professora da disciplina.

1 Fundamentação teórica

A escrita é uma atividade que define a experiência humana. Na sociedade atual, a falta de domínio do código escrito pode dificultar o acesso a possibilidades de crescimento profissional, para os indivíduos que não possuem um bom conhecimento dessa modalidade de linguagem. Desse modo, é função da escola desenvolver essa habilidade e preparar os alunos para o uso da escrita nas mais diferentes situações para a interação social e o desenvolvimento profissional fora do ambiente escolar. Apesar de compartilhar muitas semelhanças com a língua falada, é importante ressaltar que existem diferenças determinantes entre as duas modalidades – fala e escrita. São atividades que têm seus desenvolvimentos de modo muito distinto e que, portanto, devem ser trabalhadas na escola de formas diferenciadas. A exposição à fala é uma realidade que antecede a inserção da criança no contexto escolar, não é adquirida/apreendida em situações formais, baseadas em técnicas especializadas. Além disso, a exposição à língua falada é constante desde o nascimento da criança, o que não ocorre com a língua escrita que, na maioria das vezes, é ensinada em um contexto escolar, institucionalizado, e que ocupa apenas algumas horas do dia da criança.

Sobre o papel da escrita, Koch e Elias (2009) afirmam que o entendimento do que é a linguagem tem reflexo direto na concepção de escrita desenvolvida na vida e prática escolar. As autoras privilegiam o caráter interacional da língua, uma vez que destacam a noção de linguagem responsiva: quando falamos, esperamos um interlocutor, processo que também ocorre na escrita. De acordo com Antunes (2015, p. 18), “o conceito de *interação*, como está sinalizado pela própria composição da palavra, aplica-se a toda *ação entre* dois ou mais sujeitos.

Representa uma ação conjunta; uma atividade realizada por mais de um agente”. Logo, neste contexto, a língua escrita, e também a falada, tem uma função social, não podendo ser entendida fora de um contexto de interação entre escritor – leitor/falante-ouvinte.

O ato de escrever, para ser realizado, mobiliza várias habilidades e estratégias, como a coordenação motora, a atenção, o conhecimento enciclopédico etc. Assim,

a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos (DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. 2008, p. 15).

Portanto, quando encarado como um processo de alta complexidade, deve ser trabalhado enquanto tal pelos professores no contexto de ensino-aprendizagem. Dentro os elementos mais importantes para o desenvolvimento dessa habilidade, vários autores destacam que é indispensável levar em consideração alguns aspectos relevantes, como a necessidade de um bom conhecimento dos conteúdos gramaticais, ortográficos e do léxico, sem torná-los o único foco da atividade da escrita. É importante, também, valorizar os conhecimentos armazenados na memória do aluno, pois é nela que os conhecimentos de mundo (enciclopédico) estão presentes. No entanto, isso deve ser feito de forma compartilhada numa relação na qual autor e leitor compartilhem referências e possam participar de um processo de compreensão mútua, que é o ponto central da escrita como interação. Como ressalta Antunes (2014, p. 22):

admitir que a linguagem seja uma atividade interativa implica admitir também que sua realização será mais ou menos facilitada (e exitosa) se, entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, houver esquemas mais ou menos aproximados de conhecimentos, valores culturais, interesses e intenções convergentes.

Outro ponto principal defendido pelos autores que discutem a questão da escrita é a utilização dos gêneros textuais como ferramenta de aprendizagem. Se o foco principal da escrita deve ser a interação, os gêneros podem ser considerados a melhor ferramenta para trabalhar o caráter interacional da escrita, pois

representam situações reais, modelos que podem ser identificados por sua estabilidade. Ao capacitar o aluno a trabalhar com diversos gêneros, o professor deve considerar que a prática e o domínio dessas modalidades textuais será de grande importância não só para desenvolvimento de tarefas escolares, exclusivas do ambiente escolar, mas também para o domínio dos códigos envolvidos nas mais diversas atividades desenvolvidas em seu meio social: trabalho, compreensão de notícias jornalísticas, e informação sobre diversos assuntos, dentre outras.

O uso dos gêneros exige e desenvolve de forma coordenada todas as habilidades linguísticas, cognitivas, culturais e até motoras dos alunos. Nesse ponto, a escrita se aproxima da fala, porque, quando aprendemos a falar, não somos expostos inicialmente às palavras isoladas para depois apreendermos informações maiores. Com os gêneros, também se parte de um conteúdo mais extenso e abrangente para depois atingir elementos menores: o caminho vislumbrado para a aprendizagem deve ser do texto para a frase, e não da frase para o texto. Os gêneros são representações reais da língua em interação e são formas de apresentar aos alunos um espaço para expressar seu estilo pessoal, conjugando elementos que foram trabalhados durante toda a vida escolar com seus conhecimentos pessoais, sua visão de mundo num modelo que possa ser socialmente apreciado.

Um fator que não é presente em todas as atividades de produção de textos, mas que se apresenta de forma pertinente na observação das aulas de língua portuguesa é o processo de avaliação da escrita dos alunos. O professor deve ter em mente que erros são etapas necessárias e uma forma de diagnosticar problemas antes que eles se tornem obstáculos à aprendizagem. Os “erros” têm um valor didático e, por isso, devem ser compreendidos como um ponto de partida para um planejamento de ensino que vise ao aperfeiçoamento de habilidades ainda latentes.

A utilização dos gêneros textuais ainda encontra certa resistência nas escolas, muitas vezes pela própria falta de preparo dos professores que não enxergam que o sistema está em constante avanço. No entanto, a presença dos gêneros nos PCN's de Língua Portuguesa tem sido um grande incentivo para que eles sejam trabalhados nos livros didáticos. Assim, a tendência é de que exista uma integração maior entre a escrita e sua inserção nas práticas sociais.

2 Apresentação das escolas

Para a elaboração do presente artigo, foram observadas duas escolas: uma estadual e outra municipal. A primeira, localizada no centro de Juiz de Fora, atende a alunos de todas as regiões, devido à sua proximidade aos principais pontos de ônibus que dão acesso aos vários bairros da zona central da cidade. A escola funciona em três turnos e possui todos os ciclos de ensino. A segunda é localizada na Cidade Alta, região que engloba o bairro São Pedro e outros adjacentes. Por conta do intenso crescimento da região, a escola tem recebido alunos provenientes de vários locais da cidade. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. Possui uma biblioteca que fica aberta para os alunos, sendo que alguns retiram livros para leitura em suas casas.

A prática na escola estadual

Conforme já exposto, a escola estadual onde se realizou a prática aqui registrada está localizada no centro de Juiz de Fora e atende principalmente estudantes dos bairros da zona central da cidade. Funciona em três turnos e possui todos os ciclos de ensino. Há uma biblioteca na qual uma funcionária trabalha diariamente.

Foram observadas duas professoras em turmas de 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental do turno vespertino, num total de 4 turmas. O foco principal da observação foram as turmas de 6º ano, sendo a observação de turmas do final do ensino fundamental uma forma de verificar e comparar a aplicação dos conteúdos ao longo do ensino.

O registro da observação consiste em um diário de campo e fotos de algumas atividades desenvolvidas pelos alunos. A divisão do relato e a nomeação dos indivíduos se darão da seguinte forma: na primeira parte, faremos referência à **Professora A**, responsável pelas turmas de 6º **ano 1 e 6º ano 2**; na segunda parte, à **Professora, B** responsável pelas turmas **8º ano e 9º ano**.

A **Professora A** trabalha com as duas turmas da mesma forma e tenta fazer com que os conteúdos desenvolvidos sejam os mesmos e se apliquem no mesmo

ritmo, apesar de declarar que o **6º ano 2** é mais fraco: a turma é menor e os alunos têm uma postura mais “apática”, enquanto a outra turma tem quase o dobro de alunos e, mesmo sendo mais agitada, é também mais engajada e ativa nos exercícios propostos.

Os alunos não usam livro didático e todo o material é provido pela **Professora A**. Muitas vezes, são fotocópias das páginas do próprio livro e também material extra e mais variado. O livro que serve de base é “Tudo é linguagem” de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi.

A prática na turma do 6º ano 1

Como já foi citado, a turma é grande, com cerca de 30 alunos, e a **Professora A**, muitas vezes, tem alguns problemas com a disciplina dos alunos (comportamento), mas que não são um impedimento para o desenvolvimento das atividades.

No início da observação, os alunos estavam finalizando o estudo do conteúdo “discurso direto e indireto” com atividades focadas na transformação de discursos nas duas modalidades. Um fator relevante nessas atividades é a conjugação com a análise de um conto de onde as frases do exercício eram retiradas. Apesar de a **Professora A** delimitar a produção dos alunos, não aceitando muitas variações pessoais e iniciando o texto a ser escrito, ela escolhe o caminho do compartilhamento de conhecimentos para dar orientações, fazendo referência a situações reais e perguntando aos alunos sobre suas próprias experiências.

Um outro conteúdo abordado foi o estudo dos adjetivos e das locuções adjetivas por meio de atividades que também partem de textos já trabalhados. Além de contos, os alunos começaram a trabalhar com o gênero notícia. Esse gênero foi abordado com a finalidade de embasar a escrita de um outro: os alunos levaram de casa uma notícia real de jornal e usaram os elementos da notícia para criar um conto. Para ficar claro para os estudantes as diferenças entre os gêneros, a professora fez com que eles identificassem elementos como, por exemplo, a diferença entre um título de notícia e um de conto.

Essa “integração” de gêneros teve um resultado muito positivo, tanto na participação dos alunos quanto no próprio desenvolvimento dos conteúdos trabalhados, uma vez que eles já haviam aprendido em aulas anteriores as etapas

da narrativa. Alguns conseguiram inserir adjetivos e formas de discurso direto e indireto nos seus textos. A **Professora A** trabalhou muito bem com os conteúdos gramaticais e usou os gêneros como ponto de partida para atividades, fazendo com que os estudantes produzissem seus próprios textos como resultado desse processo. Ela levou algumas produções para serem corrigidas em casa e outras foram analisadas em sala de aula. Mesmo os que não fizeram o texto em casa puderam trabalhar em sala, já que a professora havia preparado uma notícia, antecipando que nem todos iriam se lembrar de fazer a atividade.

Outro ponto a ser ressaltado no **6º ano 1** é a própria atitude da docente, que auxilia os estudantes durante o desenvolvimento de todas as etapas: quando uma aluna quis jogar seu rascunho fora por achar que não estava bom o suficiente, a professora afirmou: “Rascunho a gente arruma.”

A prática na turma do 6º ano 2

Como já foi dito acima, essa turma é menor e apresenta uma atitude mais reservada. Como a aula, normalmente, é antes do recreio, a professora prefere preparar as atividades a deixar que os alunos tragam os textos de casa.

A turma viu os mesmos conteúdos da turma 1, e o trabalho se deu de forma diferente apenas na execução da produção escrita: os alunos receberam a mesma notícia e escreveram um conto. Como a turma é menor, foi mais fácil revisar todos os elementos e realizar uma atividade de pré - escrita (um resumo oral da notícia) e, novamente, a professora relatou seus conhecimentos sobre o tema e fez perguntas para os alunos.¹

A prática nas turmas do 8º e 9º anos

Na observação das turmas da **Professora B**, foi possível presenciar as mesmas práticas relatadas pela observação anterior, mas em níveis diferentes. A atividade realizada foi a mesma: os alunos trabalharam com o gênero notícia, mas partindo de seus títulos para identificar e explicar o uso dos verbos. A **Professora B** usou seus próprios materiais, uma vez que a sala de aula é composta apenas

¹ A notícia era sobre uma jovem que deu à luz no banheiro de um avião em pleno voo, a professora contou um episódio parecido ocorrido com uma ex professora da escola e os alunos também relataram casos ocorridos na família e na vizinhança.

pelo quadro como suporte, o que dificultou o desenvolvimento de um trabalho dividido em etapas, com algum objetivo final. Por isso, a produção de texto foi observada apenas nas respostas das atividades. O trabalho com gêneros e a produção escrita incentivada no 6º ano não tem continuidade nos anos seguintes e os alunos repetem atividades que não têm repercussão na sua vida cotidiana.

A prática na escola municipal

Na observação do espaço físico da escola, foi verificado que esta possui uma biblioteca, uma sala para computadores, uma cantina e um pátio, além das salas de aula. Sobre os recursos materiais disponíveis, cabe ressaltar que boa parte das aulas de português do professor acompanhado contou com a utilização de um *data-show*, o que foi percebido pelos alunos como uma coisa “muito boa e moderna”.

Foi feito o acompanhamento de uma turma de 9º ano do ensino fundamental. O professor de Língua Portuguesa elegeu como conteúdo a ser desenvolvido a escrita e compreensão de textos narrativos, dissertativos e descritivos, embora essa tríade já não seja de orientação oficial desde a década de 90. Segundo seu relato, muitos alunos apresentavam dificuldades para elaborar textos escritos.

Nas aulas acompanhadas, foi trabalhado o texto dissertativo, com enfoque em sua estrutura e nas características da argumentação: após fazer uma apresentação das principais características dessa modalidade textual, o professor tentou aproximar a prática da escrita das situações cotidianas dos estudantes. Para conseguir esse efeito, propôs a discussão de temas polêmicos, sobre os quais os alunos deveriam posicionar-se e elaborar uma argumentação.

Um dos temas discutidos foi a greve das escolas municipais, ocorrida durante uma parte do período da observação. Como o professor em questão não é efetivado, ele continuou suas atividades durante o período de greve.

Uma vez motivados a debater sobre um assunto tão próximo de suas vidas cotidianas, os alunos passaram a criar argumentos favoráveis e contrários ao tema. O professor, por sua vez, atuou como mediador das discussões.

Na próxima etapa, os estudantes deveriam passar à elaboração de seus textos dissertativos argumentativos. O mesmo procedimento serviu para as

demais modalidades textuais discutidas. Durante o processo de “transcrição” dos argumentos falados para a construção do texto escrito, as características formais da linguagem foram abordadas durante a correção. Após esse processo e as orientações do docente, foi sugerida a reescrita dos textos. A produção dos alunos não circulou além da sala de aula.

Como durante boa parte do período de observação a escola estava em greve, a biblioteca não ficava aberta para os alunos. Ao detectar esta situação, o professor providenciou um “caderno de empréstimos”, visando a estimular a leitura dos alunos que tivessem interesse em levar livros para casa, e alguns deles relataram o gosto pela leitura, fazendo uso da ferramenta criada pelo professor.

3 Algumas considerações sobre as práticas

Nas duas escolas observadas, observaram-se tentativas de inserção da prática escrita e produção textual dentro de um contexto mais abrangente e próximo das realidades vivenciadas pelos alunos.

Na escola estadual, a prática envolvendo diferentes gêneros textuais – notícia jornalística e conto – foi elaborada de modo a estabelecer uma inter-relação entre esses gêneros, uma vez que estes são entendidos como formas discursivas presentes nas mais diversas atividades socioculturais dos falantes. Além disso, a relação entre os contextos sociais e a escrita/leitura foi considerada durante a coleta e leitura das notícias jornalísticas, um gênero escrito que relata acontecimentos cotidianos.

Na escola municipal, a correlação direta entre língua falada e escrita foi uma ferramenta para o desenvolvimento do texto dissertativo. Ao partir da argumentação oral sobre assuntos que compõem o cotidiano dos estudantes para chegar ao texto dissertativo, o professor estabeleceu uma continuidade entre discurso oral contextualizado e a produção escrita, vinculada a um contexto sociocultural. Entretanto, a escrita foi mecânica, apenas para cumprir um exercício escolar, pois não houve circulação social do texto.

Considerações finais

O presente artigo é um relato da observação da prática escolar segundo as perspectivas de acadêmicos do curso de Letras da UFJF, que presenciaram o desenvolvimento de conteúdos de Língua Portuguesa em escolas públicas da cidade de Juiz de Fora. O enfoque do trabalho foi a relação entre a escrita e o uso dos gêneros textuais com situações reais de sala de aula.

Como indicado nas seções anteriores, foram observadas algumas tentativas de inserção da prática escrita e produção textual dentro de um contexto mais abrangente e próximo das realidades vivenciadas pelos alunos. Tais iniciativas mostraram-se bastante promissoras, uma vez que o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas pareceu bastante satisfatório, o que sugere que o ensino de língua em uma perspectiva que considere as variáveis socioculturais e discursivas é uma abordagem eficaz para a formação de cidadãos que capazes de dominar os códigos da realidade em que vivem.

Entretanto, vale ressaltar que, embora tenha sido adotada uma suposta perspectiva de gêneros, os textos dos alunos não circularam socialmente, mas sim foram usados para atividades gramaticais (discurso direto, verbo etc.). No entanto, os textos produzidos foram analisados pelos professores, que propuseram sua reescrita, após as discussões em sala de aula.

Desse modo, observamos que, embora o texto esteja em sala de aula, a forma de didatizá-lo ainda precisa de metodologias mais adequadas, de maneira que ele seja, efetivamente, abordado como forma de interação social entre sujeitos ativos e cidadãos, e não como uma mera atividade de escrita escolar.

Referências

- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.
- DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. ; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna: 2003.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA

Fernanda da Silva Castro
fernandaestavanato@gmail.com

Jéssica Aparecida de Oliveira
jessica18aparecida@hotmail.com

Rafaela Aparecida de Almeida Medeiros
rafaela.medeiros22@hotmail.com

Maria Eduarda de Paula Costa
maiduds@gmail.com

Graduandas do curso de Letras da UFJF

Resumo: Este artigo pretende discutir e abordar o trabalho realizado com gêneros textuais na escola, bem como as práticas de leitura. Tal abordagem pretende fomentar a reflexão sobre como têm sido realizados tais trabalhos e, também, acerca da sua efetividade enquanto atividades fundamentais no processo de alfabetização inicial e continuada. Este trabalho também conta com relatos sobre acompanhamento de aulas em turmas de Ensino Fundamental e Médio, metodologia de pesquisa e resultados obtidos. Por fim, serão feitas considerações finais sobre todo o trabalho de campo desenvolvido pelo grupo de discentes, além do levantamento de questões que sugerem mudanças nos quadros observados em práticas de observação do espaço escolar.

Palavras-chave: leitura, alfabetização, gêneros textuais, planejamento docente.

1 Introdução

Escrever sobre práticas de ensino com gêneros textuais e leitura em uma sociedade considerada como “que não gosta de ler” constituiu um desafio. Desafio, porque se fez necessário buscar um campo em que a prática da leitura, suportada pelo uso dos gêneros, fosse efetiva e recorrente. Foi então que se chegou até o âmbito escolar. Novamente, outro desafio. Isso ocorre, porque se percebe algo contraditório ao que se espera: espera-se que, nas escolas, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, atividades de leitura e escrita sejam regulares, com efetivo planejamento docente que contemple essas mesmas atividades. No entanto o que se observou, durante todo o tempo de pesquisa em salas de aulas para a produção deste trabalho, foi que muito pouco tem sido feito para a consolidação das práticas de leitura e do uso dinâmico de textos escritos nos mais diversos gêneros.

A apresentação dos relatos sobre as pesquisas de campo realizadas pelas discentes é resultado de trinta horas de observação em salas de aula de turmas de Ensino Fundamental e Médio. Tal prática se deu como obrigatória para o cumprimento de parte da disciplina “Saberes Escolares de Língua Portuguesa”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).

O objetivo deste trabalho é mostrar como atividades que envolvam leitura têm sido inseridas nas atividades regulares dos professores de língua portuguesa de algumas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais. Além disso, foi elaborada uma pesquisa com alguns alunos de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, a fim de que se pudesse observar sua fluência na leitura, bem como sua capacidade de decodificação, além do reconhecimento da cadência de textos escritos em gêneros distintos. Esse experimento foi considerado importante, uma vez que se entende que a desenvoltura de um aluno, mediante uma atividade de leitura, reflete o quanto ele está (ou não) inseridos nessas atividades e familiarizado com elas. A análise dos resultados obtidos, que serão mostrados posteriormente, permite refletir se, de fato, a escola tem contribuído para a formação de leitores efetivos (SARAIVA, 2001).

A pesquisa fundamentou-se em aplicar uma prática simples de leitura para alunos com idade entre 11 e 13 anos, regularmente matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental. Foram apresentados dois textos. Um tratava-se de um poema infantil, de curta extensão e linguagem facilitada. O segundo texto consistia no trecho de um capítulo de um famoso romance brasileiro, também de curta extensão, mas que apresentava linguagem mais complexa e um denso ritmo prosaico. Os alunos selecionados para a pesquisa foram indicados pela própria professora de língua portuguesa cujas aulas foram observadas. O critério de escolha adotado foi a fluência em leitura que cada um dos alunos já apresentava corriqueiramente. Após uma primeira leitura para reconhecimento dos textos, era solicitado aos alunos que os lessem novamente, dessa vez com sua voz sendo gravada. Os áudio com as gravações foram apresentados para um grupo maior de pessoas, todos alunos da disciplina “Prática de Saberes Escolares”, em ocasião de uma sessão reflexiva sobre o mesmo tema deste artigo.

A pesquisa contou ainda com uma segunda etapa que consistiu em solicitar aos alunos preencher um pequeno questionário. As perguntas foram elaboradas de modo a fazer com que os participantes expusessem sua opinião sobre a importância da leitura, dentre outras questões.

2 Observações e análises

As três instituições de ensino em que cada discente cumpriu suas trinta horas de observação fazem parte da rede estadual de educação. Foram

acompanhadas turmas de 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Escola E.E.P.L (turmas de 6º ano do E.F)

Na instituição E.E.P.L, as observações contemplaram quatro turmas de 6º ano. A visão geral de todas as turmas (6M01, 6M02, 6M03 e 6M04) é que estão cheias (35 alunos em média) com, pelo menos, dois ou três casos de alunos repetentes.

As edificações da escola foram recentemente reformadas. Com isso, a instituição passou a contar com algumas instalações que antes não existiam, como a “sala de recurso”, “proinfo” e “sala de multimeios”. Respectivamente, esses novos espaços são usados atualmente para: reforço escolar exclusivamente para alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano), atendimento de alunos que precisam fazer segunda chamada de provas e uso da máquina de xerox por parte dos funcionários da secretaria e biblioteca. A “sala de multimeios” permanece integralmente fechada.

Durante as horas de observação, buscou-se acompanhar a metodologia adotada pela docente A.M no ensino de Língua Portuguesa. O único material utilizado foi o livro didático fornecido pela escola. No início das observações, os alunos estavam começando a estudar o gênero fábula. O texto apresentado pelo livro era intitulado “Assembleia dos Ratos”. A professora dividiu o texto em partes, para que várias pessoas tivessem a oportunidade de ler. No momento de leitura coletiva, uma das principais dificuldades observadas foi com relação à pausa marcada pelos pontos finais. Muitos dos alunos que leram “atropelaram” períodos inteiros por não respeitar (ou reconhecer) a função desse sinal gráfico. Dificuldades com relação ao vocabulário, neste primeiro momento, não foram observadas.

No livro didático em questão, da coleção “Vontade de Saber Português” (FTD, 2012), no que diz respeito ao trabalho com o gênero fábula, é sugerida pelas autoras a seguinte definição:

(...) uma fábula, cujo principal objetivo é transmitir um ensinamento moral. A fábula, geralmente, apresenta como personagens animais, objetos ou forças da natureza, com características humanas (ALVES, BRUGNEROTTO, 2012, p.74).

Após essa breve definição, os alunos foram encaminhados para as atividades referentes ao texto que foi lido. Em nenhum outro momento da aula se observou uma discussão mais apurada sobre as características do gênero textual trabalhado. O que se considera mais alarmante a esse respeito, foi que as atividades que se seguiram estavam todas voltadas para a análise de aspectos gramaticais e interpretação de texto.

Como forma de pensar uma possibilidade de expandir e explorar o trabalho com a fábula, buscou-se respaldo teórico na definição do gênero estabelecida por Sérgio Roberto Costa:

Fábula (v. Conto popular, estória, história, lenda): sem entrar na discussão de outros conceitos de fábula, como, por exemplo, o dos Formalistas Russos ou as relações ou oposições com os conceitos de intriga (v.) ou motivo da Teoria Literária ou o conceito de *mythos* em Aristóteles, vamos nos ater ao clássico conceito de fábula que tem sua origem em Esopo (séc. VI d.C) e Fedro (séc. I d.C) e foi retomada, no Classicismo francês, por La Fontaine. Trata-se de uma narrativa (v.), quase sempre breve, de grande simplicidade e cujos personagens (muitas vezes animais irracionais que agem como seres humanos) não são de grande complexidade. Aponta sempre para uma conclusão ético-moral. É um gênero de grande projeção pragmática por seu claro objetivo moralizador e de grande efeito perlocutório, próprio dos textos narrativos, pois vai ao encontro dos hábitos, das expectativas e das disponibilidades culturais do leitor (COSTA, 2012, p.112).

O que o grupo pensou nesse momento foi numa proposta de aula em que a fábula pudesse ser trabalhada com o foco nas características do gênero, com uma posterior proposta de escrita. Tal proposta não pôde ser concretizada na escola, em virtude de a docente já ter planejado outra atividade envolvendo produção textual.

Agora, por que o interesse, tanto do grupo, quanto possivelmente da própria docente, de que os alunos dominassem o gênero fábula (ou qualquer outro)? Existe, pensando numa escala *macro* (situações extraclasse), alguma real necessidade de se ter esse tipo de conhecimento? Ou o domínio das peculiaridades de cada gênero é algo apenas trabalhado para se cumprir uma demanda curricular? Mais uma vez, recorreu-se à teoria como tentativa de responder a essas questões. Luiz Antônio Marcuschi argumenta: "Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim **uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares**" (MARCUSCHI, 2012, p.29).

Considerando o argumento exposto acima, pode-se entender que o trabalho com os gêneros textuais na escola é uma ferramenta potencial para a participação em práticas letradas. Sendo assim, uma vez que é ínfimo o foco que é dado para o trabalho com os gêneros, entende-se que a competência para se comunicar através deles fica significativamente defasada.

Após um pequeno trabalho com as fábulas, a docente apresentou aos alunos outro gênero textual bastante conhecido: o conto. A metodologia utilizada pela docente, mais uma vez, permaneceu exclusivamente pautada nas orientações do livro didático. Dessa forma, não se observou qualquer diferença relevante nas atividades desenvolvidas com relação àquelas feitas com a fábula.

Colégio C.A (turmas de 2º e 3º anos do Ensino Médio)

O colégio pertence à rede privada de ensino. Sua estrutura física conta com dois departamentos: um que atende ao Ensino Fundamental e Médio, e outro, às turmas de pré-vestibular. As turmas mais cheias são as de 2º ano do Ensino Médio. O que logo foi considerado um fato preocupante é que o colégio não conta com uma biblioteca. Segundo o secretário responsável, a mesma está ainda “desmontada” e sem previsão de abertura.

As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio têm como foco a preparação dos alunos para os vestibulares tradicionais e para a prova do ENEM.

No início do trabalho de campo, observou-se que o docente responsável trabalhava questões de gramática com os alunos, especificamente o pronome relativo preposicionado. As atividades que os alunos fizeram sem seguida, naquela mesma aula, foram elaboradas pelo próprio professor, com as correções feitas na própria sala.

Nas turmas de terceiro ano, o docente restringiu suas aulas ao estudo das características do texto dissertativo-argumentativo, modelo de texto cobrado nas provas do ENEM. Todas as competências exigidas para a realização desse tipo de texto foram minuciosamente esclarecidas, com o reforço das orientações dadas pelo “Guia do estudante”, da Editora Abril. Em todas as aulas, o professor elaborava uma proposta de redação, de modo a levantar as principais dificuldades existentes na hora de produzir o texto. As dúvidas, que apareciam gradativamente, eram solucionadas no conjunto da sala de aula e individualmente.

Foi importante perceber a exploração do texto dissertativo-argumentativo, justificada pela prova do ENEM. Isso porque, como já foi citado anteriormente, enxerga-se o uso do gênero extrapolando os limites da sala de aula. Como se sabe, a redação do ENEM é equivalente a um quinto do valor total da nota, sendo de produção obrigatória. Quer dizer, não se está mais diante de uma situação prototípica de aula de produção textual, em que o professor segue apenas as orientações de um livro didático e define atividades para serem feitas em casa, apenas para se cumprir com o conteúdo curricular. A proposta de redação nos moldes do ENEM permite que o aluno visualize a importância e o uso prático desse texto no cotidiano extraclasse.

3 Pesquisa em práticas de leitura

Nesta seção será descrita a pesquisa em práticas de leitura com alunos no sexto do Ensino Fundamental. Todo o trabalho foi acompanhado pela professora de Língua Portuguesa, cujas aulas foram observadas pelo grupo.

O método utilizado foi simples e o foco era o de observar como seria a desenvoltura dos alunos diante da tarefa de ler textos com linguagem e grau de cadência e dificuldade diferentes. No que diz respeito à metodologia, a primeira etapa foi a seleção de dois textos: o primeiro, um poema infantil intitulado “Zebrinha”, de Wania Amarante; o segundo, o trecho de um capítulo do romance “O Guarani”, de José de Alencar. Esses dois textos foram selecionados em virtude de se mostrarem bem heterogêneos, sendo o primeiro em poesia e o segundo em prosa, além de outras características divergentes. A princípio, a professora havia indicado apenas três nomes para participar do teste. Mas, para efeito da produção deste artigo, a atividade foi novamente realizada, dessa vez contando com a participação de todos os alunos das quatro turmas de sexto ano.

Após uma primeira leitura para reconhecimento do léxico dos textos, foi solicitado aos alunos que fizessem a leitura de ambos mais uma vez, sendo que desta última suas vozes seriam gravadas. O motivo da gravação se deu por se entender que seria necessário ouvir a leitura desses alunos para que se pudesse levantar os pontos de maior dificuldade na execução da atividade.

O quadro a seguir mostra, em números, a participação de cada turma no teste:

TURMAS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE FIZERAM O TESTE
6M01	30
6M02	34
6M03	26
6M04	31

Tabela1

Após todas as gravações serem ouvidas e analisadas, foi possível elencar algumas dificuldades mais pontuais que os alunos tiveram na leitura dos textos. O quadro abaixo mostra quais são essas mesmas dificuldades de acordo com cada texto.

LEITURA DO POEMA	LEITURA DO TRECHO DO ROMANCE
Respeito à presença de pontuação	Respeito à presença de pontuação
Reconhecimento da cadência do ritmo da poesia (leitura de cada verso como se fossem períodos isolados dentro do texto)	Dificuldade na articulação contínua de palavras grandes, como “imediatamente”, “inteiramente” e “organizações”

Tabela 2

A partir das observações somente das leituras, entendeu-se que as maiores dificuldades encontradas pelos alunos para executar uma leitura proficiente estavam diretamente ligadas ao pouco ou quase nenhum hábito dessa prática. A crítica que se fez a isso, dentro do contexto da sala de aula, foi com relação à falta de um planejamento docente que incluísse mais atividades de leitura e outras práticas auxiliares para trabalhar também a oralidade.

Pensou-se ainda em uma segunda etapa de teste, em que os participantes deveriam responder a quatro perguntas, sendo elas:

- Você gosta de ler? Responda “sim” ou “não” e justifique (diga por que você gosta ou não de ler).
- O que você mais gosta de ler?
- Você acha a leitura uma coisa importante? Por quê?

- Você gostaria que houvesse mais aulas de leitura na escola?

Essas perguntas tiveram o intuito de saber, exatamente, o nível de importância que os alunos atribuíam às aulas de leitura, bem como se assumiriam ou não ter o hábito de ler. A tabela a seguir exemplifica duas entre as respostas dadas pelos participantes para cada pergunta:

VOCÊ GOSTA DE LER?	O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE LER?	VOCÊ ACHA A LEITURA IMPORTANTE? POR QUÊ?	VOCÊ GOSTARIA QUE HOUVESSE MAIS AULAS DE LEITURA NA ESCOLA?
Sim, porque eu gosto da minha voz lendo	Poemas	Sim, porque se a pessoa não souber ler ela provavelmente não achará um emprego	Sim, porque na escola seria legal ter.
Às vezes	Poema	Sim porque vai que na faculdade algum dia toma leitura	Sim para os alunos leia melhor.

Tabela 3

Diante do total de respostas colhido do corpus analítico, entendeu-se que, quando perguntados sobre a importância da leitura, a grande maioria dos alunos associa essa prática ao mundo exterior. Ou seja, de alguma forma, eles têm a consciência de que a leitura pode ajudá-los, posicionando-os de forma mais favorecida em oportunidades de emprego, por exemplo. A grande dificuldade que se observou, no que diz respeito aos participantes que apresentaram baixa proficiência, foi na pronúncia de palavras com encontros consonantais, como, por exemplo, “primeiras”, “idolatria”, “completamente”.

4 Considerações finais

Neste artigo, buscou-se relatar as experiências obtidas em sala de aula, nas escolas, a partir do cumprimento da prática de observação das aulas de Língua Portuguesa, com foco nas atividades de leitura e no trabalho com gêneros textuais. A partir dos resultados, em geral, de nossa pesquisa, pudemos refletir sobre a atual situação em que se encontram as aulas de português no que diz respeito ao assunto investigado pelo grupo.

A ausência de práticas mais efetivas de uso de diferentes gêneros textuais compromete o aprimoramento de outras competências linguísticas dos alunos. Competências essas que incluem o domínio da língua, tanto em práticas orais quanto escritas. Uma vez que há esse comprometimento, somado a uma falta de planejamento (docente e pedagógico) que preveja a reversão do quadro de baixa proficiência na leitura e na escrita, a realidade que se forma é a da não formação de leitores fluentes e críticos.

O que dizer especificamente das aulas de leitura? É possível aceitar que a disciplina Língua Portuguesa seja orientada somente pelo conteúdo dos livros didáticos, sem que o contato dos alunos com diferentes tipos de textos seja proporcionado por atividades que estejam além do que os manuais trazem? Outra questão relevante: seria o próprio professor de língua o grande responsável pela eficácia de quaisquer métodos que estimulem a prática de leitura? Ou seja, o professor é um agente mediador entre alunos e textos?

Quando propomos uma atividade com qualquer gênero textual, o que buscamos? Primeiro é preciso entender que ler, antes de mais nada, não é uma atividade gratuita, ela pressupõe objetivos, como afirma Delaine Cafiero:

Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. (...) Quando trabalhamos a leitura na sala de aula, ajudamos o aluno a construir objetivos de leitura ou apenas o mandamos ler o texto? (CAFIERO, 2011 p. 87).

Ou seja, seguindo o raciocínio de Cafiero, estamos procurando formar leitores ou apenas nos importamos em reconhecer se os alunos conseguem, minimamente, decodificar as palavras?

Concluiu-se, portanto, que a urgência em rever o espaço que o trabalho com gêneros textuais e a leitura ocupam na escola é algo de extrema necessidade. E não se está pensando aqui somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todas as outras disciplinas, pois é preciso entender que a leitura promove um profundo aperfeiçoamento das demais habilidades linguísticas.

Referências

- ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber Português**. São Paulo: FTD, 2012.
- CAFIERO, D. Letramento e Leitura: Formando Leitores Críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2011. p 85-106.
- COSTA, S. B. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: Definição e Funcionalidade.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização**: do Plano do Choro ao Plano da Ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES DE SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

Jacqueline A. S. Guedes
jacquelineasguedes@gmail.com

Joice C. R. da Silva
joicecarlas3@gmail.com

Karoline S. de Oliveira
gatafajf@hotmail.com

Maria D. S. L. B. Bastos
mariadanielabelfort@outlook.com

Sthela R. L. Severino
sthelaufjf@outlook.com

Alunas do curso de graduação em Letras da UFJF

Resumo: O presente artigo apresenta uma breve análise sobre gêneros textuais e leitura, comparando o que as teorias abordam e o que acontece efetivamente nas escolas. Percebe-se que algumas escolas trabalham com esse tema de forma bastante produtiva e outras nem tanto. Veremos, também, algumas orientações de ensino sobre essas questões propostas por Marcuschi e por outros estudiosos da área, além dos PCNs.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. PCNs. Escolas. Práticas.

Introdução

Este artigo é fruto da disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa realizado pelas graduandas do terceiro período da faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No presente artigo, será abordado o tema “gêneros textuais e leitura” em sua relação direta com a escola. Serão apresentadas as diversas formas com as quais foram trabalhados os temas e, nos casos em que não foram identificadas nenhuma atividade, discutiremos a falta que isso gerará no aprendizado do aluno.

Iremos trabalhar ao longo desse artigo com algumas teorias, comparando-as com as observações realizadas em cinco escolas diferentes de diversas áreas de Juiz de Fora. Veremos como algumas escolas têm dificuldade de trabalhar esse tema, enquanto outras trabalham de forma bastante produtiva.

O tema “gêneros textuais” será apresentado sob a perspectiva analítica de Marcuschi, em seu livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”

(2008) e no artigo "Gêneros: definição e finalidade" (2003). Já o tema "leitura" será apresentado seguindo as perspectivas dos livros "Ler e compreender" (KOCH, 2006) e o artigo "Letramento e capacidades de leitura para a cidadania" (ROJO, 2004). A partir dessa perspectiva será avaliado se o tema é trabalhado e quais as práticas didáticas das escolas no que tange os gêneros textuais e leitura.

Essas teorias apresentam algumas propostas de ensino para esses temas, além de se referirem a uma visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o assunto. Nosso objetivo é analisar as práticas escolares com base nessas teorias e verificar de que modo a atividade escolar com a leitura tem sido realizada nas escolas.

Gostaríamos de ressaltar um ponto negativo em relação às análises das escolas: os alunos observadores foram inseridos no ambiente escolar por um pequeno período de tempo e, levando-se em consideração que cada professor tem um ritmo e uma ordem conteudística diferente, não podemos afirmar com certeza que os temas analisados não foram trabalhados. Podemos apenas afirmar que, no período de observação, determinados temas não foram trabalhados, mas há possibilidade de tais temas terem sido abordados antes ou depois das observações.

Vale lembrar, também, que o nome dos professores e funcionários das escolas foram trocados com o intuito de preservar suas identidades.

Apresentações das escolas

As observações foram realizadas em cinco escolas diferentes, localizadas em Juiz de Fora. A identificação delas será por letras, sendo A, B, C e D escolas estaduais localizadas nas zonas sudeste, norte e centro; e a escola E é particular e se localiza na zona sul da cidade.

As observações feitas na escola A foram realizadas nas turmas do 7º ao 9º anos, com três diferentes professores: Amélia, Priscila e Rogério¹. Com relação à estrutura, a escola como um todo é bem pequena; as salas de aula em sua maioria são espaçosas, mas pouco ventiladas. Possui em torno de 25 alunos por turma, sem contar aqueles que faltam frequentemente. Ainda com relação às salas de aula, algumas não têm porta, contudo as carteiras estavam em um bom estado. A biblioteca é bem estruturada e espaçosa, apresenta também uma vasta coleção de livros pouco utilizados pelos alunos, mas apesar dessa variedade, a escola não

possui livros didáticos suficientes para todos eles, o que faz com que alguns fiquem sem esse material durante as aulas.

O corpo docente da escola é relativamente grande e bem qualificado; porém, alguns professores demonstraram impaciência com alunos mais agitados chegando a agredi-los verbalmente quando na presença de outros professores, o que reflete em sala e no comportamento desses docentes.

O professor Rogério leciona para as turmas de 7º ano. Durante as práticas ele utilizou apenas o livro didático e as atividades que estavam contidas nele. Sua relação com os alunos era amena, mas às vezes demonstrava hostilidade com alguns deles.

A professora Amélia leciona nas turmas de 8º ano. Amélia, durante o tempo das práticas, ensinou aos seus alunos figura de linguagem e seu método de ensino se baseava na definição do que são estas figuras. Costumava usar o livro como forma de punição para aqueles alunos com problemas de comportamento, fazendo com que eles copiassem algum texto do livro. Sua relação com os alunos é amena e, apesar de serem agitados, são respeitosos e alguns participam da aula.

A professora Priscila leciona para as turmas de 9º ano. Priscila, durante quase todo o tempo de nossa permanência na escola, ensinou a seus alunos Gramática Normativa e seus exemplos geralmente estavam fora de um texto e não possuíam um contexto específico para cada situação; também não costumava usar o livro didático. Contudo, suas aulas são muito dinâmicas e os alunos em sua maioria são participativos. Sua relação com eles é amigável e aparentam gostar muito dela.

As práticas realizadas na escola B foram em duas turmas do 7º ano, com uma média de 45 alunos por sala, e duas turmas do 8º ano, com uma média de 30 alunos por sala, ambas com a mesma professora de língua portuguesa. A estrutura da escola não é muito boa, mas está passando por obras, que infelizmente ocorrem no mesmo horário das aulas. Uma das turmas de 8º ano está em uma péssima sala, com pouca iluminação, barulho e ainda inacabada estruturalmente. A biblioteca, no momento, não existe, os livros encontram-se no espaço do refeitório, que está dividido em três: biblioteca, sala de aula e cantina. Mesmo antes, a biblioteca não continha muitos livros, e os que lá existiam estavam em péssimo estado. Um ponto importante a se mencionar é que não há livros didáticos para todos os alunos; dessa maneira, em toda aula a professora tinha

que mandar os alunos buscarem livros na “biblioteca”, o que acabava gerando uma perda significativa do tempo de aula.

O relacionamento entre a professora e as turmas de 7º ano era consideravelmente bom, pois ela conseguia dar aula, mas ainda perdia muito tempo chamando a atenção dos alunos por conversa; todavia, eram turmas participativas e interessadas. Nas turmas de 8º ano, a conversação era maior, ocasionando maior dificuldade para transmitir o conteúdo. A participação era menor e o interesse também em relação ao outro ano. Já sobre relacionamento com a observadora, ambos os anos ficaram curiosos sobre o motivo de ela estar ali, mas os alunos do 7º ano foram mais receptivos do que os do 8º ano.

Na escola C houve o acompanhamento de três turmas diferentes: uma turma de 9º ano e duas de 7º ano. A professora mantinha uma relação amigável com os alunos, mas enfrentava problemas de desinteresse e indisciplina em todas as turmas; em algumas mais do que em outras. As turmas possuem um número relativamente alto de infrequência e, em consequência desse fato, um grande número de alunos perde média nas notas bimestrais. A escola, como um todo, conta com um amplo espaço físico, tendo uma grande biblioteca com livros novos. As salas são grandes e comportam todos os alunos adequadamente. Com relação à observadora, os alunos foram receptivos, tiravam dúvidas, conversavam, pediam ajuda em trabalhos entre outras coisas.

A escola D é bem estruturada; com auditório, sala de vídeo, laboratório, biblioteca e duas quadras esportivas. É tudo bem organizado. Nesta escola foram observadas quatro turmas, três de 6º ano e uma de 7º ano. Nas turmas de 6º ano a professora estava trabalhando contos maravilhosos, nas de 7º, literatura grega. As turmas eram bem comunicativas: as de 6º ano possuíam alguns alunos mais agitados e, em uma dessas turmas, havia um autista e era bastante difícil lidar com essa diferença, já que as salas tinham em média 40 alunos, e a falta de acompanhamento profissional para esse aluno o prejudicava bastante, por mais que a professora tentasse lhe dar uma atenção maior. A turma de 7º ano era bem mais agitada, e alguns alunos mais velhos se sobressaíam dos demais, influenciando-os de maneira negativa. A professora também levava os alunos à biblioteca toda semana, eles pegavam um livro, o liam, faziam uma resenha sobre ele e trocavam-no na outra semana.

Na escola E, uma instituição de ensino particular que acolhe alunos da creche ao 9º ano, foram acompanhadas diversas aulas de português em diferentes

turmas, desde o sexto ao nono ano. A observadora foi recebida calorosamente pela diretora Maria¹, que apresentou-lhe as demais dependências da escola, os professores e o regimento escolar. Eles contam com uma sala de artes equipada, quadra de esportes, atividades extraclasse e uma biblioteca que conta com um número razoável de livros. Nessa biblioteca, os alunos podem fazer empréstimo de livros, mas poucos o fazem. As aulas de português dificilmente incluem textos; via de regra o fio condutor da aula é a gramática normativa.

A relação aluno-professor é de cumplicidade, porém a professora se impõe perante a turma caso seja preciso pôr ordem. Apenas nas aulas de redação que textos e notícias são trazidos para sala de aula, muitas vezes de forma a gerar um debate construtivo e moralizante.

Gêneros textuais

Atualmente, os gêneros textuais têm tido muita repercussão no meio acadêmico, mas seu estudo é muito mais antigo, tendo começado com os gregos, se considerarmos os estudos de Platão e as divisões de Aristóteles como propulsoras destes estudos. Muitos autores, como Marcuschi (2003), já escreveram sobre este assunto, mostrando a importância dos papéis sociais dos sujeitos que produzem os gêneros.

A comunicação verbal ocorre sempre através de um gênero textual, tendo ele ou não aspiração literária e sempre possuindo um objetivo específico que lhe será determinante e que definirá seu modo de circulação. Um ponto peculiarmente interessante é o fato da forma não ser determinante, mas sim sua função, pois a forma é variável.

Segundo Marcuschi (2003) a distinção entre gênero e tipo textual ainda não é muito clara para muitas pessoas, sendo colocados como dicotomias quando, na verdade, complementam-se. Os tipos textuais são restritos, estanques e limitados, e dividem-se por cinco categorias: narração, argumentação, exposição, instrução e descrição. Em contrapartida, não podemos considerar os gêneros como estanques e rígidos, já que eles são mutáveis, históricos, sociais e culturais, tendo diversas categorias, incontáveis por sua maleabilidade. O que enfatiza esse ponto a respeito dos gêneros é mostrado por Marcuschi

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos. (2002, p.151)

Um bom modo de exemplificar uma das características dos gêneros seria a carta que, no século XIX e meados do século XX, teve crucial importância na sociedade; entretanto, no século XXI, já é quase inutilizada, tendo sido substituída pelo e-mail. Isso mostra a relação histórica e social dos gêneros, que não podem ser estudados fora das sociedades em que estão imersos, sendo parte integrante delas. A carta também é um bom exemplo de como há uma complementaridade entre gênero e tipo, pois em uma mesma carta pode haver mais de um tipo textual, como narração, exposição e descrição, e ela constitui em si um único gênero textual.

O suporte também tem grande importância no âmbito dos gêneros. Entretanto este não deve ser confundido com o contexto. Seu papel é criar uma acessibilidade para o texto ou firmá-lo. Retornando ao exemplo da carta, temos que caso o que esteja escrito nela, seja escrito no computador, será um e-mail, caso seja escrito em um papel e colocado na geladeira, será um bilhete. Deste modo percebe-se o quanto o suporte acaba tornando-se um fator determinante para os gêneros.

Marcuschi, discorrendo sobre os gêneros e suas características, fala sobre o poder social dos gêneros discursivos.

Assim, podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (2002, p.162)

Ou seja, os gêneros textuais e discursivos possuem grande poder na sociedade, entretanto ele apenas é utilizado como forma de refletir uma situação

social, não determiná-la ou perpetuá-la, além do poder social daquele que utiliza dos gêneros também ser de grande influência.

Outra característica que mostra a maleabilidade dos gêneros é a sua capacidade de intertextualização. Dessa maneira, os gêneros se misturam e formam novos gêneros, misturando formas e funções. Um bom exemplo seria uma receita, que pode ser escrita na forma de um poema em uma revista para atrair o público ou para divulgação. Outro bom exemplo são as releituras de clássicos, como Dom Quixote, Dom Casmurro, entre outros, que são reeditados na forma de histórias em quadrinhos, de maneira a atrair o público infanto-juvenil para a leitura dessas obras.

A relação cultural dos gêneros, já mencionada acima, é retomada aqui para mencionar o estudo de Susanne Günther (1991: 400), autora alemã, que observou analisando o uso intercultural do gênero provérbio que os gêneros não possuem a mesma utilização em determinadas situações em todas as culturas. Em uma reunião, como o exemplo citado pela autora, entre chineses e alemães, os chineses procuram utilizar antes das negociações um provérbio, que é comum em sua cultura, entretanto causa estranhamento aos alemães, por ser mais incomum a eles. Um bom exemplo, considerando a realidade brasileira, seriam os ditados populares, que aqui no Brasil são bem comuns, mas, caso um brasileiro tente usar em algum outro país, como os Estados Unidos, a reação poderá ser de estranhamento, como a dos alemães.

Com o desenvolvimento da tecnologia, os meios, em que se tornam possíveis as trocas comunicativas, sofreram profundas transformações e inovações, conseqüentemente, os gêneros também. Hoje em dia temos uma ampla gama de opções para nos comunicar, como, por exemplo, rádio, internet, telefones celulares, e-mail. Ao passo que, antigamente, nos comunicávamos fazendo o uso de meios menos sofisticados, como cartas e telégrafos. Todos os meios de comunicação listados nesse parágrafo constituem os Gêneros Textuais, os quais são culturalmente sensíveis. Marcuschi, em "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" (2003), sugere que o trabalho dos gêneros em sala de aula pode ser proveitoso se os relacionarmos a algum meio de comunicação. Passada a primeira parte de seu texto, o autor declara que os novos gêneros textuais bebem na fonte de gêneros anteriores a ele e dá o exemplo do telefonema que

apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. (MARCUSCHI, 2002, p.2)

O autor também faz uma observação de como o surgimento de novos gêneros se relaciona com a linguagem, redefinindo as fronteiras entre a oralidade, escrita, signos e imagens. Um gênero pode possuir características de outro, e também possuir várias tipologias textuais em sua extensão. Eles possuem um perfil híbrido. Os textos sempre se manifestam num ou noutro gênero textual e, por isso, quanto mais os gêneros textuais forem assimilados, mais fácil será a compreensão e o rendimento do aluno. De certa forma, essa é a proposta do PCNs que sugerem que o trabalho com o texto em sala de aula esteja de mãos dadas com o dos gêneros textuais, e isso é importante, pois estimula a criatividade do aluno, enriquecendo-o em saber, e transcorre sobre a relação oralidade e escrita, que são um contínuo um do outro. Há uma negociação acerca de como se deve produzir o texto de um gênero oral e, para isso, a alemã Elizabeth Gulich (1986) sugere três etapas (GULICH apud MARCUSCHI, 2002, p.18):

- a) canal, meio de comunicação: (telefonema, carta, telegrama).
- b) critérios formais: (conto, discussão, debate, contrato, ata, poema).
- c) natureza do conteúdo: (piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio).

No entanto, esse conjunto de regras não é o suficiente. Deve-se também não cometer nenhuma inadequação das normas sociais relativas aos gêneros textuais, como por exemplo, contar uma piada numa reunião de trabalho. Portanto, os seguintes aspectos devem ser levados em consideração: a natureza da informação ou do conteúdo veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.) ; o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.) ; a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

A importância de se trabalhar com gêneros textuais é que toda e qualquer troca comunicativa só pode ser concretizada por meio deles; logo, é de uso

indispensável dentro da sociedade e um alicerce para ajudar a trabalhar com a questão da língua em sala de aula, como é salientado por Marcuschi.

Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Portanto, é importante trabalhar com os gêneros em sala de aula, pois explora o universo e as possibilidades da linguagem, ajudando na formação do aluno como um indivíduo que sabe dizer aquilo que pensa.

Leitura

Muitos são os problemas em relação à leitura nas escolas. Esses problemas, muitas vezes, se dão porque o professor não sabe como abordar esse tema e nem como tratá-lo em sala. A fim de orientar os docentes em relação ao ensino de leitura em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem métodos que servem de guia não só para a leitura em si, mas também para a Língua Portuguesa como um todo.

Algumas propostas dos PCNs sobre o ensino da Língua Portuguesa são utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder aos diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo capacidades de avaliação dos textos.

Estas propostas recomendam um ensino de língua no qual esta esteja a serviço do falante tornando-o proficiente em todas as esferas comunicativas e, conseqüentemente, sabendo adequar seu texto/discurso a todos os eventos comunicativos nos quais estiver inserido.

Os PCNs também abordam a questão da Leitura mais especificamente:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe

sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, pp. 69-70)

Como já foi discutido nas aulas de Saberes Escolares da Língua Portuguesa, o principal objetivo da escola é o de formar cidadãos. E, para que o estudo de Língua Portuguesa colabore com essa formação, é necessário que o professor desenvolva no aluno proficiência oral, competência, estratégias e habilidades em leitura e escrita, capacidade de refletir sobre a língua, conhecimentos sobre a língua e a linguagem. O ensino de Língua Portuguesa não será eficiente se não munir o aluno de ferramentas para que possa exercer conscientemente sua cidadania

Podemos dizer então que o ensino de Língua Portuguesa só 'faz sua parte' quando se desincumbe satisfatoriamente de suas tarefas. Caso contrário é omissivo; ou mesmo contraproducente, na medida, em que, na prática, nega ao aluno seu direito à herança cultural comum e ao protagonismo social associado a ela. (RANGEL, 2004. p.185)

Para a construção de um cidadão realmente efetivo e ativo na sociedade, é necessário que ele saiba ler, não apenas decodificando sentidos das palavras, pois ler é muito mais do que isso. "Ler é atribuir sentido. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida." (CAFIEIRO, 2010, p.86).

Irândé Antunes (2004), em seu texto "Linguagem como interação social", defende uma concepção em que a língua não deve ser apenas identificação, devem ser trabalhadas atividades que possibilitem a reflexão através da interação entre os sujeitos resultando assim na construção do sentido.

Nenhuma língua é apenas um 'instrumento de comunicação', no sentido em que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos das mais sofisticadas aos mais corriqueiros [...], propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com 'todas as letras' ou 'em meias palavras'. (ANTUNES, 2014, p. 20, ano)

Neste viés, no qual a interação é a ferramenta usada na construção do sentido, o sujeito adquire experiências e conhecimentos que serão ativados na leitura de um texto, propiciando, dessa maneira, a construção de um sentido para esse texto. Entretanto, ler não é tão simples, pois demanda que o leitor, quando estiver frente a um texto, ative um determinado conjunto de capacidades cognitivas e metacognitivas, levando em consideração o “por quê?” e o “para quê?” ler este texto. Rojo (2004) diz que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (...), todos dependentes da situação e das finalidades de leitura”.

Nesse sentido, os procedimentos são um conjunto de “normas” cruciais para a prática da leitura, tais como ler da esquerda para a direita; de cima para baixo; folhear o livro da direita para a esquerda; folhear de forma sequenciada etc. Podemos dizer que os procedimentos, mesmo que requerendo o uso de algumas capacidades, são mais mecânicos, palpáveis e são, em sua maioria, ensinados na escola no período de alfabetização.

As estratégias são uma forma de “dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.” (ROJO, 2004), ou seja, ao lermos um texto levantamos hipóteses, fazemos inferências sobre o assunto, recorreremos aos nossos conhecimentos de mundo acerca deste assunto acrescentando informações à construção de sentido da leitura etc. Todos esses são mecanismos que acrescentam informações no processo de construção de sentido do texto. Um exemplo da aplicação dessas estratégias de leitura é ler um texto que dialoga ou retoma outro texto como é mostrado no livro *Ler e Compreender* (KOCH, ELIAS, 2006), no qual é feita uma análise da crônica “O retorno do Patinho feio”, texto que faz referência à clássica história do Patinho Feio. Nesta análise, o autor demonstra detalhadamente como o leitor, no decorrer da leitura, faz inferências, cria hipóteses e vai confirmando-as ou não.

As capacidades são, por sua vez, “perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas” (ROJO, 2004). As capacidades de leitura envolvem questões do âmbito estritamente linguístico, ao contrário das outras que levam em conta o extralinguístico. Essas capacidades geralmente são aprendidas na fase de alfabetização, nas séries iniciais, pois envolve questões motoras, perceptuais, cognitivas mais práticas que o aluno geralmente aprende com mais facilidade. Essa capacidade deve ser desenvolvida juntamente com as outras, pois estas não se dão por si só.

O texto sempre, de alguma forma, estabelece um diálogo com outros textos, independente do tempo em que ele foi escrito; sendo assim, o leitor é capaz de estabelecer relação com tudo aquilo que ele já conhece, suas experiências de vida, o que já foi lido etc. Ou seja, o texto sempre será interpretado de acordo com cada ponto de vista, ideologias, que variam entre as pessoas.

Como dito anteriormente, a prática de leitura envolve variadas combinações de capacidades em diferentes situações de leitura, levando em consideração os diferentes tipos de letramento dos leitores. Entre essas capacidades estão as de decodificação, que são básicas, ensinadas e aprendidas no ciclo básico do ensino fundamental. Tais capacidades envolvem, entre outras, de acordo com Rojo (2004), a compreensão da diferença entre escrita e outras formas gráficas; conhecer o alfabeto; dominar as relações entre grafemas e fonemas. Capacidades estas, como o próprio nome já diz, fundamentais para a decodificação do texto.

O professor deve promover o desenvolvimento de capacidades que ajudarão o aluno a compreender melhor o texto. Algumas delas são:

- A antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: com esta capacidade, o leitor, partindo de informações que o texto oferece, levanta hipóteses sobre vários aspectos do texto. Esse procedimento opera durante toda a leitura do texto e ajuda no processamento mais rápido do mesmo, pois o leitor antecipa, faz inferências sobre o conteúdo que se seguirá.
- Ativação de conhecimentos de mundo: o aluno durante a leitura, ou até mesmo antes, está sempre relacionando o texto com o seu conhecimento de mundo.
- Checagem de hipóteses: o leitor está sempre formulando hipóteses sobre aquilo que lê e, ao longo de toda a leitura, ele vai confirmando-as ou não.
- Generalização: nenhum leitor guarda o texto todo na memória, guarda-se aquilo que é mais importante.
- Produção de inferências globais: nesta o leitor tem que recorrer, para compreender o sentido do texto, ao sentido já construído no texto e ao seu conhecimento de mundo somado às pistas que o autor deixa ao escrever o texto.
- Apreciação e Réplica do leitor: nessa capacidade, o leitor deve ser situado no contexto de produção do texto, na intenção da leitura e sua meta; com isso, mostra as relações de intertextualidade, nas quais o aluno poderá

perceber a ligação desse texto com outros. A relação entre os discursos também deve ser mostrada, o apuramento de outras linguagens, que vão além da escrita, e a realização de julgamentos estéticos, como o gosto do aluno, e os sociais, como valores éticos.

A prática escolar

Escola A

Durante a observação, quase não foram abordadas questões acerca de gêneros textuais e leitura, exceto, entre os últimos dias de observação, em que professora passou um trabalho para os alunos que envolvia esses temas. O trabalho consistia em ler um livro com, no mínimo, 50 páginas e depois fazer um resumo. Baseado nesse resumo, os alunos teriam que fazer um "livro de pano", assim chamado por Priscila. A realização desse trabalho pelos alunos não poderá entrar nessa análise, pois a observação já terá chegado ao fim antes que os alunos terminem, embora suas reações para com esse trabalho não tenham sido as melhores.

Ao observar as salas de aula e as teorias apresentadas, é fácil perceber que há uma grande diferença entre o que seria o ideal, mostrado nas teorias, e o que é retratado na escola. São muitos os motivos que levam a escola a não trabalhar de forma mais efetiva com seus alunos. A falta de estrutura adequada, como por exemplo, a carência de uma sala de multimídia para que os alunos possam desfrutar de outras ferramentas que auxiliam no aprendizado que seja diferente do livro, falta também uma quadra esportiva para desenvolver o hábito de praticar exercícios. Outro problema também é a dificuldade do professor, não só nesta escola, de trabalhar com turmas muito cheias e com uma diferença de aprendizagem muito grande.

Apesar da importância de se trabalhar gêneros textuais nas escolas e de se incentivar a leitura, o que vemos é algo muito diferente. O resultado dessa falha no sistema educacional brasileiro é que muitas vezes o aluno sai da escola e não consegue lidar com as múltiplas esferas da comunicação nas quais está inserido. A escola, portanto, deixa de cumprir o seu papel de formar cidadãos.

Se esta escola adotasse algumas das propostas apresentadas pelas teorias presentes neste artigo, o ensino de Língua Portuguesa seria muito mais eficiente

do que de fato é. Segundo a visão de Marcuschi (2002), que trata os gêneros textuais como um fenômeno histórico e cultural, a maneira ideal de trabalhá-los seria colocar o aluno em contato não só com os gêneros textuais no âmbito mais formal, mas também gêneros textuais típicos do contexto social e cultural em que ele está inserido.

Se a escola se dedicasse a colocar em prática as propostas dessas teorias no ensino de Língua Portuguesa ela iria cumprir, pelo menos em parte, com seus objetivos e com os objetivos propostos pelos PCNs, o que deixaria a escola mais perto de atingir aos seus propósitos.

Escola B

Na prática realizada na escola B, a didática da professora não envolvia um trabalho conciso com gêneros textuais e leitura, como apontam os teóricos e os PCNs. Eram trabalhados exercícios no livro didático, mas até mesmo os livros tinham que ser pegos na biblioteca toda aula pelas turmas por não haver livros suficientes para todos os alunos. Neste trabalho com os livros, eram feitos exercícios de interpretação de texto, mesmo estes bem banais, os quais os alunos copiavam a pergunta no caderno. Entretanto os gêneros textuais em si não foram efetivamente trabalhados e nem a leitura. Em um caso como este é importante apontar que o ambiente escolar não favorece muito o trabalho da professora. Isso acaba sendo muito prejudicial aos alunos, pois estes estão em uma fase pré-ensino médio; deste modo é necessário chegar a essa próxima etapa da vida escolar entendendo bem os gêneros e sabendo lê-los.

Em uma conversa com a professora, ela disse que considera os erros dos alunos – pontuação, grafia – culpa de uma “base” fraca, o que leva os aprendizes a cometerem erros primários em avaliação nas quais não são cobrados textos, mas apenas respostas. Segundo ela, isso e a quantidade de alunos dificulta um trabalho mais efetivo com os gêneros e com a leitura, que se mistura ao desinteresse dos alunos. Talvez a solução para o problema da falta de trabalho dos gêneros e leitura seria um trabalho maior com esses temas nas séries iniciais, de maneira a incentivar a leitura e a produção escrita.

Escola C

Em todas as turmas, a professora, que usa uma metodologia bem próxima da recomendada pelos PCNs, separa duas aulas para visitar a biblioteca com o objetivo de fazer com que os alunos leiam livros, que são pré-selecionados por ela. Essa prática é, em minha opinião, fundamental para um trabalho produtivo, pois são usados livros que abordam os objetivos didáticos da aula. Além disso, depois do trabalho de leitura e discussão, os alunos têm um tempo disponibilizado pela professora para escolherem livros das estantes para lerem. Nas turmas de 7º ano foram selecionados pequenos contos, os quais tinham um cunho educativo no sentido de fazê-los refletir sobre algumas atitudes errôneas que tomamos diariamente. Nas primeiras visitas, a professora notou uma dificuldade significativa nos alunos no que diz respeito à compreensão dos textos (pequenos contos). Sendo assim, todas as semanas leva um texto com interpretação e promove uma discussão sobre ele. Os alunos se interessam pela atividade e participam ativamente da aula. Essas atividades são realizadas com o intuito de aprimorar a compreensão textual. Com a turma de 9º ano, a metodologia é a mesma, porém, com livros contendo histórias maiores e não sendo necessário trabalhar especificamente a compreensão textual. Entretanto, como nas turmas de 7º ano, a professora incentiva a discussão e reflexão sobre os textos lidos.

Como podemos constatar nos PCNs (1998) e em autores como Rojo (2004), o hábito de leitura deve ser trabalhado sempre com os alunos para o desenvolvimento dos mecanismos necessários para uma boa leitura e um aprimoramento do seu letramento, além de desenvolver um pensamento crítico, o qual sabe identificar as múltiplas leituras e pontos de vista que um texto pode ter.

Em relação aos gêneros textuais, o trabalho foi mais direcionado na turma de 9º ano. Primeiramente, a professora, em suas visitas à biblioteca, pediu que os alunos lessem algumas parábolas pré-selecionadas de livros, as quais tratam de assuntos relativos a comportamento, e foi proposto um teatro a partir das leituras. A professora pediu que fossem formados grupos com o número de alunos correspondente ao número de personagens das histórias. Cada grupo escolheu uma parábola para, a partir dela, redigir uma peça de teatro. Essa é uma atividade interessante, pois a professora explicou o que eram parábolas, teatro, mostrou um roteiro e explicou sua função. Como os PCNs instruem, os gêneros textuais

têm que ser trabalhados conscientemente para que os alunos saibam identificá-los e usá-los adequadamente nos momentos mais propícios.

Escola D

Logo após trabalhar contos maravilhosos nas turmas de 6º ano, a professora começou a estudar com eles Literatura de Cordel. Ela desenvolveu um projeto no qual eles recitariam os poemas e poesias com o auxílio de instrumentos (eles mesmos os tocariam) em uma apresentação no auditório da escola, aberto ao público. O projeto ainda está em andamento com previsão de ser executado em agosto ou setembro deste ano de 2015. Tendo visto a empolgação e dedicação dos alunos do 6º ano com o projeto, a professora decidiu expandi-lo à turma de 7º ano também, mas eles teriam que recitar literatura grega na forma de cordel e a apresentação ocorreria junto com os alunos de 6º ano.

Nessa escola, existe um projeto muito interessante chamado Parada Literária, sugerido pela Secretaria de Educação do Estado. Esse projeto é desenvolvido da seguinte forma: a escola projeta um calendário anual com as datas as quais ocorrerão a Parada (uma vez a cada mês); quando chega a data determinada, toda escola para, independente da aula, e todos os alunos leem.

Há um estímulo muito grande por parte da escola e da professora na prática de leitura e escrita. Por outro lado, o ensino da gramática não é tão desenvolvido, já com as outras turmas de 7º ano (são quatro) a gramática é muito ensinada, já a literatura não. Isso ocorre pelo fato de serem professoras distintas, uma valoriza a literatura, outra a gramática.

Escola E

A professora realiza um trabalho em sala de aula que poderia ir mais de acordo com o que sugere os PCN's. Os alunos, na maior parte das vezes, fazem exercícios voltados para o saber da gramática normativa sem que estejam aliados aos gêneros textuais. Os gêneros só são explorados nas aulas de redação, mas ainda assim de forma rudimentar. São levadas propostas de redação toda semana; o aluno deve fazê-la e entregar de volta ao professor, que analisa se o aluno domina a norma padrão, se sabe fazer um texto fluido e com uma sequência organizada de ideias. Os temas da redação geralmente são relacionados a alguma

notícia, acontecimentos polêmicos (que não agridem a moral) que ocorrem em nossa sociedade e questões ambientais, abrangendo a noção de gênero sob a luz do gênero notícia. Porém os resultados são, na maioria das vezes, insatisfatórios ou medianos, devido à ausência de uma prática real de leitura.

Considerações finais

Como proposto inicialmente neste artigo, a partir da análise dos gêneros textuais e leitura nas escolas, concluímos que ainda há uma grande dificuldade de se trabalhar com essa abordagem. Essa dificuldade se deve, muitas vezes, à metodologia adotada pelo professor e também à estrutura precária das escolas. Vimos práticas realmente muito boas, mas desenvolvidas como práticas ruins, tanto nas escolas públicas como na particular.

Isso mostra um contraste muito grande no sistema de educação brasileira e a pouca disposição das escolas em mudar esta situação. Os alunos também, na maioria das vezes, mostram-se muito pouco interessados nas aulas de Língua Portuguesa, o que desestimula muito o professor.

Para a mudança dessa realidade nas escolas seria necessária uma abordagem que atraísse os alunos, no tocante à leitura realizada por meio dos gêneros. Foi observado que muitos alunos gostam de música, teatro, competição; talvez, se fossem abordados dessa maneira, promovendo a intertextualidade, como nos casos dos clássicos, esse trabalho teria uma motivação maior. Sabe-se que há dificuldade de tempo, pois o cumprimento do calendário escolar dificulta essa abordagem, mas isso seria uma boa maneira até de se fazer trabalhos interdisciplinares e promover uma interação maior entre os próprios professores.

Referências

ANTUNES, I. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: ____ (Org.) **Gramática Contextualizada: limpando "o pó das ideias simples."** São Paulo: Parábola, 2014.p.15-29.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E.; ROJO, R.H.R. (Coord). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Coleção Explorando o Ensino; v.19, 2010.p.85-106.

GÜNTHER, S. 1991. **A language 'with taste': Uses of proverbial sayings in intercultural communication.** Text, 11-3(1991):399-418

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido; Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual. In: ____ (Orgs.) **Ler e compreender e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: contexto, 2006.p.7-56

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais no ensino de língua. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** In:____.(Org.)São Paulo: Cortez, 2008. p.1-162.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

RANGEL, E. Educação para o domínio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para o construção da cidadania? In: RANGEL, E. ; ROJO, R.H.R. (Coord). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Coleção Explorando o Ensino; v.19, 2010. p.183-200.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: See: CenP, 2004.

A SOCIOLINGUÍSTICA NA ESCOLA: OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA

Daiany Samara de Oliveira
sdaianyoliveira@hotmail.com

Letícia Rinaldi Souza
rinaldileticia@outlook.com

Graduandas do curso de Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Este trabalho tem como tema o desenvolvimento de uma observação em turmas de 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Juiz de Fora (MG) e dos 7º e 9º anos de uma escola pública estadual em Três Rios (RJ), levando-se em conta a Sociolinguística Educacional. Os pressupostos que embasam nossa análise estão em BORTONI-RICARDO (2004), livro que defende a abordagem das variedades linguísticas do português brasileiro, a partir dos contínuos de urbanização, de monitoração estilística e de oralidade-letramento. O livro dialoga diretamente com os professores, mostrando como lidar com as múltiplas formas da linguagem encontradas na sala de aula. Contudo, isso não significa que a Sociolinguística seja um tema abordado em sala de aula, conforme a observação demonstrou.

Palavras-chave: Sociolinguística Educacional. Variação linguística. Preconceito linguístico.

1 Introdução

A língua surgiu com a finalidade da comunicação entre os seres humanos. Desde sua constituição como *homo sapiens*, sentem eles a necessidade de comunicar-se com seus iguais. Desse modo, ao longo da constituição das diversas culturas, novas línguas foram sendo criadas. No século XX, percebeu-se que, até então, estudava-se a língua sem levar em consideração a sociedade na qual ela se insere. Porém, sendo a língua uma instituição, mesmo que abstrata, de caráter social, sujeita a mudanças e ajustes, não se pode deixar de lado o corpo social que a usa. Assim nasceram os estudos sociolinguísticos, impulsionados, principalmente, por William Labov.

O que ficou dito acima justifica a razão por que torna-se fundamental que o processo de educação linguística na escola leve em conta essas mudanças, acompanhando a demanda dos alunos e dos professores. É essencial que se aplique na escola uma metodologia para o ensino de língua que dialogue com a realidade dos estudantes. É fato que a língua portuguesa tem enorme importância no que tange ao desenvolvimento humano do indivíduo, não só em caráter profissional, mas também ético, moral e social. É de extrema importância,

portanto, que a variação linguística, de existência atualmente verificada e comprovada na fala/escrita de sujeitos, seja abordada de forma satisfatória e contemplada no ensino de língua.

Para tal, é necessário que os professores sejam mais conhecedores dos estudos sociolinguísticos pois, infelizmente, o cenário brasileiro da sala de aula hoje em dia é bastante adverso: muitos professores despreparados para atender às necessidades do aluno em relação não só ao conteúdo, mas também à abordagem da variedade usada pelos estudantes (BAGNO, 2007).

São muito comuns reclamações por parte dos alunos em sala de aula de que não conseguem aprender a língua portuguesa de jeito nenhum, pois é difícil e cheia de regras. Ora, a língua está a serviço de seu falante, logo, como poderiam falantes da língua portuguesa não saberem utilizá-la? Se a variação linguística fosse um tema abordado em sala de aula, essas reclamações poderiam ser reduzidas ou, até mesmo, eliminadas. É necessário que se faça o aluno entender que a língua é mutável, e não apenas um conjunto de regras estabelecido pelos chamados “escritores consagrados”. Quem constrói a língua são seus falantes, e isso inclui aqueles que fazem uso de variações não previstas pela norma-padrão.

Nesse âmbito, o presente trabalho tem como objetivo analisar se e como a Sociolinguística tem sido trabalhada no contexto escolar. Trata-se de observação realizada em turmas de duas escolas: uma localizada na periferia da cidade de Juiz de Fora (MG), com o acompanhamento das turmas de 6º, 7º e 8º anos, e outra localizada no centro da cidade de Três Rios (RJ), com o acompanhamento das turmas de 7º e 9º anos. Ambas as escolas são públicas estaduais.

Este artigo é fruto das disciplinas de Saberes Escolares e Prática Escolar em Língua Portuguesa, da grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2 Pressupostos teóricos

Começemos esta parte com algumas definições: O que é a Sociolinguística? O que é variação linguística?

A Sociolinguística, uma subdivisão da Linguística, teve início na década de 60, quando os linguistas associaram o estudo da língua ao estudo da sociedade. Desde o início de seus estudos, com a publicação, em 1916, do Curso de Linguística Geral, de Ferdinand Saussure, a Linguística foi definida como a ciência que tem

como tema de estudo a linguagem, tanto oral quanto escrita. Portanto, o objetivo dos linguistas é analisar descritivamente a linguagem tal qual ela se encontra na sociedade, ou seja, deixar de lado os estudos diacrônicos da língua, até então feitos, e focar no lado sincrônico da mesma. Esse estudo sincrônico engloba, entre tantas outras coisas, as variações da língua. Porém, apenas em meados da década de 60 do século XX, com o linguista William Labov, convergiram-se os estudos linguísticos e a sociedade, nascendo, então, a Sociolinguística.

A Sociolinguística, então, tem como objetivo estudar a heterogeneidade das línguas, através da associação entre aspectos linguísticos e sociais. É através dessa associação que se chegou ao conceito de variação linguística. Dessa forma, sendo a língua uma instituição, mesmo que abstrata, de caráter social, sujeita a mudanças, ajustes e evolução (BAGNO, 2007), não existe uma única forma de se falar ou escrever algo, isto é, a variação linguística é um fenômeno natural que sempre esteve presente em todas as línguas, mas, como acima lembramos, ganhou atenção muito recentemente.

Existem diversos tipos de variação linguística, como, por exemplo, a variação regional e a variação fonética, mas a majoritariamente referida neste trabalho é a chamada estilístico-pragmática (BAGNO, 2007), que diz respeito ao modo como se fala com alguém, ou seja, à diferença entre, por exemplo, “sentem-se, por favor” e “vamo todo mundo sentando aí, galera”. Esse tipo de variação, por ser o mais encontrado nas escolas brasileiras, é o que é visto de forma mais preconceituosa. Um dos argumentos utilizados contra essa variedade é que ela é “desregrada”. Porém, isso pode ser refutado: nos exemplos de uso dessa variedade, encontra-se frases como a) “os cachorro dorme”; b) “as pessoa fala”; c) “as menina bonita tem vestido novo”; d) “os carro amarelo é dos comerciante”. Nesses exemplos, pode-se ver que existe uma regra, embora seja diferente da que é defendida pela gramática normativa. Com base neles, percebe-se que a marca de plural não é redundante, como é previsto pela norma padrão para o português, mas encontra-se apenas no primeiro elemento da sentença. Não se veem construções do tipo “a meninas belas” ou “a menina belas”. Dessa forma, a variação estilístico-pragmática, assim como qualquer outro tipo de variação, é regrada, porém, de maneira diferente da que propõe a gramática normativa.

A Sociolinguística defende que um bom falante da língua é aquele que sabe adequar sua fala aos diferentes contextos, não aquele que fala apenas a norma padrão. Nesse âmbito, entra a definição dos chamados papéis sociais. Uma vez

próprios alunos, que o preconceito se expande e se cria um problema, que só pode ser resolvido com a reflexão sociolinguística na sala de aula.

Toda a polêmica gerada em torno da variação linguística teve início quando essa questão começou a ser tratada no ambiente escolar. Com a evolução do Brasil e a popularização da educação, o perfil social dos alunos mudou: anteriormente, apenas filhos de pessoas letradas e com *status* econômico elevado tinham acesso à educação. Essas crianças, por viverem em ambientes nos quais estão em contato com diversas instituições sociais que exigem o monitoramento da fala e da escrita, como, por exemplo, a igreja, a televisão, os jornais e até mesmo por terem pai e mãe letrados, têm facilidade em aprender a norma-padrão ensinada nas escolas. Conforme o acesso à escola foi se tornando mais acessível à grande massa, alunos vindos de ambientes rurais, e com *status* econômico inferior aos das grandes cidades, acostumados a usar sua própria variedade, diferente da que a escola propõe, passaram a ter contato com a norma-padrão e convencidos de que o modo como falavam era errado. Assim, surgiu o preconceito em relação a esses indivíduos. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) tratam desse lado preconceituoso que acabou surgindo em relação à variação linguística:

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Portal MEC: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> em 28/06/2015).

Então, com a chamada democratização do ensino no Brasil, a partir da década de 60, e o aumento quantitativo (sem o aumento qualitativo) do número de escolas, o preconceito e a desvalorização de certas variedades linguísticas fizeram com que este tema não fosse abordado nas escolas ou, se abordado, o fosse de maneira superficial e errônea. Toda distorção que gira em torno das variações deve-se à imposição indiscriminada da gramática normativa, defensora da norma-padrão, que divide as construções da língua entre certas e erradas, e não em adequadas ou inadequadas, conforme prevê a Sociolinguística. Na verdade, a grande diferença entre essas duas maneiras de tratar a questão do uso

da língua, está na forma como a gramática normativa encara a língua: homogênea, ou seja, todos os falantes devem falar da mesma forma, o que não contempla as especificidades de cada situação. Além disso, a gramática normativa defende a norma padrão, que é aquela escrita pelos considerados “autores consagrados”, que, em sua maioria, viveram há anos. Isso significa que muitas mudanças linguísticas aconteceram desde a publicação de suas obras, o que tem determinado diferenças de construção e mesmo de vocabulário.

Por conseguinte, diferentemente dessa concepção, a Sociolinguística defende a visão das línguas como uma prática social, o que acarreta a heterogeneidade linguística.. Afinal, o falante produz uma sentença de acordo com o contexto em que se insere, ou seja, levando em conta a sociedade e o tempo. A língua está à disposição do falante, portanto, é um reflexo de uma sociedade em um determinado espaço de tempo, sujeita a mutação. Então, é mais que natural pensar que, como os falantes mudam com o passar do tempo, a língua por eles falada também se altera, o que comprova e explica a heterogeneidade e a variação linguística.

Então, nas escolas brasileiras, sempre tem sido ensinada a norma padrão – e a Sociolinguística não critica essa atitude de forma alguma. Contudo, seria interessante ensinar ao falante que não existem formas fixas de “certo” e “errado”, depende da situação na qual se insere. Em um ambiente informal, entre familiares e amigos, utilizar-se de uma variedade linguística informal não acarreta qualquer problema, aliás, é até mais adequado. Mas, por outro lado, em um congresso ou ambiente mais formal, essa mesma variedade não seria adequada. O surpreendente é que, mesmo com as escolas majoritariamente ignorando a existência das variações, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) dão conta desse fenômeno e defendem uma mudança na concepção de ensino. O problema é que, para tal, tem de se passar por dois grandes obstáculos:

1. A resistência das pessoas apegadas às concepções antigas;
2. A falta de formação adequada dos professores.

O primeiro fato deve-se à negação das grandes massas na abordagem da variação linguística em sala de aula, uma vez que a visão preconceituosa defendida pela gramática normativa está muito ligada a concepções de ensino que aquelas pessoas julgam ser as únicas “certas”. Além disso, acredita-se muito também no

equivoco segundo o qual a Sociolinguística tem o objetivo de acabar com a gramática normativa e que, se isso acontecer, a língua ficará “uma bagunça”, “desregrada” e tantas outras afirmações desacertadas.

Já o segundo fato deve-se um pouco também ao já explicado anteriormente: a democratização do ensino no Brasil. Não somente o perfil socioeconômico do aluno, mas também o dos professores foram alterados com o crescente número de escolas brasileiras. Com a demanda de mais professores para ocuparem as vagas das novas escolas, menos qualificação era exigida para o emprego. Além disso, com a facilidade de se ter um diploma de um curso superior atualmente, muitos profissionais se formam sem nem ao mesmo saberem o que é variação linguística ou como lidar com ela em sala de aula.

Portanto, o cenário das escolas brasileiras atualmente é bastante inadequado: professores despreparados para lidar com a variação linguística que enfrentarão em sala de aula, alunos achando que não são capazes de falar “o bom português”, o preconceito sendo reforçado através das concepções de “certo” e “errado” defendidos pela gramática normativa. Para a comprovação dessa situação e com base em tudo o que foi dito e explicado nesta seção, seguimos para a constatação da análise realizada na sala de aula das duas escolas públicas estaduais anteriormente citadas.

3 Descrição dos ambientes escolares observados

A escola pública estadual observada em Juiz de Fora, MG, é muito ampla, com salas bem arejadas. Contudo, sua estrutura não é modificada desde a década de 70, e é bastante mal cuidada. As salas, mal iluminadas, em geral, são sujas, com portas e carteiras quebradas. Existe um matagal bem alto, que não é cortado há muito tempo, dentro do pátio da escola, perto da quadra de educação física, o que acaba por expor as crianças a bichos peçonhentos, como cobras, aranhas etc.

O espaço da biblioteca é bastante amplo. Há um acervo considerável de livros de literatura brasileira, como, por exemplo, as principais obras de Jorge Amado, Carlos Drummond de Andrade, Eça de Queirós e Clarice Lispector. Constam também almanaques, livros sobre a cidade e sobre diversos assuntos de interesse geral de jovens e adolescentes. No entanto, o observado é que os estudantes não frequentam a biblioteca. Pode-se verificar que os livros mais novos da escola ficam escondidos nas prateleiras, de forma que os lecionandos não os

vejam, ou seja, as obras passam despercebidas caso seja feita uma visita ao acervo escolar. Não há na escola revistas nem livros em quadrinhos, gênero de texto que tem despertado o desejo de leitura nos discentes. Em conversa com a bibliotecária, ela relata que os educandos de hoje não se inclinam para a leitura, não têm interesse pelos clássicos e nem por nenhum outro autor. Ela afirma serem os celulares e as redes sociais os grandes interesses dos alunos.

As turmas de 6º, 7º e 8º anos são todas bem grandes e muito agitadas. A professora cujo trabalho acompanhamos está no ramo da educação há anos e prestes a se aposentar. Demonstra não acreditar em melhorias no cenário da educação brasileira e se sente desanimada perante sua turma de jovens aprendizes.

Já a escola pública estadual observada em Três Rios (RJ) possui área bem grande, com duas quadras (uma coberta e outra descoberta), um pátio, uma biblioteca bem grande (que recentemente também passou a funcionar como biblioteca da cidade), um laboratório de informática, um auditório, um refeitório bem espaçoso e dois andares de salas de aula espaçosas, arejadas e claras. A escola é muito antiga, porém bem cuidada e já foi bastante reformada. As carteiras, portas e janelas, em sua maioria, estão em perfeito estado para o uso dos alunos. De maneira geral, oferece um ambiente que proporciona o bem-estar dos discentes, com estrutura muito boa para poder recebê-los.

A escola dispõe, como já supracitado, de uma biblioteca bem grande, a ser utilizada não só pelos alunos, mas por toda a cidade. Dentro dela, existem alguns computadores para pesquisa (poucos, pois a grande maioria localiza-se no laboratório de informática) e grandes mesas para a realização de trabalhos. Os alunos podem contar com a ajuda de duas bibliotecárias, sendo uma delas também agente de leitura. Os livros recebidos pela escola são diversos, desde literatura brasileira até livros didáticos, passando pelos infanto-juvenis (muito procurados pelos alunos). A biblioteca conta com diversas prateleiras para o armazenamento dos livros, que são divididos de acordo com seu tema a fim de facilitar para o aluno que procura por algo específico. Os discentes podem levar os livros para casa e devolvê-los quando acabarem de ler.

A grande procura por livros é muito incentivada por um projeto da própria escola, desenvolvido pela agente de leitura, principalmente. Chama-se “aluno leitor” e premia os alunos que mais leram durante aquele bimestre. Os prêmios variam de caixas de bombom a *tablets* e câmeras digitais. Outra ação da escola

que faz com que os alunos aproveitem o lugar e sintam-se estimulados a aprender é a grande exposição de cartazes no pátio. Todas as vezes em que a escola foi observada, havia cartazes pelos corredores, amostras de trabalhos dos próprios alunos e textos informativos interessantes para eles, muitas vezes sobre provas de vestibular.

Com base nessas informações, podemos apresentar a descrição das aulas nas duas escolas.

4 Breve análise das aulas

No que diz respeito à escola de Juiz de Fora (MG), a observação teve como foco as turmas de 6º, 7º e 8º anos em aulas da disciplina Português, analisando o uso da metodologia utilizada durante um período de trinta horas, divididas nos meses de março, abril, maio e junho.

Em sala de aula, é apenas utilizada a norma culta, com palavras rebuscadas e pouco conhecidas pelos alunos. Temas como variação linguística e linguagem coloquial não são sequer mencionados. A professora ensina de maneira “ortodoxa”, monitorando sua fala o tempo inteiro. Se os estudantes fizerem uso de qualquer variedade linguística que não a defendida pela norma padrão, esta é imediatamente rejeitada e corrigida de acordo com a gramática normativa, o que acaba por ridicularizar os alunos perante a classe.

A postura adotada pela escola e pela professora não é nada benéfica ao aluno, pelo contrário, ela acaba formando alunos inseguros linguisticamente. O discente, por ser corrigido de forma, muitas vezes, bruta no ambiente escolar, desenvolve certo temor não só pela disciplina e pela professora, mas também pela própria língua. Ele passa a se sentir inferior por não usar a variedade considerada correta pela norma culta, o que não é nada desejável, visto que, no âmbito sociolinguístico, todas as variedades são vistas sob a mesma ótica, não tendo valor essa classificação de “certo” e “errado”. Essa forma de educar acaba gerando um grande preconceito contra as variedades linguísticas diferentes da considerada “cultura” e até mesmo contra a própria identidade do aluno, já que o modo de falar do indivíduo faz parte de quem ele é.

Quanto à escola em Três Rios (RJ), as aulas observadas eram as de Produção Textual das turmas de 7º e 9º anos. Eram bastante maçantes, mesmo com um professor jovial, e presas ao ensino de gêneros textuais. A variedade

linguística dos alunos não era ridicularizada, nem ao menos corrigida: o professor as ignorava. Linguagem formal e informal é um assunto que não foi discutido nem uma vez durante a observação. O docente apenas entra na sala, dá a aula (da melhor maneira possível, devido à agitação e às brincadeiras dos alunos) e ignora a forma como os alunos falam. Como a disciplina era Produção Textual, o professor corrigia quando um desvio da norma padrão ocorria nos textos, mas nada além disso.

A matéria dada nessa disciplina, como já supracitado, contempla apenas o ensinamento superficial sobre gêneros textuais (narração, descrição e dissertação, principalmente), sem tocar nas diversas formas de se escrever, como, por exemplo, a diferença entre a escrita de um bilhete para um parente e um texto argumentativo destinado a um determinado público. No que diz respeito à fala, então, esse assunto é completamente deixado de lado. O que se pode dizer de positivo é que, como o professor não repreende o aluno por fazer uso de sua variedade, não o intimida e ele consegue expressar sua opinião. Porém, isso não significa que não seja inseguro linguisticamente. Muitos alunos, em conversa com o observador, alegaram não se sentirem confortáveis ao escrever um texto, por não se considerarem capazes.

5 Considerações finais

Com o acima exposto e discutido, chegamos à conclusão de que a chamada “norma culta” deve ser ensinada nas escolas sim, mas não de forma a menosprezar as variedades utilizadas pelos alunos. O professor deve mostrar as diferenças existentes entre os contextos escolar e não-escolar, e explicar que, em determinados ambientes, deve-se utilizar determinada variedade. Dessa forma, em ambiente escolar, o aluno deve utilizar, nas atividades formais, uma variedade adequada, nesse caso, a norma culta. Já em contextos mais informais, tanto na escola quanto em casa, o aluno pode utilizar-se de variedades informais sem qualquer problema.

Se essa realidade não for trabalhada na escola, o aluno não aprende em que contexto utilizar a variedade adequada e, portanto, os conceitos da Sociolinguística não são desenvolvidos e ele não se torna capaz de transitar pelo eixo de monitoramento (Bortoni-Ricardo, 2004). Dessa forma, o aluno não recebe a formação adequada no ambiente escolar e não se torna apto a fazer uso de todas

as possibilidades que a língua oferece, o que pode vir a prejudicar, no futuro, seu ingresso no mercado de trabalho.

Outro fator importante é o presente no âmbito social. Bagno (2007) adverte:

As atitudes da professora em sala de aula, no tratamento dado aos fenômenos da variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos. (...) a variação linguística está intimamente ligada a aspectos de natureza social, cultural, política - humana, enfim. (...) É inadmissível, nos dias de hoje, que o modo de falar de uma pessoa continue sendo usado como justificativa para atitudes preconceituosas e humilhantes BAGNO (2007, p. 270).

Assim, se não educarmos os alunos tendo em vista a aceitação social da variedades linguísticas utilizadas por eles, corremos o risco de os intimidar, desencorajando-os de expressarem sua opinião e participarem da aula, por acharem que são inferiores àqueles que dominam a norma culta, o que não é verdade. Isso acaba por gerar o preconceito que hoje paira sobre esse tema. Deve-se ter em mente que um bom falante da língua portuguesa não é uma pessoa que sabe apenas a norma culta. Um bom falante da língua portuguesa é aquele que sabe utilizar um conjunto de variedades, incluindo a norma culta, satisfatoriamente em diferentes contextos. Dessa forma, devemos educar os alunos para que eles sejam bons falantes de português, não dicionários ou livros de gramática ambulantes.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemos na escola, e agora?**: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

PORTAL MEC: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> no dia 28 de Junho do ano de 2015.

GÊNEROS TEXTUAIS E ORALIDADE: A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DA ORALIDADE E ESCUTA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA

Débora Delgado Nogueira
contato.deborad@yahoo.com.br

Flaviane Gonçalves Corrêa
flavianegcorrea@gmail.com

Luiz Rogério do Nascimento Ramos
luizramos92@gmail.com

Graduandos do curso de Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: Este artigo tem como objetivo abordar o tema “gêneros textuais e oralidade: produção oral e escuta”, fazendo uma reflexão acerca da oralidade no ensino da língua materna em sala de aula, e como o processo de aquisição da língua e da escrita se dão concomitantemente com o próprio processo de socialização (MARCUSCHI, 1996). Em seguida, traz de forma sistemática e expositiva como a oralidade e a escuta vem sendo abordadas pelos professores, no que diz respeito à língua materna na escola pública brasileira da atualidade e quais são as contribuições das políticas públicas nesse processo de formação crítica dos alunos brasileiros.

Palavras-chave: oralidade, língua portuguesa, gêneros textuais.

Introdução

A língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita. Nas últimas décadas, tem se tentado diminuir a distância tradicionalmente imposta entre a oralidade e a escrita, pois trabalhamos diariamente com a oralidade, tanto em situações informais, quanto em situações formais. Quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com aspectos relativos à organização linguística. Já quando falamos em oralidade e letramento, referimo-nos às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades (cf. MARCUSCHI, 1996).

A oralidade é um modo de desenvolver a criatividade e a argumentação do aluno, de modo que ele possa aprender a expressar suas ideias por meio de críticas construtivas e propostas, é uma forma de participar do discurso. Não obstante, quando indagado aos professores, durante as observações nas escolas, qual tem sido o espaço das práticas de oralidade na escola, estes aparentemente encaram como

uma pergunta estranha, o que não deveria ocorrer, pois a escola deveria ser um lugar propício para as práticas que envolvem a expressão oral.

Podemos observar que, no discurso oral, encontra-se envolvida a produção e o aprendizado monitorado. Porém, nas aulas de língua materna e demais disciplinas, a oralidade ainda tem pouco espaço e seu ensino é pouco sistematizado, com raras exceções de trabalhos voltados ao cunho expressivo e artístico. Encontramos a prática oral de forma limitada nas escolas e também nos livros didáticos, pois ela é considerada, na maioria das vezes, inferior à escrita. Assim sendo, quando perguntado aos professores como trabalham a oralidade, muitos respondem que fazem perguntas para que os alunos respondam oralmente e pedem para que eles leiam trechos de textos trabalhados e suas questões. Estes professores se limitam apenas a essas práticas, deixando de lado os gêneros tão importantes, como por exemplo: o debate, o seminário, a entrevista, o relatório e a exposição oral.

O aluno não recebe, ou recebe pouca, orientação formal sobre como falar publicamente, como planejar sua fala antes, quando necessário uma apresentação de um trabalho acadêmico aos colegas ou um pedido oral ao diretor da escola. Muitas vezes, acontece também de o aluno não saber ouvir, não ter paciência para esperar sua vez de falar, de não saber como pedir a palavra de forma sutil ou como fazer a troca de turno, atitudes estas que envolvem a produção e a recepção do discurso oral, as quais deveriam ser trabalhadas cotidianamente e com cautela pelo professor da língua materna, afinal, ele é capaz de incentivar o aluno a adquirir tais práticas.

O tema deste artigo foi observado e analisado com anotações e algumas entrevistas pelos graduandos nas disciplinas Saberes Escolares da Língua Portuguesa e Prática Escolar da Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Juiz de Fora, durante quatro meses em três escolas: a Escola Estadual A. P. D e o Instituto P. E. , ambas localizadas no município de Lima Duarte (MG), e a Escola Estadual D. A., de Juiz de Fora (MG).

Os objetivos deste artigo são observar e analisar como são as práticas da oralidade e escuta nas escolas, se elas atendem às expectativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e como elas têm sido trabalhadas nas instituições observadas. Contribuiremos com algumas sugestões de como resolver os problemas encontrados.

Apresentação das escolas

Apresentaremos as escolas onde foram realizadas as práticas e como podemos traçar uma comparação entre as diferentes realidades que encontramos, de duas escolas da rede pública estadual de cidades diferentes e uma da rede particular de uma cidade considerada pequena.

A Escola Estadual D. A.

A escola é situada na zona Sudeste da cidade de Juiz de Fora, MG. No período manhã são oferecidas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, no período da tarde do 1º ano do Ensino Fundamental ao 7º ano do Ensino Fundamental, no período da noite, há as turmas da EJA.

A prática foi realizada somente no período da tarde. Foram observadas duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental e uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental nos dias de terça-feira e sexta-feira, com a professora de Língua Portuguesa F. M.

Em termos de estrutura, a escola passou por uma reforma recente, porém foram consertados somente os agravantes, como exemplo: a reforma dos banheiros e a colocação de portas em algumas salas. Também foi realizada uma pintura (superficial) na escola.

Nas salas de aula observadas, há em média 25 alunos; entretanto, todos os dias faltam aproximadamente cinco a sete alunos. As carteiras estão precárias, rabiscadas e algumas quebradas, outras com lascas de madeira, incomodando os estudantes. As janelas estão em tempo de cair e com quase todos os vidros quebrados.

A hora do recreio é caótica, acontecem pequenas discussões, corre-corre e muita gritaria, sem nenhum monitoramento.

A relação professor-aluno é aparentemente tranquila, é visível que a professora está desmotivada, porém ela não permite que isso afete sua relação com os alunos e com o conteúdo planejado. Alguns alunos veem a docente como alguém sem

importância, alguém que só quer passar exercícios e recriminá-los. Felizmente a maioria tem uma relação muito boa com ela, pelo menos tratando-a com respeito e cordialidade, o mínimo esperado.

A Escola Estadual A. P. D.

A escola é situada na zona central do município de Lima Duarte, MG. É uma escola grande, com salas espaçosas que comportam de 30 a 40 alunos em média. Os quadros e as carteiras estão em bom estado, pois a escola passou por uma reforma recente. Contudo, as paredes das salas já estão em péssimo estado, com o reboco arrancado e muita coisa escrita. Fora das salas, as paredes estão um com um tom de descontração, pois está sendo realizado, pela professora de artes, um trabalho com os alunos, no qual eles fazem desenhos e pintam as paredes durante as aulas. Os desenhos são bonitos e deixam o ambiente bem mais descontraído e confortável, saindo do modelo tradicional de uma escola que comporta ensino fundamental e médio (que costuma ser de paredes mais neutras).

A escola possui um pátio grande e alguns bancos e mesas de concreto. Onde ficam localizadas as quatro salas construídas recentemente existe um jardim. A biblioteca é do tamanho de uma sala de aula e possui ótimos livros, que vão de revistas em quadrinhos até livros sobre educação.

Quanto ao uso de tecnologias, a escola possui um laboratório de informática com acesso à internet, mas que costuma ficar fechado durante a maior parte do tempo. Alguns professores têm o costume de usar o *datashow* em suas aulas, mas pela dificuldade e falta de tempo de organizar tudo, optam por fazê-lo poucas vezes.

Três professoras foram acompanhadas – uma efetiva, uma contratada e uma substituta – todas as terças-feiras e em algumas quartas-feiras, pela manhã. A observação foi feita em várias turmas, entre elas uma do 7º ano, uma do 8º ano e outra do 9º ano do fundamental (que eram turmas mais compostas por alunos de zona rural ou que trabalhavam) e algumas de 1º ao 3º ano do ensino médio. A maioria das turmas era agitada e poucos alunos aparentavam ser mais interessados no estudo. A relação entre os alunos e os professores variava muito. Algumas turmas gostavam dos professores e das aulas, outras não; e o respeito também variava. Por

serem classes muito heterogêneas, é difícil generalizar e falar que eles tinham um único comportamento, pois foram presenciados alguns casos de desrespeito de alguns alunos para com as professoras e casos em que vários alunos respeitavam plenamente as docentes e os colegas.

Durante as trocas de professores e o recreio, era difícil controlar os estudantes, pois estes saíam das salas e demoravam a voltar, fazendo com que o diretor e seus vices tivessem o trabalho de levar cada um para sua devida sala.

O Instituto P.E.

O instituto é localizado também na zona central da cidade de Lima Duarte (MG). É uma escola particular que adota um sistema de apostilas da rede Pitágoras. Em termos de estrutura, o Instituto é bem localizado, com salas amplas (em relação ao número de alunos) e é arejado, ainda contando com internet, sala de informática, tendo também uma pequena biblioteca.

Foram observadas as aulas da professora T.F. (de Português e Literatura) nas turmas de sétimo ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. As turmas são pequenas, tendo a primeira sete alunos e a segunda, doze. O ambiente é bom, tranquilo e acolhedor, as classes são disciplinadas, e com um senso natural de dever e respeito. Os jovens são preparados para o vestibular com simulados do PISM da UFJF e do ENEM.

Ainda no âmbito da sociabilidade, há uma boa relação entre professores e alunos. Por falar em alunos, seu reduzido número em todas as salas facilita a fluidez do ensino e o comando do professor.

Gêneros textuais e oralidade: produção oral e escuta

É de grande responsabilidade da escola desenvolver habilidades linguísticas comunicativas em seus alunos, pois este é um recurso fundamental para que os discentes sejam cidadãos com êxito em suas ações sociais, principalmente em contextos urbanos e profissionais. Segundo Irandé Antunes (p. 11, 2014), aquilo que se explora ou se deixa de explorar no ensino da língua materna “podem ser coisas

decisivas para que as pessoas possam responder com êxito as diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos.”

O ensino da disciplina Língua Portuguesa é muito importante na escola, pois com ele, o aluno poderá aprender a variedade linguística da língua materna e com a oralidade poderá aprender a se comportar de diversas formas e em diversos ambientes, adequando, assim, sua linguagem e seu comportamento ao meio em que está inserido.

Nos anos 1980, foram propostos vários estudos com uma nova visão das relações entre fala e escrita. Para alguns, a humanidade haveria de se dividir em duas partes: antes e depois da invenção da escrita.

Contudo, nos dias atuais o cenário é outro, fala e escrita mantêm relações muito mais próximas. São mais estudadas as semelhanças do que as diferenças entre ambas. Mesmo assim, não podemos dizer que a escrita é uma representação da fala.

Até pouco tempo, o que se estudava, nas aulas de Língua Portuguesa, era gramática, esta com aquele perfil de conjunto de regras a ser adquiridas pelos alunos ao longo dos anos. Os exemplos do “bem falar” eram extraídos de textos clássicos já antigos, uma língua que não se usava mais daquela forma descrita. A partir dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) o ensino de língua materna tem trazido para sala de aula novas teorias linguísticas para se pensar a língua e sua aplicação no ensino. Assim, abre-se um espaço maior para a oralidade, que antes era vista como algo que acontecia de forma espontânea, por isso não carecia de ser trabalhada no ambiente escolar. Tendo por base uma abordagem bimodal entre oralidade e escrita, a escola vem reconhecendo a importância de ambas e trabalhando de forma sistemática para aproximá-las nas multimodalidades.

Segundo o sociolinguista inglês Michael Stubbs (1986, p. 142), o termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada”. Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contexto formais de ensino. A escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2007, p. 33).

O estudante chega à escola com sua linguagem materna, adquirida em seu contexto familiar e com as pessoas das quais se relaciona diariamente. Quando a oralidade é explorada em sala de aula, o aluno desenvolve competências para se expressar melhor durante sua comunicação.

A oralidade está presente em todos os momentos de nossas vidas, em todas as classes sociais, portanto é tão importante. Deste modo, sabemos que há ocasiões nas quais precisamos nos adequar para que possa existir um bom desenvolvimento da comunicação, precisamos saber argumentar e expor ideias, defender pontos de vista e até mesmo expressar ou esconder sentimentos. E quanto mais práticas orais o indivíduo participar, mais possibilidades de sucesso em suas interações ele poderá ter.

O professor de Língua Portuguesa necessita inovar seus métodos de ensino e buscar várias formas de trabalhar com a oralidade, de modo que o aluno tenha capacidade de se comunicar cada vez melhor, o que de certa forma, também será desenvolvido na escrita em conjunto, afinal, as pessoas precisam tanto da fala quando da escrita para desenvolver boas atividades comunicativas ao longo de suas vidas. “A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia” (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

É na escola que o discente vai aprender a dominar sua língua-materna. E para isso, o docente deve usar várias práticas que possam ajudar o aluno a melhorar sua capacidade comunicativa. Segundo os PCN (2001, p. 67- 68):

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatórios de experiências, entrevistas, debate etc.) e, também, os gêneros de vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Através da leitura, o aluno aprenderá mais conteúdo e, através da escrita, a como colocar esse conteúdo e suas opiniões em prática, mas através da oralidade isso será feito sem uma correção posterior, diferentemente da escrita, então este aluno deverá dominar o tema que quer expor através da leitura diferente daquela

obrigatória na escola. Nos dias atuais temos essa facilidade em encontrar novas informações, através da internet, livros, revistas, etc. E tudo isso pode contribuir para a formação linguística comunicativa do estudante. “O professor deve permitir que também os alunos escolham leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás” (BRASIL, 2001, p.72).

O docente deve articular a leitura, a escrita e a oralidade de modo que uma complemente a outra e conseqüentemente o domínio do aluno será amplo em todas as áreas. Num trabalho com seminário, por exemplo, o aluno será levado a fazer uma pesquisa sobre o tema, que o fará desenvolver a leitura; depois deverá escrever seu trabalho para este ser entregue ao professor, assim treinará sua exposição e defesa de ideias; e por último, na apresentação de seminário, o estudante poderá mostrar o que sabe a toda turma, de forma que serão desenvolvidos, neste processo, sua capacidade de falar em público, sua linguagem – que deverá ser monitorada –, e sua competência de mostrar e articular suas opiniões.

O modo de comunicação oral carece ser mais valorizado, pois está presente em nosso cotidiano e em inúmeras situações decisivas em nossa vida. Assim, um modo limitado de trabalho com a oralidade pode fazer com que o estudante não imagine o quão ampla é a dimensão comunicativa da linguagem oral, que tem por finalidade ser um instrumento de interação social. O aluno precisa se conscientizar de qual circunstância comunicativa ele se encontra, para que possa se adaptar ao contexto, afinal, na oralidade existe a adequação de ambientes e não um conceito de “certo/errado” como na escrita. Em vista disso, a escola deve ensinar a variedade de gêneros orais, começando com os informais (aos anos iniciais) para se aproximar da realidade do aluno e fazer com que suas aptidões comunicativas comecem a se desenvolver melhor, depois deve partir para os gêneros mais formais; e ensinar, por exemplo, que o aluno não deve usar uma linguagem informal em uma situação formal, como em uma entrevista de emprego. O educador deve trabalhar a oralidade de modo que o aluno possa vivenciar momentos reais de produção oral e escuta.

Caso o discente tenha uma vivência defasada em práticas orais, no futuro, ele poderá se tornar um indivíduo isolado da sociedade por não saber se expressar. Logo, o educador deverá buscar diferentes métodos de trabalho com a comunicação de seus

alunos, partindo desde jogos, trabalhos usando música, diálogos comuns, até a exposição de ideias, os seminários, os debates, as entrevistas, os discursos, entre vários outros gêneros para que eles possam se tornar indivíduos capazes de expor e defender suas ideias.

Com a exposição de seu ponto de vista, o aluno desenvolverá seu senso crítico, e é imprescindível que o professor aproveite dessas situações para observar e corrigir – com moderação e de modo a não constrangê-lo – a linguagem e a capacidade comunicativa do discente.

Relato das observações obtidas nas escolas

Faremos uma comparação das três escolas observadas para a pesquisa sobre o tema do artigo. A realidade que encontramos é diferente do que a teoria propõe e não tivemos a oportunidade de analisar muitas práticas orais.

A Escola Estadual D. A.

A professora que fora observada, de Língua Portuguesa, F. M., está profundamente desmotivada, como já dito anteriormente. Ela segue o livro didático e costuma levar atividades extras para os alunos. Estes são bastante indisciplinados e sem nenhum interesse, salvo algumas raras exceções.

Durante a observação da prática da disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa na escola já citada, infelizmente não fora observado o trabalho com gêneros textuais orais. Conforme o informado pela professora, o tema seria abordado mais ao final do ano letivo. Algo possível de ser observado foi a elaboração de respostas, por parte dos alunos, a exercícios sugeridos pela professora.

Acreditamos que uma coisa pode influenciar a outra. Alunos desinteressados, professora desmotivada, coordenadora e diretora sem saber direito o que fazer e escola precária; tudo isso forma um ambiente onde todos querem somente que a hora passe o mais depressa possível, para finalmente acabar e irem para suas casas.

Com isso, mais uma vez vemos que as políticas públicas desenvolvidas para as escolas públicas do Ensino Fundamental, na prática nem sempre funcionam como os governantes pensaram que iam funcionar.

A Escola Estadual A.P.D.

Todas as três professoras observadas, mesmo com idades distintas e de diferentes épocas de formação, usavam praticamente o mesmo método. Na maioria do tempo, eram propostos exercícios do livro didático e quase não se trabalhava a oralidade. Esta foi trabalhada em forma de leitura de textos, e algumas perguntas orais da professora aos alunos que se voluntariassem a responder.

Os gêneros textuais escritos eram bem trabalhados, mas os gêneros orais, que era o foco de nossa pesquisa, eram deixados de lado. Em relação à oralidade, pôde-se observar a apresentação de um trabalho de literatura em uma turma de 3º ano do ensino médio. A professora F.C. dividiu a sala em cinco grupos de cinco ou seis alunos, e propôs uma atividade para que estes realizassem uma pesquisa sobre a biografia e obra de um autor modernista, escolher um texto (poema) e fizessem uma análise do mesmo enfocando suas características de acordo com a época literária. A avaliação do trabalho se deu pela parte escrita, que deveria ser entregue à professora e principalmente pela apresentação oral a toda turma. Para orientar os alunos, a professora sugeriu que usassem a criatividade nas apresentações, como o uso de vídeos, cartazes, xerox, ou apresentação dos livros do autor.

As apresentações foram razoáveis, pois alguns alunos apenas leram o que foi preparado, outros não montaram sua parte, alguns até se recusaram a apresentar, e um dos grupos não fez e nem apresentou o trabalho. Quanto à criatividade, usaram vídeos da internet, mas foi pouco explorado o conteúdo dos mesmos. Um grupo apresentou um livro do autor e dois grupos utilizaram cartaz para apresentar a turma o poema escolhido e analisado. Houve um grupo que chamou atenção da professora pela criatividade. A autora pesquisada foi Cecília Meireles. Neste trabalho, uma aluna se vestiu de Cecília Meireles e eles criaram um programa intitulado “Momento literário”, que se desenvolveu como uma entrevista, na qual abordaram a biografia da autora. Logo após, outros dois alunos declamaram o poema chamado “A bailarina”

e um terceiro aluno fez comentários sobre o texto e suas características. A professora acredita que os alunos poderiam ter explorado mais a ideia que tiveram, porém mesmo assim considerou muito interessante.

Segundo a educadora, esse foi o primeiro trabalho de pesquisa que teria que ser apresentado pelos discentes, então ela o considerou um bom começo. A docente espera que o próximo trabalho seja melhor e disse que vai contribuir para isso através de sugestões, afinal, ela reconhece que este é seu papel.

Após as apresentações, a professora F.C. pediu um retorno dos alunos sobre o que pensavam sobre esse tipo de atividade. Uma estudante acredita que trabalhos assim ajudam no crescimento deles, no sentido de aprenderem a fazer uma pesquisa para que aprendam mais com isso do que estudando para provas, e no sentido de perderem a timidez ao falar em público. Já outra estudante, pensa que além de aprender mais com isso, eles precisam ter conhecimento não apenas da parte que vão apresentar, como a parte do outro colega, pois caso haja algum imprevisto, o trabalho não será apresentado sem partes importantes – como ocorreu em um dos grupos, onde um integrante faltou e os colegas não sabiam o que dizer – e comentou ainda, que atividades em grupo os ajudam a desenvolver o trabalho em equipe e promovem uma melhor socialização entre os alunos da mesma classe, que por serem turmas grandes, alguns não são amigos ou não tem o costume de realizar atividades juntos, e tendo como consequência a aproximação dos mesmos e a mudança da visão que um colega possui do outro.

Instituto P. E.

Durante a observação, foi percebida claramente a prática da oralidade, primeiramente na turma do sétimo ano, onde foi passado o livro “Os Miseráveis” para uma discussão geral sobre o mesmo, também foram utilizados vídeos e um filme. Porém, o ponto alto da observação deu-se no terceiro ano, onde houve uma aula voltada para a prática oral, com um debate sobre “o que dizer em cada situação”. Foram discutidas palavras utilizadas no dia a dia e a observação da necessidade de adequação e de um contexto geral para o quê, quando e onde algo pode e/ou deve ser dito.

Ao decorrer de cada semana, acontecia uma evolução no raciocínio crítico e na capacidade de compreensão de cada um. Aparentemente, os mais novos, da turma do sétimo ano do Ensino Fundamental apresentavam uma margem mais ampla de evolução crítica em relação aos jovens das turmas mais avançadas. Tudo isso nos leva a crer que é evidente que a prática da oralidade desperta o interesse pela discussão de várias questões.

Em uma das conversas com a professora, nos deparamos com a questão, "até que ponto a escola foi o diferencial que possibilitou a esses alunos a compreensão crítica/analítica acima da média ou os alunos acima da média foram capazes de evoluir através de um uso constante dos métodos?" Podemos apenas imaginar que a própria capacidade dos alunos foi despertada por uma abordagem metodológica que lhes exigia uma constante reflexão oral da língua.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar o trabalho realizado com a oralidade nas três escolas já citadas, e como resultado, encontramos pouca motivação e criatividade da parte dos professores para este trabalho. Observamos que ainda existe uma discrepância entre o ensino dos gêneros escritos e dos gêneros orais e de como são tratados no meio escolar. Contudo, comparando com a fundamentação teórica, constatamos o quanto é importante o trabalho com a oralidade na escola para que o aluno desenvolva uma boa comunicação e capacidade de defender e expor seus pontos de vista de modo claro e coeso durante as várias situações ao longo de sua vida.

Infelizmente, percebemos que principalmente no Ensino Médio, as aulas são mais voltadas para as práticas escritas, pelo fato de que os alunos farão provas como ENEM e vestibulares com meta de ingressar em uma faculdade – mais uma vez encontramos apenas a valorização da escrita, que é apresentada como a forma culta, correta e aceitável da língua. E assim, as práticas orais, tão importantes, são deixadas de lado e tachadas como formas incorretas e inferiores por parte das escolas.

Pudemos constatar através da observação na Escola Estadual A.P.D., que os próprios alunos gostam de atividades que envolvam a oralidade e muitos se

empenham nisso. Isso nos leva a crer que o que falta é oportunidade, o aluno precisa ter vez e voz. Os professores não devem desanimar e sim abusarem de sua criatividade para fazer atividades diferentes que levem a práticas orais dos alunos, pois é de extrema importância que os docentes procurem dar mais espaço aos alunos e busquem conhecer melhor cada turma. Alguns são muito curiosos e durante as conversas nas aulas, podem surgir temas por parte dos próprios alunos, que se o docente se atentar, poderá aproveitar desse interesse para fazer um planejamento de trabalho com a fala e escuta, como criar um debate, uma sessão reflexiva ou propor um trabalho com eles sobre o tema, que tem muita probabilidade de dar bons resultados, já que os estudantes costumam gostar de inovações.

É indispensável que a escola propicie boas condições aos alunos para a realização da aprendizagem dos gêneros orais. Esta dará bons frutos se o estudante for motivado a participar de um determinado trabalho, motivação esta que só existirá caso o docente tenha boas estratégias de ensino para a prática da oralidade. E que sejam abordagens não escolares também, para que o aluno vivencie as situações de oralidade e variação linguística, que haja a inclusão do seu modo de falar natural, autoconhecimento, trabalhos em grupo (pois a oralidade nunca é individual) e não acredite que os gêneros orais estão presentes apenas em âmbito escolar, praticando sua cidadania e interação, podendo, assim, levar esse aprendizado para fora da sala de aula, levá-lo para sua vida, para que possa se comunicar com êxito em situações formais e informais, sabendo fazer essa distinção, e sem preconceitos linguísticos.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª Série) Língua Portuguesa**- 2ª impressão, 2001.

MARCUSCHI, L.A & DIONISIO, A.P. **Fala e escrita**. Recife: UFPE/CEEL, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **A língua falada e o ensino de Português**. Depto de Letras, 1996.

PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular: Língua Portuguesa.** Juiz de Fora. 2012.

O PAPEL DA ORALIDADE NA ESCOLA

Heitor Luique Ferreira de Oliveira
heitorluique.fo@gmail.com

Nilton Duarte Melo
niltonduartemelo@gmail.com

Paula Mauad Kaheler Sá
paulakaheler@yahoo.com.br

Graduandos do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora

Resumo: O ensino da oralidade nas escolas do Brasil tem recebido um papel de subdisciplina. A falta de atividades nas aulas de Língua Portuguesa que ensinem aos alunos sobre o uso variado da fala nas diversas situações, tem dificultado, também, o papel de formadora de cidadãos que a escola recebe. Este artigo foi produzido com base nesse tema, a partir da observação realizada dentro do âmbito escolar, em anos diferentes e escolas diferentes. Nosso estudo vem acompanhado de breve revisão da produção teórica existente em torno da oralidade no Brasil. Pudemos notar que, apesar da importância da oralidade ser sabida entre os docentes, uma formação para os professores de Língua Portuguesa que sistematize as formas de abordar o oral nas salas de aula se faz muito necessária.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Inserido na área de conhecimento de ensino da Língua Portuguesa, o tema abordado neste artigo será a oralidade. De acordo com Rangel (2010), cabe à escola proporcionar uma formação básica que promova inclusão social e cidadania. Desse modo, o domínio da proficiência oral é fundamental para "[...] atuar em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho [...]" (RANGEL, 2010, p.185), entre outros.

O objetivo do artigo é relatar as observações realizadas na disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa com Prática Escolar, do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), durante os meses de abril, maio e junho de 2015, em três escolas, localizadas em Juiz de Fora, Minas Gerias. A segunda é privada e as demais são escolas públicas.

Durante a prática foram escolhidos para o trabalho nas turmas o quinto, o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu mediante notas de campo e filmagem de algumas atividades orais.

A exploração do tema neste artigo ocorrerá, respectivamente, por meio da descrição das escolas, da explicação de pressupostos teóricos, do relato das experiências, da análise de dados e da explanação das considerações finais.

Apresentação das escolas

As observações foram realizadas nas escolas A (9º ano), B (5º ano) e C (6º e 9º anos), localizadas em diferentes bairros de Juiz de Fora.

Na A, a estrutura física é precária, havendo janelas quebradas, portas sem tranca e outras deficiências. A professora D. mostrou-se solícita e, apesar de manter certa distância dos alunos, possui uma relação amigável com a turma. Os alunos, em geral, são tranquilos e conversam apenas quando a professora se ausenta da sala. Em uma sala de, aproximadamente, 30 alunos, grande parte demonstrou deficiência em leitura e interpretação de texto, apesar de assimilarem de forma eficaz o conteúdo transmitido de uma maneira geral. A relação professora-alunos é de muito respeito; não há sobreposição de turnos, uma vez que os alunos se manifestam apenas quando solicitados.

A escola C nos surpreendeu ao apresentar uma estrutura física em bom estado, visto que é pública. Composta por dois prédios de três e dois andares, a escola oferece um ambiente vasto e bem conservado, com salas limpas e arejadas. Nas turmas de sexto ano, a professora D. ministra de forma exemplar o conteúdo pretendido e controla bem a turma, de modo que um tom de voz mais firme redireciona a atenção dos alunos quando dispersos. Os alunos são tranquilos, não conversam muito e respeitam a professora. Nessa turma, de aproximadamente 25 alunos, constrói-se uma relação recíproca de carinho, entretanto, não há um conhecimento aprofundado da docente sobre os mesmos. Nas turmas de nono ano, a professora S. é mais próxima dos alunos, assumindo um papel de companheira. A sala abrange cerca de 20 alunos, os quais são muito agitados, apesar do aparente amadurecimento. E, embora também ocorra uma relação de respeito entre professora e alunos, a docente precisa se impor de modo mais rígido para controlar a turma.

A escola B dispõe de excelente infraestrutura; a escola é limpa, organizada e equipada com instalações específicas para os mais diversos tipos de atividades. A professora M. é extremamente dedicada e, com muita serenidade, sabe controlar a turma de modo que todos prestem atenção nas aulas. Os alunos são muito

entusiasmados e, apesar de conversarem bastante entre si, participam de forma admirável nas aulas. Em uma sala constituída por 23 alunos, a relação professora-alunos é amistosa, em função da professora alternar momentos informais e de transmissão de conteúdo.

Fundamentação teórica

De acordo com Rangel (2010), uma das principais funções da escola é formar o futuro cidadão, regido pelo exercício dos direitos e deveres do indivíduo. Tal fato somente é possível, entretanto, se dois eixos centrais, ratificados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), forem abordados como objetivos para o ensino da Língua Portuguesa: o uso e a reflexão. Por “uso” entende-se a prática de escuta, de leitura de textos, e de produção de textos orais e escritos. E por “reflexão” a prática de análise linguística.

Irândé Antunes vai ao encontro de Rangel e das propostas do PCN ao defender uma concepção de linguagem pautada na interação, uma vez que “toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada” (ANTUNES, 2014, p.24).

Segundo Antunes (2014),

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode [...] concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividade que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte.

Diante desse panorama, pode-se constatar o desenvolvimento da proficiência oral como aspecto fundamental para a formação cidadã, uma vez que a incorporação de diferentes produções do discurso permite que o indivíduo seja capaz de “responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos” (MEC, 1998, p.32).

Segundo Del-Gaudio e Barroso (2010), o fato de a fala anteceder a escrita na história da humanidade acarretou crenças infundadas de uma oralidade aprendida de forma espontânea, que dispensa uma sistematização do ensino do oral, uma vez que os alunos já chegam à escola “sabendo falar”. Por conseguinte, “a escola tem deixado de reconhecer como sendo uma de suas funções o

desenvolvimento da competência para o uso da língua oral” (DEL-GAUDIO & BARROSO, 2010, p.11).

Ademais, o mito da superioridade da escrita também contribui para que a oralidade ocupe um papel secundário no ensino da Língua Portuguesa. Del-Gaudio e Barroso abordam a dependência dos registros escritos para a organização de nossas Instituições, como fato desencadeador de perspectivas em que a escrita é condição para que um país seja classificado como desenvolvido. Diante de tal cenário, há uma emergência de “[...] posturas discriminatórias e arrogantes com povos de cultura ágrafa e o preconceito com relação ao indivíduo com baixo grau de letramento ou analfabeto, taxado, na maioria das vezes, como incompetente” (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010,p.10).

Pode-se destacar ainda a “ausência de uma didática e de uma metodologia do oral” (DEL-GUADIO & BARROSO,2010, p.11), nos cursos de formação inicial e continuada de professores, como outro fator que coloca a oralidade em uma posição secundária.

As autoras salientam ainda a abordagem dicotômica no tratamento da oralidade e da escrita nas escolas, em que a escrita assume uma posição prioritária, dado que somos “habitantes do mundo no papel”. Por consequência, defendem a necessidade de “[...] uma mudança de postura, quanto à forma de conceber essas duas modalidades” (DEL-GUADIO & BARROSO,2010, p.10).

De acordo com as autoras,

Essa postura crítica reconhece a importância dessas duas formas de realização do discurso nas diferentes situações comunicativas e as coloca como objeto de ensino de igual relevância no contexto escolar, como forma de acesso ao letramento. [...] As duas modalidades, escrita e oral, são realizações situadas de uma mesma língua, que se adequam a situação de produção e a interesses comunicativos, numa relação de *continuum*, e não de dicotomia (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010).

Leal, Brandão e Lima (2012) evidenciam quatro dimensões necessárias para a valorização e desenvolvimento da linguagem oral, dentre elas: valorização de textos de tradição oral, oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita e produção e compreensão de gêneros orais.

A valorização de textos de tradição oral, segundo tais autores, consiste em trabalhar com os alunos a “[...] a importância que a linguagem oral tem desempenhado na construção e manutenção de diferentes expressões da cultura

do país e da sua própria comunidade” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.16). Dessa forma, adquire-se um conhecimento sobre as inúmeras manifestações culturais e o modo como a oralidade é específica em cada uma delas. Na oralização do texto escrito, deve haver uma inserção entre o eixo da oralidade e o da leitura, já que “[...] envolve tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.17). Nesse caso, ressalta-se, portanto, o treinamento da altura da voz, a velocidade, as pausas, as atitudes corporais, entre outros aspectos.

A variação linguística deve ser abordada com os alunos através da reflexão sobre a multivariada da expressão oral e o fenômeno do preconceito linguístico. Diante disso, deve-se contemplar “descrições das diferentes formas dialetais e reflexões dos fatores que provocam as diferenças nesses modelos de falar” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.18). Com isso, cabe ao aluno entender que não há uma forma correta de uso da língua, mas variações na fala e contextos de uso da língua.

Na produção e compreensão de gêneros orais, ressalta-se “um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação de textos orais” (LEAL, BRANDÃO e LIMA, 2012, p.20), isto é, uma abordagem dos gêneros secundários orais, como seminários e debates regrados, a fim de que os alunos dominem o discurso oral também em situações de usos formais e públicos da língua, e não apenas a comunicação verbal mais livre.

Diante de tal conjuntura, faz-se necessário que a modalidade oral receba notoriedade não apenas por parte da diretriz que emana dos documentos oficiais, ao abordar “[...] a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente.” (LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2012, p.13), mas na concretude do cotidiano do cidadão.

Mesmo que recentemente a oralidade esteja sendo abordada nas escolas, a maioria delas não sabe como direcionar esse trabalho.

A prática escolar

A realidade observada nas escolas reafirma a teoria estudada na medida em que confere à oralidade um papel secundário no ensino da Língua Portuguesa.

Na C, foram observadas aulas de Produção Literária e de Geografia. A intenção era acompanhar aulas de Português, entretanto, a professora aderiu a greve das escolas municipais de Juiz de Fora.

Nas aulas de Geografia, do 9º ano, a participação dos alunos nas aulas ocorria de forma confusa e desordenada, desrespeitando trocas de turno na fala. Em uma sala agitada, “conversas paralelas” eram recorrentes.

Em dado momento, propôs-se o desenvolvimento de um Jornal Falado. A professora de Geografia propôs esse exercício com foco no período histórico da Urbanização Europeia. Não houve por parte da professora uma sistematização do gênero jornalístico, os alunos foram filmados comentando trechos do assunto, a fim de que a assimilação do conteúdo ocorresse de maneira lúdica e houvesse maior integração entre eles.

Nas aulas de Produção Literária, no estudo sobre gêneros textuais, a professora ensinou a diferença entre prosa e poesia, explicou sobre o gênero diário e solicitou que realizassem uma produção textual desse gênero. Durante as aulas, abordou-se também a questão da análise dos constituintes de um texto. Nesse caso, os alunos leram um texto de Monteiro Lobato e identificaram elementos como substantivos, adjetivos e narrador do texto. Em outra ocasião, aprenderam também sobre o uso de sinônimos e antônimos.

Dentre as práticas orais observadas nas aulas de Produção Literária, foi possível identificar: leitura de tarefas realizadas em casa; exemplos dados em sala, voluntariamente, sobre sinônimos; leitura dos textos produzidos (do gênero diário); leitura de uma lista de sinônimos e antônimos produzida em casa, e atribuição de características a determinado objeto (álcool em gel) sem que houvesse repetição de atributos pelos colegas.

Na escola B, a observação contemplou aulas de Português do 5º ano. A professora M. também abordou a questão dos gêneros textuais com os alunos. Os gêneros poesia, crônica e notícia foram trabalhados da seguinte forma: conceituação e apresentação das características, leitura de um exemplo do gênero estudado no livro didático e produção textual dos alunos. Quanto às questões gramaticais, a docente abordou conteúdos de comparativo e superlativo, sinônimos e antônimos, adjetivos/locuções adjetivas e concordância nominal: gênero e número.

Durante o período de observação, foram acompanhados ensaios teatrais. Com os temas “Ditadura Militar” e “Alice no País das Maravilhas”, as turmas de

quarto e quinto anos, respectivamente, apresentaram suas peças no último dia da “Semana Literária” – semana em que a Literatura é papel central em toda a escola.

De uma forma geral, as práticas orais foram de leitura de texto em sala de aula, representação teatral, respostas às perguntas da professora e leitura de trechos do livro “Por Trás das Portas”, de Fanny Abramovich, também em sala.

Na escola A, a professora D. também trabalhou com gêneros textuais. Ressaltando o gênero Conto, a docente abordou três contos de Machado de Assis: A Cartomante, Um Apólogo e Conto de Escola. Posteriormente, os alunos empenharam-se em desenvolver uma análise dos contos através da identificação de narrador, personagens, cenário, tempo e enredo. Houve ainda produção de minicontos escritos pelos alunos.

Dentro da Gramática Tradicional, a professora ministrou conteúdos de orações subordinadas substantivas: subjetiva, apositiva, completiva nominal, objetiva direta/indireta e predicativa. Todas exemplificadas com frases soltas e sem relação com os textos estudados pelos alunos.

A prática oral dentro de sala de aula foi extremamente precária, visto que se restringiu à leitura de suas próprias produções e dos contos de Machado de Assis. Ademais, apenas nos contos de Machado de Assis todos os alunos se voluntariaram a ler; muitos se recusaram a ler suas próprias produções por se sentirem envergonhados.

Através da descrição das práticas nas escolas, foi possível perceber que as professoras não promovem a sistematização das práticas orais. Não se apresenta um plano de aulas para cuidar exclusivamente das falas e de seus contextos com os alunos. Nota-se que elas têm certa consciência da importância da oralidade, porém não a tomam como eixo central ou equivalente à escrita e outros conteúdos estanques. A boa dicção, a postura, o tom de voz, a variação linguística e o uso do conjunto lexical adequado a depender do contexto social ficam à margem, ou quase inexistem. Ademais, não estimulam os alunos na oralização, à medida que deixam como “opcional” a leitura dos textos.

Dentre as quatro dimensões propostas por Leal, Brandão e Lima (2012) para desenvolvimento e valorização do oral no ensino da Língua Portuguesa, verificou-se apenas a oralização do texto escrito, o que indica a uma certa precariedade desse ensino. As atividades orais na escola ficam restritas à leitura de textos em voz alta e, ainda assim, há uma defasagem, já que essa oralização não envolve “[...]a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal

em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo.” (DOLZ & SCHNEUWLY *apud* LEAL, BRANDÃO & LIMA, 2004). Com isso, a defasagem se instaura pela ausência das outras dimensões, já que o trabalho da oralidade deve abranger as quatro para uma sistematização efetiva do ensino da oralidade.

É válido ressaltar, ainda, a ênfase dada por todas as professoras, em séries distintas, ao trabalho com os gêneros escritos. Tal abordagem reafirma a equivocada “superioridade” da escrita em razão da fala, impedindo uma ampliação dos conhecimentos da linguagem oral, dado que oralidade é sequer explorada em sala de aula.

Com isso, conclui-se que é de responsabilidade do professor um trabalho concreto da oralidade para com os alunos. Contudo, para que isso seja possível faz-se necessário inserir uma metodologia de ensino do oral nos cursos para os docentes para que os professores “[...] saibam exatamente como proceder em sala de aula, quando se trata de cuidar do desenvolvimento da língua oral de seus alunos” (DEL-GUADIO & BARROSO, 2010, p.13).

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar o trabalho com a oralidade realizado em três escolas.

Como descrito anteriormente, o fenômeno foi homogêneo nas três realidades e está convergente às teorias de Del-Gaudio & Barroso e Leal, Brandão & Gois (2012), posto que exemplificam o papel secundário da oralidade no eixo de ensino da Língua Portuguesa. O foco na abordagem da oralidade unicamente por meio da oralização do texto escrito dificulta que o aluno seja capaz de desenvolver um melhor papel na construção da cidadania.

Na Sessão Reflexiva realizada na disciplina de Saberes Escolares, os alunos compartilharam um sentimento de frustração perante tal defasagem no ensino da oralidade. Além disso, reiteraram concepções de que o desenvolvimento da proficiência oral na infância seria de enorme contribuição para a vida adulta, já que haveria maior domínio da palavra pública. E ressaltaram, ainda, que a atual falta de preparo para falar em público é fruto de um déficit na base.

Os discentes manifestaram indignação, após a reflexão, sobre o fato de não haver no curso de Letras da UFJF uma disciplina focada no desempenho do oral.

Comentaram, ainda, o desejo em participar de aulas que ensinem estratégias para conduzir atividades discursivas de gêneros orais secundários. Basta, então, que a formação inicial de professores cumpra seu papel de forma eficiente.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o "pó das ideias simples". 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DEL-GAUDIO, S.M., BARROSO, T. **Práticas de oralidade na Escola**. In: MICARELLO, H.(org.). Formação em rede. Juiz de Fora: Editora FEME, 2010.

LEAL, T.F., BRANDÃO, A.C.P., LIMA, J.D.M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. **A oralidade na Escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RANGEL, E.D.O. Educação para o convívio republicano: o ensino da Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? **Explorando o ensino**: Língua Portuguesa. Brasília, 2010.

Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades

Clarisse de Paiva Garcia
clarigarcia17@yahoo.com.br

Marli Regina da Silva
msilvajf1973@gmail.com

Silvana de Paula Castro
silvanadepaulacastro@gmail.com

Vanessa Ferreira Vieira
vafvjf@yahoo.com.br

Graduandas do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de refletir, a partir da observação das práticas de ensino de Língua Portuguesa em cinco escolas públicas da cidade de Juiz de Fora (MG), sobre a inserção da *pedagogia dos multiletramentos* no contexto escolar, analisando os fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dessa abordagem em sala de aula. Para embasar as discussões, descrevem-se, inicialmente, as condições físicas das escolas. Em seguida, apresentam-se as definições e considerações acerca dos *multiletramentos*. Por fim, refletindo mais especificamente sobre as metodologias de ensino adotadas pelos professores, apresentam-se propostas de intervenção à luz da fundamentação teórica adotada, destacando-se quais foram as experiências positivas no que tange à implementação do tema em sala de aula.

Palavras-chave: multiletramentos; escola pública; Língua Portuguesa.

Introdução

A sociedade moderna está inserida em um acelerado e crescente processo de desenvolvimento tecnológico, o qual exige, em contrapartida, uma constante atualização dos indivíduos sobre os novos meios e produtos advindos desses avanços. Paralelamente, a globalização, cada vez mais intensa, promove a expansão da comunicação por meio da interação entre diferentes culturas de todas as partes do globo terrestre.

Diante dessas mudanças, a escola pública, como uma das principais instituições socialmente encarregadas de colaborar para a construção da cidadania (RANGEL, 2010), não poderia deixar de atuar no sentido de mediar o contato dos alunos com as novas tecnologias e novas culturas, propiciando uma visão crítica e analítica acerca do mundo no qual estão inseridos.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas se torna a cada dia mais desafiador, pois as metodologias aplicadas em sala de aula precisam ser adaptadas continuamente à multiplicidade cultural e semiótica por meio das quais a sociedade se interage. Uma *pedagogia dos multiletramentos* é proposta, então,

com o intuito de romper com essa separação entre o mundo vivenciado pelas crianças e jovens e o universo escolar, “saindo da lógica do século XIX, da educação transmissiva” (ROJO, 2013, p.3).

A implementação do tema *multiletramentos* na escola pública é, portanto, necessária e urgente. Porém, não parece ser uma tarefa simples. O que temos observado é que essa parece ser uma abordagem precária ou, muitas vezes, não reconhecida como promotora de resultados favoráveis. Quais seriam, então, os impedimentos para o uso das novas tecnologias em sala de aula? Como colocar o alunado em relação com as diversas modalidades de linguagem que o cercam? Para tentar responder a esses questionamentos, visitamos cinco escolas de diferentes regiões geográficas da cidade de Juiz de Fora, localizada no estado de Minas Gerais, nas quais acompanhamos as aulas de Língua Portuguesa. Além das salas de aula, observamos a estrutura física da escola, os livros didáticos utilizados, a relação professor-aluno e a metodologia aplicada para o ensino do português.

A produção deste artigo foi proposta na disciplina de Saberes Escolares de Língua Portuguesa aos alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) como atividade final após as observações realizadas na disciplina de Práticas Escolares. Após o acompanhamento das aulas nas escolas no segundo trimestre do ano de 2015, fizemos uma sessão reflexiva em sala acerca do tema *multiletramentos na escola*, na qual propusemos uma discussão e registramos as colaborações dos nossos colegas de classe.

Este artigo traz, inicialmente, um relato dos dados gerais das escolas visitadas. Em seguida, a fundamentação teórica que o sustenta. No terceiro momento, apresenta uma análise das práticas de ensino observadas, discutindo as metodologias aplicadas e os desafios enfrentados pelos professores. Concluindo, são propostas algumas respostas aos questionamentos iniciais, propondo-se que as escolas sejam mais bem equipadas de novas tecnologias e que haja interesse do professor em se atualizar por meio de cursos de formação continuada e em oferecer aos alunos possibilidades de contato com os multiletramentos, atuando sempre de forma interdisciplinar.

Descrição das escolas

Refletir sobre metodologias de ensino e aplicabilidade de determinadas abordagens, como a dos *multiletramentos*, implica observações e comparações

entre as práticas reais de ensino, considerando o contexto escolar, as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores. Com base nesse pensamento, relataremos aqui os dados gerais das cinco escolas visitadas por nosso grupo de trabalho, os quais permitem uma visualização mais abrangente sobre as diferentes realidades a serem contrastadas.

Na escola 1, pública estadual, localizada na zona sul de Juiz de Fora, assistimos às aulas das turmas de 8º e 9º ano, no turno da tarde. Percorrendo, primeiramente, o ambiente externo, constatamos uma infraestrutura precária, visto que as janelas de todas as salas se voltam umas para as outras e a maioria delas estava com os vidros quebrados. Além disso, as salas de aula são escuras e os banheiros não possuem portas. A merenda escolar é fornecida na hora do intervalo, sendo basicamente: arroz, feijão e carne, diariamente. A escola possui sala de informática, mas não é utilizada, porque alguns computadores estão estragados e constantemente são alvo de roubo. A direção prefere deixar o laboratório fechado para evitar transtornos.

A escola 2, pública estadual, está localizada na zona norte da cidade. Acompanhamos as aulas do primeiro ano do ensino médio. Observando as características físicas do local, percebemos uma infraestrutura inadequada ao universo escolar. Não há biblioteca ou laboratório de informática e as salas de aula são escuras, pouco arejadas, densamente ocupadas e sem nenhum conforto ou ergonomia para alunos e professor.

Na escola 3, pública federal, situada na região central de Juiz de Fora, acompanhamos uma turma de 6º ano do ensino fundamental. A infraestrutura é adequada aos processos de ensino-aprendizagem, com biblioteca, anfiteatros, laboratório de informática – todos bem equipados. O colégio conta com *site* institucional, contendo uma página específica para a biblioteca infantil, a qual é alimentada por textos e ilustrações produzidos pelos próprios alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e pelos estudantes de outras escolas públicas da região.

Na escola 4, pública federal, também na região central da cidade, observamos as aulas do 2º ano do ensino médio, na modalidade EJA (educação de jovens e adultos). As características físicas do colégio são adequadas, havendo um prédio específico para o departamento de Língua Portuguesa e estrangeira. Há biblioteca, anfiteatros, laboratórios e as salas de aulas têm infraestrutura favorável ao ensino. Os professores têm acesso a equipamentos (rádio, computador,

datashow e caixas de som) e a escola conta com departamentos de comunicação e de informática, o que permite o suporte técnico necessário às atividades voltadas ao multiletramento.

Na escola 5, pública estadual, situada zona nordeste de Juiz de Fora, observamos as turmas de 8º ano do ensino fundamental e o 1º e 3º ano do ensino médio. Apesar de pertencer ao governo estadual, a instituição é frequentada por filhos e netos de profissionais que atuam na PMMG (Polícia Militar de Minas Gerais). Os alunos acompanham as aulas fardados e estão sujeitos a normas rígidas de comportamento e disciplina. A infraestrutura da escola é mediana, contando com biblioteca, laboratório de informática, pátio e quadra poliesportiva. Porém, as salas de aula são pequenas, mal arejadas e densamente ocupadas.

O que são multiletramentos?

A proposta de uma *pedagogia dos multiletramentos* surgiu em 1996 em um manifesto de professores e pesquisadores americanos, como resultado de um colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL), no qual se discutiu os propósitos da educação de forma geral e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. O documento sugeria incorporar na prática escolar a diversidade de mídias, de linguagens e de culturas introduzidas pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação. Segundo a autora Roxane Rojo,

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: *multiletramentos* (ROJO, 2012, p.13).

O conceito de *multiletramentos* vai além, então, das noções de *letramento* e de *letramentos múltiplos*, pois, mais do que focalizar diferentes abordagens de ensino, a proposta é que a escola forme cidadãos capazes de analisar e debater a respeito da multiplicidade de culturas e de canais de comunicação que o cercam, podendo, assim, participar de forma ativa da esfera pública, seja no aspecto profissional ou pessoal.

De acordo com o GNL, as novas tecnologias permitiram uma maior

autonomia dos diferentes modos de vida, fazendo com que os limites entre essas divergências se tornasse cada vez menos definido. A escola precisa, então, reconfigurar as diferenças entre local e global, que agora são tão críticas. Os processos de aprendizagem não podem mais ignorar as diferentes subjetividades que os alunos trazem para a sala de aula. Por isso, "o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, fornecendo acesso sem que as pessoas tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades"¹ (TNLG, p.72).

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, é evidente a influência das novas tecnologias na produção e leitura de textos, na medida em que modificam as formas de interação e exigem adaptação constante. São necessárias novas ferramentas e novas práticas para dar conta da multiplicidade de linguagens dos textos em circulação. O professor não pode mais se ater à escrita manual e impressa. As metodologias de ensino devem incluir o uso de vídeos, áudios, tratamento da imagem, edição e diagramação (ROJO, 2012, p.21). Segundo a autora Ângela Dionísio (2005, p. 131),

na atualidade, uma pessoa letrada deve ser [...] capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Para favorecer os multiletramentos em sala de aula, Rojo (2013) pondera que a escola deve incorporar o que se chama de repertório de mundo do aluno, ou seja, da cultura local que esse estudante leva para a sala de aula. O que é apresentado na mídia de massa, o que é visto na internet, deve ser colocado em diálogo. A autora ressalta que a escola não deve abandonar seu patrimônio, mas enriquecê-lo, visando ao futuro. Ou seja,

[...] pensando na questão da formação para o trabalho, para a cidadania, para a vida pessoal, enfim. Portanto, funcionar, primeiro colaborativamente, segundo "protagonistamente" implicaria em uma pedagogia de projeto e não em uma pedagogia de conteúdos (ROJO, 2013, p.2).

¹ Texto original: "The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities."

No Brasil, a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é clara em relação à necessidade de se contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. De acordo com o documento, a compreensão e a produção oral e escrita supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (BRASIL, 1998, p. 23-4).

A inserção dos gêneros multimodais no ensino do português no Brasil também é destaque no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A série publicada em 2014 aponta, dentre os critérios eliminatórios para escolha das coleções de Língua Portuguesa, que o tratamento didático dado ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deve “considerar o impacto dos novos suportes e tecnologias de escrita sobre a construção e a reconstrução dos sentidos de um texto; [...] abordar efetivamente os modos de ler e de escrever característicos dos textos multimodais e dos hipertextos, promovendo os diferentes letramentos envolvidos em sua leitura e produção” (PNLD, 2014, p.92-3).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio também defendem uma prática escolar voltada à multimodalidade, ao afirmar que estamos inseridos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos, sendo necessário ampliar as atividades de letramento da letra para os múltiplos letramentos, os quais envolvem uma enorme variação de mídias, com características multissemióticas e híbridas. Essa atitude, segundo o documento, permite o confronto do aluno com práticas de linguagem que o prepararão para o exercício da cidadania, respeitando as diferenças no “modo de agir e de fazer sentido” (BRASIL, 2006, p. 29).

A partir das definições apresentadas acerca da *pedagogia dos multiletramentos* e das orientações dos documentos oficiais destacados, concluímos ser de suma importância que a escola se atente às novas tecnologias e reconheça-se como essencial mediadora entre a sociedade e as diversas culturas e diferentes meios de comunicação. No entanto, sabemos que muitos fatores podem interferir nas tentativas de cumprimento desse papel em sala de aula. Por isso, buscamos nas observações das práticas escolares, o ponto de partida para o

debate sobre os desafios e possibilidades de aplicabilidade do tema *multiletramentos*.

Reflexão sobre práticas escolares

Partindo para a análise da sala de aula, voltando nossos olhares para o ensino da Língua Portuguesa, faremos um breve relato sobre a metodologia aplicada pelos professores e a receptividade dos alunos, analisando se o tema *multiletramentos* foi abordado ou não. Em caso positivo, destacaremos os aspectos favoráveis e desfavoráveis de abordagem. Já nos casos negativos, questionaremos as razões que levaram o professor a não adotar esse modo de ensino.

a) Escola 1

A escola fornece livro didático no início do ano letivo, porém, muitos alunos não levam o livro para a escola, postergando o cumprimento das tarefas em sala. Durante as aulas, a professora escolhe exercícios do livro e passa no quadro. Os alunos copiam do quadro e, no final, ela faz a correção dos exercícios. Quando é matéria nova, ela explica oralmente e depois faz um “esquema” no quadro. Depois, passa exercícios. Percebemos que os alunos aparentam pouca disposição em realizar as atividades propostas.

A professora tem mais de vinte anos de profissão e nos relatou que os alunos são preguiçosos e desinteressados, por essa razão, ela não ensina literatura, focalizando apenas na gramática e na redação. Ela nos relatou que opta sempre pelo modelo tradicional de ensino por possuir pouco conhecimento tecnológico. A maioria dos alunos leva o celular e o utiliza em sala, mostrando desinteresse pelas aulas. Todas as aulas são neste estilo: os alunos copiam do quadro e realizam os exercícios. Quando é realizada a proposta de redação, a professora pede para os alunos fazerem em casa e levarem na aula seguinte. Uma das grandes dificuldades da escola é a falta de professores, sendo que alguns faltam frequentemente.

b) Escola 2

Apesar das limitações impostas pela infraestrutura precária, a professora de Língua Portuguesa busca implementar didáticas voltadas para a *pedagogia dos*

multiletramentos. Durante nossa prática, acompanhamos a leitura de crônicas de autores diversos, a realização de uma redação a partir de uma imagem e a semana preparatória para a eleição do Grêmio Estudantil, na qual aconteceram palestras, exibição de filme e atividades voltadas para a aprendizagem sobre cidadania.

c) *Escola 3*

Nas aulas do 6º ano, a professora trabalha com livros infanto-juvenis internacionais, de coleções que figuram entre as mais vendidas no mundo para esse público. Essas obras foram adaptadas para o cinema, o que possibilita o diálogo entre sala de aula e outros meios de comunicação, conforme propõe a *pedagogia dos multiletramentos*. A partir da leitura dos textos, a professora solicita produções de texto, leitura em voz alta e promove debate entre o alunado.

d) *Escola 4*

Por ser uma turma de perfil adulto, o debate e a participação dos alunos em sala é fluente. A professora divide o tempo de suas aulas entre o ensino da gramática normativa e de literatura. Os multimeios disponibilizados pela escola (*datashow*, computador e caixas de som) são aproveitados de forma positiva em sala de aula, por meio da exibição de vídeos relacionados ao tema estudado nas lições de literatura.

e) *Escola 5*

A duração de cada aula é de apenas quarenta e cinco minutos, o que dificulta o desenvolvimento da dinâmica de apresentação do conteúdo da disciplina e a realização de atividades mais elaboradas. Apesar dessas limitações, a professora de Língua Portuguesa busca implementar didáticas voltadas para a *pedagogia dos multiletramentos*.

Durante nossa prática, acompanhamos a leitura de livros e textos variados e a realização de redações. Presenciamos, também, a apresentação oral de trabalhos em que os alunos deveriam pesquisar vídeos do canal Youtube e contar a história ou as curiosidades existentes por trás daqueles vídeos. É importante

mentonar que a escola fornece livro didático e os alunos utilizam bastante esse material durante as aulas.

Breve discussão sobre as práticas escolares observadas

Diante dos cinco cenários apresentados, concebemos o fator “motivação”, por parte dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, como ponto-chave no enfrentamento dos desafios impostos pela *pedagogia dos multiletramentos*. Porém, a motivação não deve ser entendida como algo exclusivamente subjetivo, intrínseco. É necessário nos atentarmos à influência de questões extrínsecas. Ou seja, a autodeterminação, entendida aqui como o prazer em exercer a profissão, pode ser abalada pela impossibilidade de se realizar as atividades conforme se planejou, talvez devido à falta de equipamentos técnicos ou ao desconhecimento de como usá-los.

No caso da escola 1, a professora nos revelou não estar habilitada a usar os recursos tecnológicos. Daí, questionamo-nos até que ponto o investimento do Estado na formação continuada dos professores, motivando e facilitando o acesso dos docentes aos cursos, poderia promover mudanças nas metodologias adotadas em sala de aula. Pensamos que o incentivo externo é capaz de promover uma motivação interna, mas a autodeterminação é condição essencial, conforme observado na escola 2, na qual a professora consegue contornar o problema da infraestrutura precária por meio de atividades estimulantes.

As escolas 3, 4 e 5 oferecem bons exemplos de didáticas voltadas aos *multiletramentos*, pois se mostraram preparadas para enfrentar o desafio de adequar suas práticas ao mundo contemporâneo e as professoras souberam usar esse recurso a favor dos processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, voltamos a nos questionar sobre o estímulo dado ao professor, mantendo nosso pensamento de que o resultado positivo depende da união de esforços, envolvendo o incentivo do governo, todo o trabalho pedagógico e administrativo da escola, a motivação e a capacitação do professor.

Em relação à implementação da *pedagogia dos multiletramentos*, nos casos em que a escola não tem infraestrutura adequada, nossa sugestão seria que o professor promovesse um diálogo inicial com os alunos, a respeito da multimodalidade, incentivando a sugestão de ideias de temas a serem trabalhados

em sala de modo a abordar o uso das novas tecnologias. Reconhecendo a diversidade de meios de comunicação e interação, o professor poderá incitar o debate e a reflexão acerca desse universo, sem necessariamente se utilizar de mídias específicas.

Considerações finais

Em vista das considerações feitas neste artigo, compreendemos a necessidade de se refletir no ambiente escolar sobre as mudanças no mundo social advindas do surgimento de novas tecnologias. Entendemos ser de ampla relevância a formação continuada dos professores em relação à temática dos *multiletramentos*, visto que esses profissionais precisam estar sempre preparados para promover o desenvolvimento de uma visão crítica e consciente nos alunos. No que diz respeito ao ensino de português, a preocupação não deve se voltar apenas à estrutura da língua, mas à linguagem de forma geral, considerando a realidade social e cultural vivenciada pelo alunado.

Cabe salientar que o Ministério da Educação conta com programas de formação continuada, dentre os quais destacamos os três seguintes (BRASIL, 2015):

Proinfo Integrado – voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais;

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores. Desenvolve ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no

ciclo de alfabetização;

Gestar II – oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.

Essas são algumas das oportunidades as quais, em nossa concepção, devem ser aproveitadas pelos professores e pelas escolas. Em relação aos desafios impostos pela precariedade de recursos tecnológicos e infraestrutura inadequada, acreditamos que o papel fundamental do educador é facilitar aos estudantes o acesso ao universo plural e híbrido que os cercam, melhorando as oportunidades educacionais. Por isso, confiamos que a inserção da *pedagogia dos multiletramentos* nas escolas seja uma necessidade urgente e ser aplicada em todos os anos do ensino fundamental e médio, cabendo ao educador adaptar as atividades a cada faixa etária.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Formação continuada para professores**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [orgs.]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

RANGEL, E. O. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Capítulo 18 (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

ROJO, R. **Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Universidade Federal do Ceará/Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia; 2013. Disponível em:

<http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19 >

ROJO, R.; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. The Harvard educational review, v. 1, 1996. Disponível em:
<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf

SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Como fazer relatórios de pesquisa:** investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna. Campinas: Mercado de Letras, 2010.¹

Helena Martins de Paiva
helenamartins3003@yahoo.com.br

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Juiz de Fora (2016).

O livro “Como fazer relatórios de pesquisa investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna”¹, de Wagner Rodrigues e Silva e Luiza Helena de Oliveira da Silva, aborda um tema importante para os alunos de licenciaturas, por que, nesses cursos, vários professores pedem relatórios de pesquisa ou de estágio, porém nenhum deles deixa bem claro como eles querem que esses sejam construídos, nem tampouco nos dá modelos para que possamos segui-lo. Esse livro de Wagner e Luiza trazem exemplos bem didáticos e cristalinos para que possamos nos espelhar, facilitando assim nossa vida acadêmica.

Os organizadores desse livro são professores adjuntos da Universidade Federal de Tocantins, no Campus Universitário de Araguaína. Ambos lecionam a Linguística Aplicada na graduação e pós-graduação em Letras. Os dois já publicaram alguns capítulos de livros e artigos em periódicos importantes. As colaboradoras do livro são: Lucia Teixeira, que é professora da Universidade Federal de Tocantins; Elcia Tavares, Geovana Dias Lima e Nadizenilda Sobrinho que são professoras de Educação Básica e fazem ou fizeram parte dos grupos de pesquisas PIBID e CNPq na Universidade Federal de Tocantins, na época da publicação do livro, aos quais os autores também estavam ligados.

Teixeira faz uma avaliação bastante positiva no prefácio do livro. Ela ressalta que essa obra tem o intuito de mostrar, de forma clara, que é possível construir um relatório prazeroso de se ler. Para tal, a obra apresenta resultados de três pesquisas científicas. Na criativa apresentação chamada *Demandas de Relatório de Pesquisa na Formação do Professor*, a autora afirma que o objetivo de apresentar os modelos de relatórios de pesquisas é ajudar o leitor a ficar íntimo dos trabalhos específicos desse gênero, suas características, compreensões e limitações. Esses modelos de relatórios podem ser feitos nos mais distintos campos acadêmicos.

Após apresentação, os três capítulos que compõe a obra são, na verdade, três relatórios de pesquisa. Os autores Silva e Tavares apresentam no primeiro relatório intitulado *Práticas de Análise Linguística em Abordagens Didáticas Interdisciplinares*, abordando em um primeiro momento que a gramática

¹ Esta resenha foi produzida na disciplina Práticas textuais II, do curso de Pedagogia da UFJF, que tem o objetivo de abordar gêneros acadêmicos (2º semestre de 2014).

tradicional tem passado por conflitos e tensões, porque há estudiosos nessa área que estão tentando inovar o ensino gramatical nas escolas. Pesquisadores junto à escola tiveram como objetivos claros investigar as dificuldades encontradas no trabalho interdisciplinar pelos estagiários supervisionados em língua portuguesa, examinar as práticas pedagógicas, colaborar para o ensino da gramática e ajudar o professor a organizar suas aulas na perspectiva de projetos didáticos.

Em seguida os autores mostram de forma relevante que a análise linguística tem sido agraciada cientificamente em suas práticas na Educação Básica escolar, ao começar a estudar o letramento e a interdisciplinaridade. Por fim, os professores citam que a abordagem transdisciplinar está correlacionada com a Linguística Aplicada. A discussão teórica dos professores mostra de forma objetiva os conceitos estudados para orientar e refletir as teorias utilizadas no livro.

O segundo relatório de pesquisa, cujo título é *Leituras de Textos Pluricódigos Mediadas por Professores em Formação*, de autoria de Silva e Lima, de forma bem didática e inteligente, analisa alguns ensaios de práticas pedagógicas dos estagiários de Língua Portuguesa. Tais práticas utilizam diversos gêneros textuais, textos pluricódigos, assim como também o fazem os docentes atuantes, que precisam de subsídios teóricos que os auxiliem na leitura dos mais diversos tipos de gêneros. Os gêneros são organizados por intermédio do movimento das linguagens verbal (textos de jornais, gráficos, entre outros) e não verbal, música (rap, samba, MPB) e visual (quadrinhos, reportagens, charges). As autoras defendem que os docentes necessitam aprender a relacionar as leituras verbais e não verbais entre si.

A preocupação das autoras nesse trabalho foi “apontar possibilidades de tratamento do texto na escola a partir de pressupostos da semiótica discursiva” (p.50). Nesse contexto, os sentidos são produzidos “de uma construção do sujeito em sua relação sensível e inteligível com o objeto” (p.51).

As professoras definiram a seguir os objetivos da pesquisa, os quais foram refletir teoricamente a respeito da leitura semiótica de textos com estruturas de linguagem verbal e não verbal; observar os estagiários e analisar como esses estudantes procedem seu trabalho com a leitura de textos de múltiplos gêneros. Essa pesquisa teve como embasamento teórico os sistemas semióticos do discurso e seus benefícios para a leitura de textos compostos por diferentes linguagens. Como resultado observou-se que os estagiários, seguindo o PCN (BRASIL, 1999) e estando de acordo com as teorias do Estágio Supervisionado, estão procurando usar novas estratégias ao livro didático, para que com isso possam encontrar outras formas mais eficientes para uma aprendizagem significativa do aluno.

No relatório da terceira e última pesquisa, cujo nome é: *Práticas de Escrita em Situações Didáticas produzidas por Professores em Formação*, Silva e Rego, de forma objetiva, ressaltam que se interessam por investigar como os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras estão conduzindo seus saberes didáticos sobre a escrita em um contexto interdisciplinar e, finalizando, mostram quais resultados refletem na escrita dos alunos da educação básica.

Os objetivos dessa pesquisa foram, primeiramente, saber como o graduando aprende os diversos saberes da Língua Portuguesa durante suas aulas presenciais em disciplinas de estágio supervisionado; em seguida, identificar e descrever a forma como esses se apropriam de saberes sobre a escrita em cenas de aulas gravadas em vídeos e, por último, fazer uma análise dos dois resultados anteriores, comparando-os. Para tal, foram utilizados os dados obtidos nas observações de aula da Língua Materna: anotações de campo, relatos ponderados dos estagiários da área, atividades didáticas escritas, transcrições das aulas em vídeos e outras atividades propostas pelos professores supervisores. A discussão teórica e análise dos dados pesquisados ficaram em torno dos “Gêneros como elementos mediadores numa didática diferenciada” (p. 86).

Os autores, prudentemente, finalizam o relatório informando que eles não tiveram a pretensão de mostrar conclusões ou soluções fixas para as questões da pesquisa. Porém, desejaram conhecer e entender as inumeráveis dificuldades enfrentadas em sala de aula, para, com isso, colaborar com o professor na superação dos problemas de sua laboriosa tarefa e, ao superá-los, que os docentes possam fortalecer os discentes que, por razões diversas, estão em situações críticas diante da sociedade. Os autores retomam a escrita como eixo da pesquisa e findam com essa paráfrase de Stubs: (2005) “uma competência na língua escrita pode ser claramente uma chave na educação e no sistema social(...) do cidadão que deveria se formar crítico.” (p.2)

Essa obra se destina aos graduandos e pós-graduados, que participam de grupos de pesquisa e necessitam fazer seu relatório no final de cada pesquisa, com o intuito de o publicar em algum periódico científico. Recomendamos a leitura do livro *Como Fazer Relatórios de Pesquisa Investigações Sobre Ensino e Formação do Professor de Língua Materna* em que os autores trazem, de forma objetiva e didática, modelos práticos e essenciais que auxiliam na construção de relatórios coerentes, coesos, convincentes e agradáveis de se ler.

Referência

SILVA, Wagner Rodrigues e SILVA, L. H. O. **Como fazer relatórios de pesquisa:** investigações sobre ensino e formação do professor de língua materna. Campinas: Mercado de Letras, 2010.