



MULTIEDUCAÇÃO **TEMAS EM DEBATE**

ENSINO FUNDAMENTAL
Língua Portuguesa



Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Chefia de Gabinete

TANIA REGINA BRAGA LATA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

PAULO CESAR BARBOSA MARTINS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LUCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

DOUGLAS TEIXEIRA CARDELLI
GINA PAULA BERNARDINO CAPITÃO MOR
SARA LUISA OLIVEIRA LOUREIRO
SONIA MARIA DE SOUZA ROSAS

Texto 1: O Ensino de Língua Portuguesa**Professores Co-autores**

ELIANE CRISTINA COELHO ALVES
FÁTIMA CORREA DA ROCHA
LUCÍLIO MARQUES SOARES

Professores Colaboradores

ALDICÉA PIMENTA DE PONTES
ANDREA LEAL DE LIMA GOMES
CLAUDIA MARIA SOUSA ANTUNES
DIVA ZAMMERMANN GUZZO
ELIANE SILVA O PRADO
ELISABETE PRISTA COUTINHO
JOÃO CARLOS DE MORAES BAPTISTA
JOSÉ ROBERTO SILVA
LEDA MARIA FARIAS DO NASCIMENTO
LIANA LUZ PEREIRA MONTAGNE
MARGARETH DE V. ALMEIDA MAGALHÃES
MARIA BANDEIRA MOTTA CARDOZO
MARIA DO CARMO QUEIROZ PIMENTA
MARIA DO CARMO R. PROCACI SANTIAGO
MARIA NEUZA DOS SANTOS
MERCEDES FORMIGO FARIÑA
NILZA MARIA ROQUE DE ANDRADE MELO
ROSA CELESTE GOMES PEREIRA
VERA LUCIA GANDU LOPES

Texto 2: Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos de Formação**Consultor**

MARIA TERESA TEDESCO

Agradecimentos

AOS PROFESSORES E ALUNOS QUE NO ENCONTRO DIÁRIO DO ESPAÇO ESCOLAR NOS MOTIVAM PARA A BUSCA CONSTANTE DOS MELHORES CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ.

ÀS COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO PELA PARCERIA E CUMPLICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE.

À PROFESSORA SONIA MARIA MALTEZ FERNANDEZ (*in memoriam*) PELAS PALAVRAS DE INCENTIVO, PELA CREDIBILIDADE E PELA DEDICAÇÃO INCONDICIONAL À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS DESSA CIDADE.

Créditos Técnicos**Coordenação Técnico-Pedagógica**

LENY CORRÊA DATRINO
MARILA BRANDÃO WERNECK
NUVIMAR PALMIERI MANFREDO DA SILVA
ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO
MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA
CARLA FARIA PEREIRA

Diretoria de Educação Fundamental

MARIA DE FÁTIMA GONÇALVES DA CUNHA
ANDRÉA PINTO FILIPECKI
JUREMA REGINA A. RODRIGUES HOLPERIN
MÁRCIA DOS SANTOS GOUVÊA
MARCIA MARIA NASCIMENTO CARVALHO
SANDRA MARIA DE SOUZA MATEUS

Acompanhamento Pedagógico

ADRIANA BARBOSA SOARES
ANA LÚCIA MORAES BARROS

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE C. BARBOSA
ELIZABETH RAMOS FERREIRA
MARISE DA GRAÇA G. MOREIRA BARBOSA
SELMA REGINA ALVES KRONENBERGER

Revisão

DOUGLAS TEIXEIRA CARDELLI
GINA PAULA BERNARDINO CAPITÃO MOR
SARA LUISA OLIVEIRA LOUREIRO
SONIA MARIA DE SOUZA ROSAS

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER
DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica e Revisão

REFINARIA DESIGN

Supervisão e Produção Gráfica**Impressão**

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma Rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1061 Unidades Escolares, 255 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças e jovens que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: O ensino de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, 2008. (Série Temas em Debate)


Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos.

Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.



Sonia Maria Corrêa Mograbi
Secretária Municipal de Educação

Processo de elaboração dos fascículos de atualização da multieducação para o ensino fundamental

A atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação nas diversas áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar para o Ensino Fundamental foi um processo rico de estudo, reflexão e troca de saberes entre as equipes da Diretoria de Educação Fundamental (DEF), um grupo representativo de professores regentes da Rede e consultores representantes de diferentes instituições de ensino.

Os textos que constituem os fascículos de cada área de conhecimento retratam o diálogo entre teoria e prática, que assume diferentes possibilidades quando são consideradas a identidade de cada área e sua representação no campo do currículo escolar.

Este fascículo é composto de dois textos que tiveram movimentos diferenciados de produção:

- O primeiro texto *O Ensino de Língua Portuguesa* foi produzido com a participação de um grupo de professores regentes que, junto à equipe da Diretoria de Educação Fundamental, elaborou um texto inicial buscando consolidar teoricamente a importância do ensino dessa área de conhecimento. O texto elaborado foi socializado com outros professores numa ação descentralizada que possibilitou a ampliação do debate acerca de seu conteúdo e de sua adequação aos diferentes contextos de ensino. Esse movimento envolveu diretamente 126 professores regentes e, indiretamente, o corpo docente das Unidades Escolares a qual pertenciam que tiveram suas considerações incorporadas ao texto inicial.
- O segundo texto *Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Ciclos de Formação* teve outro processo de produção. Os professores da equipe da Diretoria de Educação Fundamental, dando continuidade ao primeiro texto, porém num contexto diferenciado da Rede, devido à ampliação do Ciclo de Formação para todo o Ensino Fundamental, investiram nos estudos sobre a área do conhecimento e sua representação na formação dos alunos em cada período de desenvolvimento que compõe os nove anos de escolaridade, organizados em três Ciclos de Formação. Fundamentada a importância do conhecimento específico da

área num contexto interdisciplinar, as equipas apresentaram os conceitos fundamentais para o processo de aprendizagem a serem consolidados ao longo do ensino fundamental, atendendo aos diferentes níveis de complexidade, tanto do desenvolvimento do aluno quanto do conceito propriamente dito. O próximo passo foi definir os eixos metodológicos para o desenvolvimento do ensino e, finalmente, foram delineados os objetivos a serem alcançados em cada Ciclo de Formação. A dinâmica dessa produção textual foi compartilhada com consultores externos, de instituições renomadas e com o conhecimento da diversidade dos contextos de ensino da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Com o intuito de ampliar o processo de produção e criar um espaço de interlocução com as equipas técnico-pedagógicas das escolas, foi instaurado um novo movimento de diálogo com os profissionais que atuam nas escolas, elaborando uma publicação intitulada *Documento Preliminar: Objetivos para os Ciclos de Formação*, distribuída para todas as Unidades Escolares. A Diretoria de Educação Fundamental enviou às escolas, por intermédio dos Coordenadores Pedagógicos, um instrumento para análise e registro das considerações sobre os objetivos traçados para cada Ciclo. Configurou-se na Rede um amplo debate que envolveu todas as Coordenadorias Regionais de Educação, totalizando 727 escolas e 12.791 professores. Após a tabulação dos registros, as considerações propostas foram analisadas pelas equipas de cada área do conhecimento, o que promoveu mudanças no documento inicial. Considerando a totalidade da Rede, o percentual de participação alcançado foi bastante significativo. Em março de 2008, as equipas da DEF realizaram encontros com professores regentes, nos quais foram feitos os esclarecimentos das proposições feitas e incorporadas ao texto, consolidando um processo democrático na construção da atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducação, no que se refere ao ensino fundamental.

O resultado desse trabalho representa a interface com os saberes que circulam na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro e convidamos você, professor(a), a participar deste diálogo por intermédio dos textos que constituem esse fascículo.

A organização da escola em Ciclos de Formação traz uma nova concepção de ensino em tempos e espaços diferenciados de aprendizagem e revitaliza as discussões sobre a importância da escola no processo de apropriação dos saberes das diferentes áreas do conhecimento.

Vamos juntos compartilhar os conhecimentos que nos permitirão o exercício do diálogo com a teoria e a prática pedagógica. Vamos juntos ressignificar as práticas e construir todas as possibilidades que permitem vivenciar o currículo Multieducação. Vamos legitimar a troca, a mediação, o trabalho coletivo, o diálogo e a reflexão que nos permitirão evidenciar a qualidade do trabalho dos profissionais de educação e, conseqüentemente, o sucesso escolar.

Maria de Fátima Gonçalves da Cunha
Diretoria de Educação Fundamental

— — — — —

LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO 1: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

“O que é saber Português?”

Saber português é ter consciência de sua língua materna.

É apropriar-se dos valores lingüísticos para compreender e ser compreendido.

É ter comunhão com o padrão da fala da nossa gente.

É fazer da língua uma identidade.

É conduzir o discurso e não ser conduzido por ele.

É conhecer os limites da língua e descobrir que a língua não tem limite.

É brincar com as palavras, conhecer seus truques e armadilhas.

É perceber o seu ritmo, forma, som e melodia.

É aceitar o novo, entender o contexto, viajar com as palavras, degustá-las, digeri-las.

É jamais perder a esperança.

É vencer o medo.

É ser cidadão soberano.

É ‘ser ou não ser’.

É lutar sempre por seus direitos.

É protestar contra as injustiças.

É ter bom senso.

É ser autêntico.

É saber que ‘pois sim’ e ‘pois não’ não têm nada a ver.

É aprender a ler os símbolos, os gestos, as imagens, os sons, o sorriso das crianças, o canto dos pássaros, os rios, os mares, a relva, a cidade.

É inteirar-se e integrar-se à sociedade, ao país, ao mundo.

É tornar-se um difusor da linguagem, usuário autônomo, livre e feliz.”

Professor Lucílio Marques Soares (E.M.08.33.007
Rosa da Fonseca)

Currículo de Língua Portuguesa: interagir é preciso

Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?

Depende bastante de para onde quer ir, respondeu o Gato.

Não me importa muito para onde, disse Alice.

Então não importa que caminho tome, disse o Gato.

(CARROL, 2002).

A Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro tem uma história de reflexão acerca dos caminhos da educação em nossa cidade, definindo como lugar-desejo de todos o espaço de constituição do aluno autônomo, crítico, competente, sujeito interativo na prática da democracia. Produto dessa reflexão, nascia o Núcleo Curricular Básico Multieducação, reunindo caminhos e modos de caminhar, tendo em vista orientar a Rede. Afinal, ao contrário de Alice, aqueles que sabem onde querem chegar precisam fazer escolhas.

Nesse documento o currículo ficava assim definido: “A organização curricular que aqui apresentamos permite pensar o currículo como um roteiro ‘através do qual os estudantes viajarão sob a liderança de um guia experiente que é ao mesmo tempo um companheiro’.”

Um dos pontos significativos dessa associação – currículo/roteiro de viagem - baseada na etimologia da palavra é o apontar para o caráter dinâmico e interativo das escolhas curriculares, relacionando as práticas escolares à vida presente, concreta, atual, constituída historicamente. Não há viagem sem o movimento dos viajantes – professor, aluno, comunidade escolar. Esse movimento não é neutro, relaciona-se a identidades sociais e individuais, a relações de poder, traz as marcas de seu tempo.

A definição de currículo tem origem em embasamentos filosóficos, culturais, sociais e políticos. A pluralidade cultural da sociedade brasileira gera diversidade, em meio à qual encontra-se o professor buscando pontos de contato entre os grupos, para que seja possível o trabalho comum e significativo. A subjetividade, o comprometimento ético e a própria cultura do professor influenciarão o seu percurso de trabalho.

O Núcleo Curricular Básico Multieducação já apontava a transformação da escola, que passava por uma mudança no tratamento dado à diversidade cultural.

Esta é uma questão curricular central. Tradicionalmente pensava-se em vencer as diferenças proporcionando a unidade curricular. Atualmente, pensamos na diferença como possibilidade de enriquecimento do currículo, pois a diversidade de vozes pode tornar a escola um espaço de produção e não de reprodução. Determinar o que é produção e o que se quer produzir na escola é pensar o seu currículo.

Pensar um currículo que se pretende democrático precisa levar em conta a polifonia que constitui a escola. No decorrer deste texto distintas vozes terão lugar, sinalizando pontos de análise que são também pontos de partida necessários para a mudança. São vozes reais, que o leitor vai reconhecer do portão da escola, da sala de aula, da sala dos professores... Vozes de autores consagrados, pedagogos, lingüistas, mestres da literatura, professores, alunos, pais...

“Hoje não teve aula. O professor só conversou com a gente”. Essa fala de aluno revela uma concepção de aula que não contempla a conversa, a troca de idéias, a interação. Provavelmente faz parte do imaginário social em que o professor ocupa o lugar de destaque numa concepção de aprendizagem que se limita à memorização; a uma idéia de aula como tempo de transmissão de conteúdos do professor para o aluno, via de regra, usando como meio a língua escrita. Já em: *“Esse professor não é bom. O caderno do meu filho quase não tem matéria. Por isso a escola agora é tão fraca!”*, temos a fala de um pai de aluno ratificando as concepções de que escola forte é a que oferece muita “matéria” escrita no caderno, enquanto o bom professor é o que transmite muito conteúdo.

Numa escola que escolhe o caminho da produção, não há mais espaço para um currículo que se resume a uma lista de informações para serem transmitidas aos alunos.

Não há mais espaço para a recepção passiva, ou para a valorização do acúmulo de conteúdos. O lugar agora é da interação e da aprendizagem significativa, mas, como vemos nas falas acima, ele não está pronto, é preciso construí-lo.

As diferentes linguagens que emergem nas aulas de Português podem promover no aluno o anseio pela busca de novas informações, contribuindo para torná-lo um leitor. Essas leituras, contextualizadas no tempo e no espaço do aluno, proporcionam questionamentos, críticas, sugestões e reflexões, que podem torná-lo escritor de seus saberes.

Como autores, tornam-se efetivamente usuários do código lingüístico, instrumento tanto na dinâmica das aulas quanto nas outras práticas de interação. Desse modo, possibilitar a autonomia de uso da língua em sua multiplicidade é ponto crucial do currículo de Língua Portuguesa.

Trabalhar significativamente nas aulas de Português quer dizer, assim, romper com os cânones tradicionais, transformando as aulas em momentos de uso da nossa língua. É preciso transformar o espaço das aulas, contextualizando as práticas, afastando-as do ensino fundado somente em conteúdos e direcionando-as ao uso em que esses conteúdos passam a instrumento para a melhor leitura e/ou escrita de mundo.

Definido o ponto desejado de chegada da viagem curricular em Língua Portuguesa, muitos podem ser os roteiros escolhidos, muitos são os caminhos possíveis.

Construir o espaço da interação e da aprendizagem significativa em Língua Portuguesa só se faz possível a partir da reflexão acerca das características da língua como fenômeno social, cuja própria razão de ser é a interação. O movimento de pensar o currículo de Língua Portuguesa parte, assim, de perguntas fundamentais: **Em que consiste a aprendizagem significativa em Língua Portuguesa? O que é saber uma língua?**

Vale ressaltar que *“a aprendizagem significativa, por definição, envolve aquisição/construção de significados. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico dos materiais de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz”*, diria Ausubel (apud Moreira, 1999), o que nos remete, numa perspectiva Vigotskyana, ao conceito de linguagem como constituidora do homem.

Para Vigotsky, que é a base da concepção de desenvolvimento deste currículo, o uso de instrumentos e signos na mediação simbólica com o ambiente é a distinção essencial entre o homem e os outros animais. Desse modo, o homem, na interação, se apropria dos signos convencionados pelo seu grupo social e reconstrói internamente esse código, caminhando seu desenvolvimento de uma perspectiva interpessoal para a intrapessoal. Moreira (1999) afirma: “*Quanto mais o sujeito vai utilizando signos, tanto mais se vão modificando, fundamentalmente, as operações psicológicas que ele é capaz de fazer*”. E Geraldí (1996) ratifica: “*Mais do que ver a linguagem como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos, concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo locus de realização é a interação verbal.*”

Que melhor espaço para a aprendizagem significativa do que a aula de língua, espaço da interação pela linguagem? Só se pode falar em língua se a interação for o foco. A aula de Português precisa ser espaço privilegiado para a interação, os conteúdos fragmentados e descontextualizados devem ceder lugar a uma concepção de língua mais ampla, ligada à percepção da linguagem como recorte da realidade.

As vozes de Pessoa (1999) em “Minha Pátria é a Língua Portuguesa.” e de Lispector (apud Neto, 1993) “A palavra é meu domínio sobre o mundo” permitem refletir sobre a importância da linguagem, aqui compreendida como capacidade humana de convencionar códigos para a comunicação, e da língua, como o principal dos códigos criados. A língua humaniza o indivíduo quando lhe permite pertencer a um grupo social definido pelo seu uso lingüístico. Esse uso é constitutivo da própria identidade do falante. Ao usar uma língua, o indivíduo participa de um modo particular de organização do mundo em categorias. Quando nomeia, ordena o caos da realidade, estabelece domínio, escolhendo pontos de vista estáveis porque fruto de contrato social. Fazer parte do acordo é garantir a mútua compreensão, a possibilidade de interagir que define o próprio homem: ser social. Perini (1997) contribui para essa reflexão:

Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca. Estudar em profundidade

a estrutura de uma língua é estudar a mente humana; é observar uma das maneiras que a mente criou de recortar e organizar a realidade, a fim de compreendê-la.

A exclusão por preconceitos lingüísticos ou por um ensino ineficiente assume, assim, sua gravidade. É fundamental compreender a língua como fenômeno social, por isso dinâmico, processual, o que impele a retornar à questão: **O que é saber uma língua? O que é importante aprender na aula de Português?** De certo que não é saber uma lista de nomes ou regras gramaticais.

A(s) resposta(s) a essas perguntas precisa(m) considerar que todo falante de língua materna sabe essa língua. Todo usuário de uma língua a apreende naturalmente, bastando para isso estar exposto a ela. E essa aprendizagem tem um caráter complexo e completo, ou seja, o falante não apreende fragmentos ou partes de sua língua; todos os níveis lingüísticos são internalizados simultaneamente em contextos de uso concreto.

Para comprovar essa idéia, basta analisar a fala de uma criança de cinco anos. Ela já constrói frases complexas, possui vocabulário amplo, ou seja, é capaz de suprir suas necessidades comunicativas plenamente.

O que também precisa ficar claro é que essa língua apreendida naturalmente é a modalidade oral, como nos diz Perini (1997): “*Em outras palavras, há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de ‘português’) e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). É esta última que é a língua materna dos brasileiros(...)*”

Partindo desse pressuposto, duas considerações podem ser feitas sobre o currículo tradicional de Língua Portuguesa: em primeiro lugar, a escola, muitas vezes, desperdiça o conhecimento que o aluno já possui de sua língua materna e a ensina como se fora uma língua estrangeira. Numa perspectiva sociointeracionista, esse desperdício é um equívoco imperdoável, pois perde-se a chance de partir do que o aluno já tem.

Em segundo lugar, o tratamento dado à oralidade na escola precisa ser repensado. Embora seja inegável que a língua escrita, sendo criação artificial, precisa ser ensinada sistematicamente e o lugar

desse ensino é a escola, não é produtivo considerar as relações entre a modalidade oral e a escrita dicotômicas e excludentes. Segundo Marcuschi (apud Dionísio e Bezerra, 2003) a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, podendo ser mediadora da construção da escrita.

O aluno já possui um conhecimento implícito acerca do sistema lingüístico, que lhe permite usá-lo, mas não garante que o explicita, que descreva esse uso. Uma comparação pode ser esclarecedora: uma pessoa pode saber andar de bicicleta e nada entender da descrição de uma bicicleta. O problema é que, seguindo a comparação, para a escola, em geral, saber andar de bicicleta não é valorizado. O importante é descrever a bicicleta, saber de cor as suas partes, os nomes e as funções de cada uma...mesmo que isso nunca habilite a uma única pedalada sequer.

A escola privilegia a descrição da língua e não o seu uso, pois compreende que quem descreve estruturas está habilitado a empregá-las.

Sobre esse tópico, Ramos (1997) declara:

[...] descrição e uso são atividades independentes[...].Pode-se descrever uma língua sem saber usá-la. Qualquer estudioso da teoria lingüística, por exemplo, pode falar sobre a ordem dos constituintes da sentença e a posição dos clíticos em hebraico sem que para isso precise falar hebraico.

O problema se agrava quando esse equívoco se estende à formação dos professores de língua. Não vamos aqui tratar dessa questão, mas cabem algumas perguntas para instigar a reflexão: Até que ponto somos formados para descrever a língua em detrimento de ensiná-la? Até que ponto a escola tradicionalmente perde o foco e acaba insistindo na formação de alunos que descrevem o que é uma dissertação, descrevem os paradigmas verbais e as regras de concordância nominal, mas não usam esses conhecimentos quando desafiados a escrever um texto?

O conhecimento implícito pode ser definido, segundo Travaglia (2000), como a competência gramatical ou lingüística do usuário da língua, composta pela chamada gramática internalizada. Essa competência faz parte de outra mais ampla, que corresponde ao que aqui definimos como objetivo do ensino de língua: a competência

comunicativa, ou seja, a “*capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.*” (idem).

A gramática internalizada se define como o conjunto de regras que possibilita ao usuário falar a sua língua e reconhecê-la. Essa gramática não depende, portanto, da escolarização ou da aprendizagem sistemática, mas é fruto da atividade lingüística do falante, da interação.

Um exemplo da produtividade da gramática internalizada é a criação do verbo “deletar”, a partir do Inglês “delet”. Qualquer usuário da Língua Portuguesa é capaz de conjugar esse verbo seguindo, sem instrução prévia, o paradigma dos verbos de primeira conjugação da nossa língua. Assim também foram possíveis as criações de “zoar”, que ainda se desdobra no substantivo “zooção”, e “vazar” com o sentido de sair, além de muitas outras palavras.

Ao desprezar a gramática internalizada, a escola deixa de aproveitar a criatividade lingüística do falante.

Outros tipos há de gramática que não serão aqui definidos, mas não se pode ignorar o que tem sido privilegiado pela escola como foco do ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativa.

Assim declara André Valente (1999):

O que se entende hoje por ‘aulas de português’? Certamente, para a maior parte de alunos e professores, são aulas de gramática; mais precisamente aulas de gramática normativa. Para os críticos de tal ensino, o que se faz é uma espécie de metalinguagem gramatical: ensina-se a metalingua.

Para desfazer mais esse equívoco, outra noção precisa ser explicitada: a língua é um sistema de potencialidades que se concretizam em diferentes normas. A gramática normativa dita as regras que, segundo ela, caracterizam uma dessas normas: a padrão.

É preciso ainda ressaltar que a língua varia sempre e, como fenômeno social, suas variantes estão sujeitas à valorização diferenciada por motivos puramente extralingüísticos. A noção de língua representa, desse modo, o sistema e as suas variantes que

caracterizam os diferentes usuários e as diversas possibilidades de uso lingüístico.

Dependendo do usuário, teríamos as variantes diacrônica (variação no tempo), diastráticas (referente à classe social) e diatópicas (variação no espaço). Levando em conta as situações de uso, temos as variantes diafásicas (registro). Sem esquecer a variação concernente à modalidade (oral/escrita). Todas essas variantes são lingüisticamente de valor equivalente, pois o que define esse valor é a comunicabilidade, o que nos remete aos depoimentos dos alunos: “*Tá, tá errado, professora, mas a senhora não entendeu? Então tá bom...*” e “*Professora, quem usa vírgula é rico. Pobre nem liga.*”

Na fala do primeiro aluno está a valorização da principal característica de qualquer variante, o servir à comunicação. Se houve interação, então não houve falha. Já a fala do segundo aluno aponta um sério risco para a escola: de tanto excluir as variantes lingüísticas em favor de um uso tão “correto” quanto artificial, a língua da escola acaba se diferenciando da língua da vida... É o que nos diz Drummond no poema *Aula de Português*:

A linguagem
Na ponta da língua
Tão fácil de falar
e de entender

A linguagem
Na superfície estrelada de letras
Sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é que sabe
E vai desmatando
o Amazonas de minha ignorância
figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, seqüestram-me

Já esqueci a língua em que comia
Em que pedia para ir lá fora,
Em que levava e dava pontapé

A língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima
O português são dois: o outro, mistério.

Poderíamos ir além e dizer: o Português são muitos, e todos devem entrar na escola, ser respeitados e compartilhados pelos alunos. Não podemos restringir a riqueza de nossa língua por uma noção de erro que distancia o falante do uso da língua, pois ela passa a ser um conjunto artificial de regras sem contato com a realidade concreta percebida na interação. Talvez, compreendendo esse fato, poderíamos não mais ouvir falas do tipo: “*A nossa língua é muito difícil. São tantas regras... Como eu vou ensinar tudo isso a alunos que nem falar sabem?*” e “*Só aqui a gente fala assim. Ninguém fala desse jeito, professora.*”

Os alunos sabem falar e sabem muitas regras, não as da gramática normativa ensinada na escola, mas as que servem à comunicação. Todas as variantes lingüísticas possuem regras, possuem gramática.

É relevante afirmar, ainda, que “*uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.*”(GNERRE apud GERALDI, 2002).

Quando compreendemos o cenário da variação lingüística do modo como aqui o tratamos, torna-se imperativo substituir a noção de ‘erro’ pela de ‘adequação’.

Como erro, teríamos somente os casos que ferem o princípio da mútua compreensão entre os falantes. Em cada situação de uso da língua, o falante deve escolher a variante mais adequada. Assim, é tão inadequado usar gírias numa situação de elevado grau de formalismo – uma entrevista de emprego, por exemplo - quanto usar o registro formal tenso numa mesa de bar conversando com os amigos. Magda Soares (1986) compara a adequação lingüística à adequação na escolha da vestimenta, por ambas serem determinadas socialmente.

Ampliando a comparação, o que seria mais adequado: um guarda-roupa composto somente por belos e luxuosos vestidos de gala ou um composto somente por jeans e camisetas? Nenhum dos dois. Da mesma forma ocorre com a língua – importa dominar

outras variantes para ampliar as possibilidades de uso.

Não se pretende com isso adotar a postura contrária ao ensino de gramática na escola, mas ressignificá-lo. A tarefa da escola é oferecer o acesso à norma padrão, mas isso dar-se-á pela prática significativa, como afirma Possenti (1996): “Em resumo, poderíamos enunciar uma espécie de lei, que seria: não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas.[...]”.

O que é ratificado e ampliado por Geraldini (1996):

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra [...], mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

Nesse sentido, o estudo gramatical ganha novo fôlego, direcionando-se para a apropriação dos recursos da língua para usá-la em todas as suas potencialidades. Essa apropriação se dá quando a análise lingüística se faz na leitura e na produção de textos.

Um exemplo desse fato é o conceito gramatical da letra maiúscula. Tradicionalmente, ele é só mais uma regra não significativa que os alunos usam nos exercícios e “esquecem” nas situações de escrita espontânea. “Esquecem” porque não sabem a regra? Não parece ser esse o motivo. É mais provável que esqueçam por não ter sido essa noção fruto de uma análise em situação significativa. Um exemplo desse tipo de análise pode ser a realizada a partir do texto “Maria” (Aduan, 2000) do qual citamos o último parágrafo.

Se a esta Maria mais forte, mais capaz e mais bem informada associarem-se governos e sociedade, conscientes da importância de garantir a nossas cidadãs mais fragilizadas, de forma absolutamente prioritária, seus direitos sociais básicos, não tenhamos dúvida de que estaríamos entrando em um novo milênio com novas marias e com um país melhor.

Como se vê, há, no texto, a oposição Maria X marias, que

concretiza significativamente o conceito substantivo próprio, justificando a necessidade do recurso da letra maiúscula para marcá-lo.

Analisando essa situação concreta, significativa e contextualizada, o que antes era somente mais uma regra, passa a ter função comunicativa, pois possibilita construir significados que caracterizam uma leitura mais profunda do texto.

Partindo desse ponto de vista, é muito importante a gramática na escola, pois ela retoma um objetivo que se tem apresentado como fundamental para o ensino de língua: “ensinar os alunos a perceberem a riqueza que envolve o uso efetivo da Língua como um patrimônio maior do qual não podemos abrir mão.” (Marcuschi apud Dionísio e Bezerra, 2003). O que nos traz de volta à nossa questão central que é definir o que é saber uma língua e a importância de pensar um currículo que leve em conta essas reflexões, possibilitando a construção da aprendizagem significativa.

Como já afirmamos, segundo Travaglia (2000), saber uma língua é construir uma competência comunicativa, o que envolve duas outras competências: a gramatical, que comentamos, e a textual.

A competência textual é assim definida: “capacidade de, em situações concretas de interação comunicativa, produzir e compreender textos considerados bem formados, valendo-se de capacidades textuais básicas” (idem): a formativa, a transformativa e a qualificativa, que correspondem a, respectivamente, ser capaz de produzir e compreender textos, bem como definir se uma produção é ou não texto da língua; ser capaz de agir sobre os textos – resumindo, parafraseando, reformulando, ampliando etc. – e avaliar o resultado dessa ação; e ser capaz de agrupar o texto de acordo com o tipo.

O uso de textos variados é assim condição imprescindível para que o aluno passe a ser um usuário competente da língua. Quanto maior for a diversidade de tipos e gêneros textuais trabalhados em sala de aula, maior será a sua capacidade de interagir com eles. Convém lembrar, entretanto, que não é apenas com a apresentação dos textos que se consegue essa competência. Cada texto possui uma configuração específica que deve ser explicitada ao aluno. É necessário um trabalho de análise das características de cada um.

O que acontece é que, muitas vezes, pressupõe-se, no aluno, um conhecimento a respeito da estrutura dos mais diversos gêneros textuais que ele pode não ter.

Desse modo, ser competente em Língua Portuguesa depende, invariavelmente, do uso da língua em situações de interação, compreendendo-se o aluno como sujeito desse processo. A própria orientação do MEC relativa à reformulação do ensino de Língua Portuguesa corrobora essa idéia ao indicar “*o ensino centrado em três atividades: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática da análise lingüística.*” (Geraldi, 1996). O que também afirma Ramos (1997), ainda fazendo referência aos níveis de ensino:

Os mais recentes programas oficiais de ensino enfatizam a distinção entre descrição e uso da língua, apontando limites claros entre o momento escolar em que o objetivo será o ensino do uso da língua e o momento em que o objetivo será a descrição da língua. O primeiro será desenvolvido no primeiro grau, e o segundo, no segundo grau.

Dando continuidade às reflexões basilares para o currículo, torna-se relevante tratar da ressignificação da leitura e da produção de textos como práticas de uso da língua na escola.

São as vozes dos alunos que iluminam o tema: “*Aprender português é importante porque nós ampliamos nosso conhecimento sobre a nossa cultura.*” E ainda: “*O mais importante mesmo é aprender a ler e a escrever e depois vem todo o resto.*”

Assumir a palavra na sua concepção mais ampla, produto e produtora da cultura, é inaugurar um mundo de novas possibilidades de expressão, de formas diferenciadas de interação com o outro e de constituição de si mesmo.

O aluno tem razão: ler e escrever é o que importa.

A leitura e a escrita não podem ser compreendidas isoladamente, sendo ambas atividades de produção de significados a partir dos recursos lingüísticos. Quando lemos, estamos construindo o texto; quando escrevemos, estamos lendo a nós mesmos. A aprendizagem da leitura e da escrita devia abrir as portas para a herança cultural disponível, o que se torna mais grave quando percebemos que

atualmente o indivíduo é compelido não só a lidar com essa herança, mas a interagir com culturas – um conceito por ora fragmentado e plural – e, em especial, a produzir culturas.

Contudo, para que isso ocorra, há que transformar o ensino de leitura e escrita na escola. Segundo Cecília Goulart em seu texto Letramento e práticas pedagógicas oferecido aos professores da Rede Municipal do Rio de Janeiro por ocasião da VII Jornada de Alfabetização,

Trabalhamos durante muito tempo ensinando a língua escrita como uma tecnologia,[...] considerando que assim a criança aprenderia a ler e a escrever .Não mostramos à criança uma linguagem viva, usada em muitos lugares e por variadas pessoas.[...]

A aprendizagem da língua escrita não se constitui na apropriação da língua escrita como um saber, como um bem cultura, que alargasse o horizonte de conhecimentos e de participação social daquelas pessoas.

Produzir textos pode tornar-se uma tarefa simples, desde que para isso não se invente tanta complexidade, que iniba ou impeça que o aluno dê os primeiros passos em direção a uma nova experiência, para ele talvez desconhecida.

Não há motivo para assustá-lo com excesso de regras e modelos padronizados, antes mesmo que tenha a chance de mostrar suas próprias habilidades de criação. Como podemos notar em depoimento de professor de Língua Portuguesa da Rede Municipal do Rio de Janeiro, o primeiro passo no desafio de ensinar a escrever é a liberdade.

- E se eu escrever só uma linha, o senhor aceita?
- Claro, não há nenhum problema. Você pode escrever até mesmo uma só palavra.
- Posso mesmo?
- Sem dúvida, desde que essa linha ou palavra produza o mesmo ou melhor efeito que um texto maior. Sou apenas seu Professor, não vou limitar sua criatividade.
- O jovem acabou por escrever um texto.

O aluno precisa sentir-se livre, confortável e incentivado ao começar

a produção. Professores há que ainda insistem em ensinar redação como uma atividade treinável, do mesmo modo que se desaprendia no modelo ultrapassado de escola: um título e um número de linhas. A atividade descontextualizada nada significa para o aluno, a quem resta a árdua tarefa de tentar atingir o número de linhas proposto. Para tanto, serve escrever de qualquer jeito, aumentar a letra, tornar o texto redundante através do permeio de palavras inúteis... Enfim, a atividade é contraproducente, em nada contribuindo para constituir a competência comunicativa do usuário. É necessário pensar a escrita como um trabalho, daí a mudança de redação para produção de textos.

Contudo, a mudança precisa ir além da nomenclatura. O aluno precisa ser orientado a pensar sua produção – O que escrever? Para quem? Para quê? Como? As respostas a essas perguntas são fundamentais para uma atividade de uso real da escrita. Ninguém escreve na vida cotidiana sem se fazer essas perguntas. A escrita escolarizada desvirtua a função social da escrita ao artificializar as respostas, padronizando-as. Escreve-se o que foi pedido no enunciado, para o professor, para ser corrigido e ganhar uma nota, do jeito que o professor ensinou.

É necessário criar condições diversas para que o aluno escreva, reproduzindo, o mais possível, contextos reais de uso da escrita. Pode-se começar com a apresentação de um filme, o comentário sobre uma notícia de jornal, a análise de uma música. Em seguida, é possível lançar mão da mediação da oralidade, terreno seguro que o aluno domina. No debate oral, os conhecimentos prévios do aluno são ativados, bem como novas idéias surgem na interação, diminuindo o choque da folha em branco.

Outra prática significativa seria a produção de textos também pelo professor com ou para os alunos. A reflexão e observação da escrita de um parceiro mais experiente podem servir de referencial para o aluno, alicerçando novos desafios.

O trabalho de escrita também não precisa ser sempre solitário. O texto coletivo pode resultar em excelente prática, se fundamentar-se numa interação de qualidade e não prescindir da mediação do professor.

Há que ressaltar que a atividade de produção textual não se resume somente à escrita do texto, deve incluir também as atividades de elaboração de um projeto de produção, de análise lingüística, de correção e reescrita.

Isso significa dizer que produzir um texto envolve ações de planejamento e avaliação. O aluno se constitui, assim, em autor, responsável pela eficácia de sua produção. Desse modo, constituindo – se sujeito de um processo real, o interesse do aluno, com certeza, se modifica.

O interesse pela leitura também passa por essa condição. A concepção de leitura no currículo de Língua Portuguesa, fundamentado na interação, parte do princípio de que os significados do texto são construídos na leitura, num processo dinâmico em que entram em jogo fatores vários: o texto, os recursos lingüísticos do texto, o leitor, seu conhecimento lingüístico e de mundo etc.

Desse modo, ler não é somente identificar significados do texto, nem decodificá-lo e muito menos determinar “o que alguém quis dizer”. O problema não está no que se “quis dizer”, mas no que efetivamente se diz no jogo de construção de significados que é a leitura.

Nem sempre ler e compreender foram consideradas atividades inseparáveis, o que contribuiu para um entendimento reducionista do próprio conceito de leitura, como nos diz Teberosky (2003)

[...]durante muito tempo , ler era o mesmo que declamar o texto impresso; ler significava leitura oral e aceitava-se que o texto tinha sido compreendido quando era pronunciado de forma clara e correta. As coisas começaram a mudar quando se abriu caminho para a compreensão.

Atualmente, as pesquisas em leitura apontam para a relação indissociável entre leitura e compreensão. Leitura não compreensiva não é leitura. Essa constatação torna mais graves as falas de alunos da Rede Municipal de Ensino: “*Ler sem as perguntas não dá...*” e “*Com as perguntas é mole, é só marcar as respostas no texto e pronto.*”

Ler as perguntas de “interpretação de texto” para depois “procurar” no texto as respostas definitivamente não é ler. Compreende-se a leitura como um ato de raciocínio, uma atividade cognitiva que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução.

É preciso, desse modo, definir leitura, para o que colabora Jolibert (1994):

Ler é atribuir diretamente um sentido a algo escrito.(...)

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida.

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc, no momento em que se precisa deles numa determinada situação de vida, 'para valer' como dizem as crianças.

É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...

Ler de verdade, escrever de verdade, analisar os recursos da língua de verdade...

Enfim, o currículo de Língua Portuguesa, ao ser pensado em cada unidade escolar, deve levar em conta que saber uma língua é saber usá-la e que só se aprende a usá-la em contextos concretos de interação, ou seja: usando-a.

LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO 2: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CICLOS DE FORMAÇÃO

Na roda da história, o currículo da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro vai se constituindo. “O tempo rodou num instante”, tanta coisa mudou... A história se constrói e reconstrói a cada momento pelas mãos dos meninos e meninas – alunos, professores, comunidade escolar – sempre precisando “entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós.”

Entrando na roda, vamos revisitar conceitos, afirmar outras idéias, alimentar a ciranda do currículo. Em tempos de total exigência para que, efetivamente, a linguagem seja o real passaporte para a cidadania, nós, educadores, temos de ter claro que

- não existe sociedade ou indivíduo sem linguagem;
- as relações sociais se constituem pela linguagem e são por ela constituídas.

Nesse sentido, as várias linguagens presentes nos diferentes textos (verbais e não-verbais) associadas às demandas de leitura e de escrita surgidas na prática social mais ampla, carregadas de sentido, é que darão ao aluno o estatuto de leitor e autor, condição para integrar a rede de informação, de comunicação e de produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, isso o capacita a entender como o próprio conhecimento se põe a serviço de determinado interesse, servindo para qualificar e discriminar os sujeitos.

A linguagem, como prática que responde às necessidades de comunicação instituídas na interação social, assume a dimensão plural quer na forma de linguagem do aluno, quer nas formas utilizadas na escola ou nos meios de comunicação. Portanto, a escola

precisa abrir espaço para que diferentes linguagens, interações e discursos possam acontecer. Parte-se de um pressuposto básico de que a efetiva construção da linguagem depende de quem fala, de que lugar se fala e com que intenção a fala é produzida: seus usos sociais. Por isso, a opção por uma escola comprometida com o exercício da cidadania significa pensar a escola como um espaço de interlocução, onde professores e alunos têm sempre alguma coisa a dizer, a partir das suas vivências, reflexões e saberes construídos nas diferentes experiências.

A palavra constitui o homem e é pela palavra, por seu domínio, que o homem se inscreve no seu tempo, se constitui e produz cultura. Dessa forma, a escola tem um papel crucial na formação do cidadão, pois é lá o lugar de excelência para o aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Refletir sobre a língua materna implica pensar o complexo cenário da contemporaneidade que permeia o campo social. Entendendo que a educação é parte integrante dessa dinâmica, é papel da sociedade como um todo, e especialmente dos educadores, repensar os caminhos que trilhamos e também o nosso fazer pedagógico.

A trajetória do ensino de Língua Portuguesa no Município do Rio de Janeiro vem ratificar as teorias lingüísticas que embasam o ensino de língua materna. Tal concepção já se constitui predominante na prática docente, nos programas de formação continuada desenvolvidos, buscando alternativas para além de uma visão prescritiva da Língua Portuguesa, considerando o ensino da língua como um processo de interação entre sujeitos. Para corroborar essa idéia, em 1996, a Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro implementava a proposta curricular— MULTIEDUCAÇÃO —, tendo como pressuposto básico para o ensino da Língua Portuguesa a premissa que, por meio da linguagem, o homem se reconhece humano, interage e troca experiências, compreende a realidade em que está inserido e percebe o seu papel como sujeito ativo e capaz de intervir na sociedade onde vive. Partindo desse pressuposto, outros caminhos foram suscitados para o trabalho pedagógico, exigindo dos professores uma nova abordagem para o ensino da língua, tendo em vista sua concepção como discurso que se efetiva nas práticas sociais.

Alinhados aos objetivos da MULTIEDUCAÇÃO, ratifica-se a necessidade de, ao longo deste documento, retomar discussões, partindo, primordialmente, dos conceitos de língua, leitura e escrita.

A língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna. Portanto, nessa concepção, a língua é entendida não como algo pronto e acabado. Ao contrário, está em constante transformação e se realiza na interação verbal, no discurso. Isso implica considerar os diferentes usos da língua, em diferentes situações e contextos. O domínio das modalidades oral e escrita da língua, em suas diversas variações, é essencial para participação social efetiva, pois, a partir dela, o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, se expressa, tornar-se autônomo, crítico, constrói novas visões de mundo e, principalmente, constrói conhecimento.

Considerando o conceito de língua, as propostas de leitura e de escrita devem partir da compreensão ativa, da interlocução e não somente da decodificação e do silêncio. As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Assume-se que a finalidade do ensino de leitura e de escrita é a expansão das possibilidades do uso da língua, pressupondo-se o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Lendo e produzindo textos, o aluno será capaz de perceber a diversidade de atos verbais que a cada momento se atualizam. Assim, o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade.

Ressalta-se que, ao longo dos Ciclos de Formação, o ensino de Língua Portuguesa deve tornar os nossos alunos usuários competentes da nossa língua. O desenvolvimento de sua competência lingüístico-discursiva possibilita a todos o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a participação como cidadãos do mundo.

Para tanto, esse documento pretende definir os objetivos a serem alcançados ao fim de cada Ciclo de Formação, bem como os pressupostos teóricos que norteiam esses objetivos e os eixos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Conceitos fundamentais para o ensino de língua portuguesa

São apresentados neste capítulo os conceitos básicos que norteiam o trabalho de Língua Portuguesa na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Para iniciar nossa reflexão trazemos as palavras de Mario Perini (1997) “Uma língua é muito mais do que uma lista de nomes para coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca.” Cabe ressaltar que o conhecimento profundo da língua leva o cidadão a perceber a organização da sociedade em que está inserido, já que o seu uso não diz respeito a uma mera “etiquetagem” ou à utilização de rótulos das coisas que estão no mundo. Trata-se de um modo de organização não só do mundo, como também do pensamento. Por isso, mesmo como falantes da Língua Portuguesa, é fundamental termos a oportunidade de estudar suas estruturas, pois nesse movimento, estamos estudando o processamento ou construção da mente humana, na forma de recorte e de organização da realidade, o que, efetivamente, nos tornará capazes de compreender aquilo que nos cerca.

É fato que a mera identificação de classes de palavras e funções sintáticas em uma dada frase, por exemplo, não levará a bom termo o que nos é possível fazer como plenos usuários da língua, o que Travaglia (1996) reafirma enfatizando que os conceitos de língua / linguagem são norteadores das escolhas metodológicas que fazemos em sala de aula.

A concepção de língua/linguagem que norteia as práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino é aquela que a considera como resultado da interação dos interlocutores, constituidora de relações sociais, dialógica e em constante mudança. Assim, a linguagem é vista como atividade constitutiva de sujeitos. Portanto, é uma atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, o que nos leva a entender a impossibilidade de se constituir fora da interação. A língua, portanto, só se realiza no discurso. Isso significa dizer que não pode ser concebida como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato, homogêneo e sem interferência do social. É primordial que nossos alunos a usem com clareza e precisão, compreendida num contexto concreto e, conseqüentemente, atinjam o objetivo pretendido.

No que tange às modalidades oral e escrita da língua, essas são entendidas na perspectiva de um *continuum*, em que se apropriar da língua escrita, é ser capaz de transitar pelas duas modalidades, considerando os propósitos comunicativos dos interlocutores nas diferentes situações de uso e guardando as especificidades de cada uma delas. Dessa maneira, a perspectiva considerada para as modalidades da língua leva-nos a rever o conceito de alfabetização, percebendo-o como algo muito mais amplo, de língua como prática social de leitura e de escrita. Soares afirma (1999): “[...] não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” Portanto, dominar a língua é ser capaz de reconhecer esses diferentes e possíveis usos, nas diferentes situações de comunicação, concretizadas em textos.

O texto é visto como unidade significativa no processo de ensino, entendendo que ele é produzido dentro de um determinado gênero, o qual é definido em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução. É “*o próprio lugar da interação, e os interlocutores são sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos.*” (Koch, 2002).

A opção por gêneros apóia-se nos estudos de Bakhtin (1992) que vêem o enunciado como algo que não se realiza fora das situações de interação. Os gêneros discursivos são, pois, tipos relativamente estáveis de enunciados, vinculados às atividades humanas em situações sociais de comunicação e interação, possuindo número quase infinito.

Outro conceito que merece destaque é a prática da leitura, concebendo-a como um processo de atribuição de sentidos que se dá a partir da interação entre o texto e o leitor, não sendo, portanto, mera decodificação de textos. Por isso, destaca-se a necessidade de desenvolver em nossos alunos habilidades de leitura que retomam experiências, conhecimentos prévios, que lhes permitem fazer previsões sobre o texto, não atribuindo, ao mesmo, um único significado. Assim, procurar pistas, formular hipóteses, aceitar ou descartar conclusões, utilizar estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, textual e na sua vivência sociocultural, ou seja, em seu conhecimento de mundo, devem fazer parte da leitura.

Para tanto, é preciso buscar novas formas de ensino, através de uma unidade básica: a diversidade textual. Ao professor cabe,

então, planejar a ação pedagógica, permitindo ao aluno a leitura de diferentes gêneros discursivos, que exijam maior ou menor habilidade do leitor.

Em relação à escrita, também a perspectiva do uso concreto se impõe. Escrever se aprende com a prática da escrita em suas diferentes formas. Isso aponta, novamente, a necessidade de oferecer ao aluno diferentes textos, partindo das experiências sociais, que podem ser vividas individualmente ou em grupos. O que se sugere, portanto, é uma prática escolar que permita ao aluno vivenciar situações reais de interlocução a partir da escrita.

Do ponto de vista sociolingüístico, há diferentes variantes lingüísticas às quais não podemos atribuir níveis de valoração, pois constituem sistemas lingüísticos eficazes dadas as especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso às diferentes variantes lingüísticas, essenciais para o exercício da cidadania.

A aula de Português deve prestar-se a um trabalho com a língua que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, apropriar-se da variante padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. Vale lembrar que os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da língua, expresso cotidianamente em sua fala ou nos textos produzidos. Para Soares (1999), a reflexão lingüística deverá ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos, incluindo morfologia e sintaxe, variantes da língua, conhecimentos lingüísticos, diferença entre língua oral e escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual. Ressalte-se a importância de a escola assumir, efetivamente, seu lugar no ensino da norma padrão da língua.

Quando assumimos essa postura, a prática de análise lingüística torna-se um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto do ensino.

Sendo assim, o trabalho com a gramática deixa de ser constituído por “listas de exercícios” - reconhecer substantivos, adjetivos, pronomes; enumerar preposições; nomear; classificar; repetir -

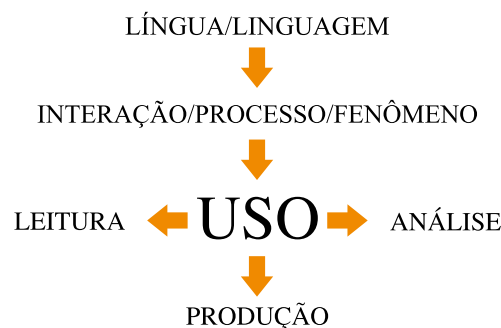
abrindo espaço, então, para que o aluno compreenda o conceito do que seja um bom texto, de como é organizado e de como suas idéias são tecidas, permitindo a integração com o leitor.

É importante que os alunos reconheçam a gramática não como um mero aglomerado de prescrições sobre os fatos da língua, mas como um documento de consulta, auxílio para dirimir as dúvidas que temos sobre como agir em relação aos padrões normativos.

Cabe ressaltar, enfim, que esse posicionamento conceitual, bem como suas práticas decorrentes, supõe processo crescente, contínuo, que se inicia no primeiro Ciclo de Formação e consolida-se por toda a vida escolar do aluno, contribuindo para a constituição desse sujeito, num movimento que não tem fim.

Eixos metodológicos

Partindo da concepção de língua/linguagem como fenômeno social, processo, lugar de interação, constituidora e constituinte do sujeito, apresentam-se como eixos metodológicos no ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal do Rio de Janeiro: a prática da leitura, a prática da produção de textos e a análise lingüística. Há uma estreita ligação entre os três eixos que devem nortear o trabalho realizado em sala de aula. Tal integração pode ser visualizada no esquema abaixo:



Para que esta integração ocorra, torna-se fundamental abandonar a prática cristalizada dos exercícios repetitivos, descontextualizados, que nada significam. O objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve ser ampliar a competência lingüística do aluno, tornando-o um usuário autônomo de sua língua. O ato de ler, então, não pode ser encarado como exercício de localização de informações. Não basta selecionar um livro didático, apresentá-lo aos alunos e, a partir das informações nele contidas, considerar o conteúdo como dado. Ler é identificar informações, relacioná-las com outras internas ou externas ao texto, identificar a intenção e o contexto de sua criação para que o leitor possa, enfim, posicionar-se criticamente quanto ao que leu. Deve-se considerar a maturidade do sujeito leitor e possibilitar a ampliação desse universo, a partir de novos elementos, de novas experiências leitoras. Por isso, a necessidade de se oferecer como papel central no ensino de nossa língua o trabalho com textos dos diferentes gêneros do discurso.

A fim de exemplificar o entendimento que se tem para o ensino de Língua Portuguesa, propomo-nos à apresentação e à análise de uma crônica de Luiz Fernando Veríssimo, para que juntos possamos reconhecer os diferentes níveis de leitura.

A Bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? – perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela, ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse “Legal” mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

VERÍSSIMO, Luiz Fernando de. *Comédias para se ler na escola*. São Paulo: Objetiva, 2005.

Trata-se de uma crônica, pois, o cronista, como observador do mundo à sua volta, a partir de uma situação corriqueira, prosaica, pode repensar a vida, seus valores. O tipo de texto é narrativo, pois apresenta uma seqüência de fatos. Especificamente, trata-se de um momento entre pai e filho, em que aquele, saudosista, quer oferecer ao filho um presente comum às crianças: uma bola. A reação do filho é de desatenção e, sobretudo, desinteresse, visto que a vida moderna propicia (a muitas crianças) a possibilidade de novas formas de brincar, o que pode levar a uma alienação. Na verdade, essa é a grande crítica do texto. Para tanto, o autor apresenta a situação corriqueira — o pai dá um presente ao filho —, marcando, em vários momentos, o pensamento crítico do pai, bem como a alienação do filho. Este pode ser considerado um dos propósitos comunicativos do texto: crítica à vida alienada dos jovens/ das crianças na atualidade, influenciados que estão pelas novas tecnologias.

Considera-se como o nível mais elementar de leitura, aquele em que o leitor deve ser capaz de localizar informações explícitas do texto, reconhecendo o tema principal e objetivos. Os trechos abaixo comprovam esta visão e correspondem à localização de informações.

PAI

Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro.
O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

FILHO

— Como é que liga? – perguntou.
[...]
O garoto procurou dentro do papel de embrulho.
— Não tem manual de instrução?
[...]
— O que é que ela faz?

É inegável que esse é o nível mais superficial da leitura e não pode prescindir do domínio do código. Contudo é necessário que esse domínio já se construa com significado, partindo de textos e situações concretas de comunicação. É preciso superar o equívoco da simplificação do acesso ao código, percebendo que fragmentar é improdutivo.

Desse modo, o caminho letra-sílaba-palavra-texto deve ser substituído por outro – ou outros – que passem, necessariamente,

pela análise, construção e reconstrução de textos, qual seja, do texto para os recursos lingüísticos utilizados, compreendendo o propósito comunicativo do seu produtor. Ler é atribuir sentidos ao texto, relacioná-lo a outros, tornar possível a interlocução entre o autor /leitor. Ler é, pois, uma atividade interativa e o leitor é aquele que dialoga com o texto, seguindo suas pistas e construindo sentidos com a colaboração do seu conhecimento de mundo e lingüístico.

Considerando um nível intermediário de leitura, em que os recursos lingüísticos devem se constituir pistas, ícones para o entendimento do texto, o leitor deve perceber, por exemplo, os efeitos de sentidos originados:

- pela repetição de palavras e expressões: *Como é que liga? – perguntou. / — Como, como é que liga? Não se liga.*
- pelo uso do conectivo, indicando contraste e oposição: *Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola. / Mas em inglês, para a garotada se interessar.*
- pelo uso do advérbio/ adjunto adverbial: *Que os tempos são decididamente outros. / Agora não era mais de couro, era de plástico. / como antigamente.*
- pelo uso expressivo da pontuação: ... e disse “Legal” , — *Controla, chuta... .*
- pela presença de frases nominais e/ou frases curtas: *Uma bola, bola. Uma bola mesmo./ — Nada, não.*

Em um nível mais profundo de leitura, é preciso reconhecer que esses recursos levam à grande crítica social, que pode ser assim resumida:

Hábitos (das crianças) de antigamente X Hábitos (das crianças) de hoje.

Tal dicotomia, influenciada pela invasão dos brinquedos estrangeiros, deve ser antecipada na leitura do 18.º § e ratificada na última frase do texto:

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela, ao mesmo tempo que tentavam se

destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.
[...] Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

A leitura proficiente desse texto pode ainda nos levar a uma segunda crítica social:

Valorização de uma língua e Supremacia econômica

O que se pode notar com a análise textual apresentada é o forte embricamento entre os recursos da língua e o desenvolvimento das competências leitoras.

A produção escrita do aluno precisa, também, ter lugar privilegiado na sala de aula de Língua Portuguesa. Deve, então, ser utilizada nas variadas situações de comunicação que fazem parte do mundo letrado. O aluno tem de perceber as peculiaridades do texto escrito, estruturando – o, adequadamente, conforme o gênero discursivo escolhido e o seu interlocutor, apropriando-se dos recursos lingüísticos para que seus objetivos sejam alcançados.

É importante ressaltar que o aluno deve ser capaz de olhar para o próprio texto e perceber se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto, ou seja, revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo adequado. Será necessário, muitas vezes, recorrer a outras fontes escritas para melhorar sua produção. Portanto, estar exposto a modelos textuais diversificados é fundamental para consolidar seu repertório lingüístico-discursivo-textual.

Para aprimorar sua produção, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, notar a utilização que se faz deles em diferentes circunstâncias, defrontar-se com situações reais que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la e receber colaboração de quem já domina melhor a língua. Por isso, fundamentalmente, a metodologia do ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto, a exemplo do apresentado.

Considerando a língua como algo mutável, variável, que se faz e é feita ao longo da história, é preciso reiterar que a escola deve considerar, então, como objeto de ensino/estudo suas variantes, seus registros e modalidades. É fundamental que se considere a

variante do aluno, seu discurso, sua gramática internalizada, para se chegar ao ensino da norma padrão. E, como afirma Possenti (1996) é função da escola criar condições para que o Português padrão seja ensinado e “*qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico.*”

Assim, a análise lingüística deve se iniciar com a reflexão sobre a variante dominada pelo aluno e, ampliadas suas possibilidades discursivas, refletir sobre a norma padrão a partir de situações de interlocução. Cabe ressaltar que essa reflexão deve, a princípio, priorizar os aspectos relativos à compreensão e aos recursos expressivos de um texto e deve, também, estar inserida tanto na leitura quanto na produção de texto do aluno. O que se propõe, então, é a reflexão - com a mediação do professor - sobre os “*fatos lingüísticos por meio de práticas significativas e que esses fatos sejam trabalhados a partir da produção efetiva do aluno: ler, escrever, comparar, refletir e reescrever.*” (Caderno do Professor. E/DGED/DEF – MULTIRIO, s.d..).

Objetivos para os ciclos

Considerando o exposto nos itens anteriores que subsidiam a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para os Ciclos de Formação, é necessário voltarmos para a prática pedagógica. Esse movimento requer a clareza dos objetivos que desejamos alcançar na formação dos alunos ao longo de sua escolarização. Por isso, apresentamos os objetivos para o ensino de língua materna em cada Ciclo de Formação. Para melhor entendê-los, alguns pressupostos devem ser delineados:

- Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa devem ser alcançados ao longo dos ciclos, não tendo caráter restritivo a um determinado ciclo. Por isso, vamos encontrar a recorrência de objetivos nos três Ciclos de Formação.
- Os objetivos devem ser vistos como uma espiral crescente de complexidade, considerando desde as atitudes lingüísticas mais simples até aquelas mais complexas.
- A base para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer um dos ciclos serão os textos em suas múltiplas manifestações.
- Os recursos lingüísticos consistem em pistas na superfície do texto que levarão à compreensão do que o produtor do texto quer dizer.
- O domínio dos recursos lingüísticos é condição para o domínio da leitura e da escrita.

1º CICLO DE FORMAÇÃO

Espera-se que, ao final do primeiro Ciclo de Formação, o aluno reconheça a existência de duas modalidades de língua — a oral e a escrita —, e que identifique suas diferenças quanto às condições de produção. Deve reconhecer e utilizar as diferentes formas da língua, adequadas às diferentes situações orais e escritas.

- Apropriação da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação.
- Valorização da leitura como forma de conhecimento e fruição.
- Leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de seleção, antecipação, verificação e inferências.
- Desenvolvimento da expressão oral adequada aos diferentes contextos.
- Reconhecimento e compreensão da diversidade nas formas de falar.
- Compreensão de diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão (com identificação dos objetivos comunicativos).
- Construção da escrita adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, a partir da concepção de gêneros discursivos.
- Desenvolvimento dos processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos, à ortografia, à pontuação e à concordância.

A palavra que merece destaque neste Ciclo é **apropriação** de uma modalidade de língua, que será apresentada a esse falante por meio do conhecimento formal que a escola, efetivamente, deve oferecer: a escrita. Dessa forma, neste Ciclo caberá, no processo de interação da sala de aula, o início da construção de diferentes e múltiplas situações de comunicação em que o sujeito seja capaz de perceber o uso da língua com diferentes propósitos comunicativos, no uso efetivo das variações lingüísticas, levando o aluno a perceber que existem, para situações específicas, usos específicos da língua. Ainda é preciso mostrar ao aluno que a língua escrita utiliza-se de diferentes recursos que se relacionam a outros da fala, o que levará a uma reflexão lingüística sobre entonação/ pontuação; ortografia/ pronúncia de palavras, apresentando-lhe a norma padrão da língua.

2º CICLO DE FORMAÇÃO

Espera-se que, ao final do segundo Ciclo de Formação, o aluno tenha ampliada sua competência de leitor e escritor / autor, reconhecendo as construções significativas em diferentes textos, a intertextualidade, a polifonia textual, relacionando as intencionalidades do autor, contribuindo para aprimorar seu processo de autoria. Nesse sentido, o domínio da modalidade escrita da língua deverá ser predominante na produção do aluno.

- Valorização da leitura como forma de conhecimento e fruição.
- Desenvolvimento da leitura de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.
- Ampliação do universo da leitura, com utilização de intertextos e a troca de impressões a respeito do lido.
- Compreensão de diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.
- Desenvolvimento da expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extra-escolares, informais e as que requerem maior formalidade.
- Reconhecimento e compreensão da diversidade nas formas de falar e compreensão de contextos de produção dessa diversidade.
- Construção da escrita de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.
- Desenvolvimento dos processos de revisão e reescritura do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos gramaticais e discursivos.

A palavra-chave neste ciclo é o **aprimoramento** do papel de leitor e produtor de texto na modalidade escrita da língua. O aluno deverá ser capaz de reconhecer e começar a utilizar o jogo lingüístico que se estabelece na tríade texto / leitor/ produtor. É, pois, fundamental a ampliação dos gêneros discursivos a serem apresentados, estudados, “degustados”, analisando-se os explícitos do texto e as implicidades textuais. A inferência e a intertextualidade se constituem em objetos de ensino e reflexão na

aula de Língua Portuguesa. Na linha de que há um intercâmbio nas funções leitor/ produtor, espera-se que o aluno opte pelos recursos mais apropriados discursivamente para atender a seus propósitos comunicativos, produzindo textos nos quais seja possível ao leitor exercitar sua competência leitora.

3º CICLO DE FORMAÇÃO

Espera-se que, ao final do Terceiro Ciclo de Formação, o aluno amplie sua competência de leitor e escritor/autor, em níveis mais profundos, com domínio das estruturas lingüísticas em níveis discursivos, reconhecendo os estratos morfossintáticos como ferramentas necessárias e disponíveis no sistema da língua para seu projeto de dizer. Para tanto, o aluno deverá identificar, em textos de diferentes autores, épocas e gêneros essa apropriação, bem como utilizar as ferramentas, contribuindo para atingir os seus objetivos comunicativos. Neste Ciclo de Formação, caberá conscientizar o aluno acerca da relação gramática, leitura e escrita.

- Valorização da leitura como forma de conhecimento e fruição.
- Desenvolvimento da leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.
- Ampliação do universo da leitura, com a utilização de intertextos, a troca de impressões e o posicionamento crítico a respeito do lido.
- Desenvolvimento da expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extra-escolares, informais e as que requerem maior formalidade, com o apoio da língua escrita.
- Reconhecimento da diversidade nas formas de falar e compreensão dos contextos de produção dessa diversidade, das implicações de produção e reprodução desses contextos.
- Compreensão, comparação e análise de diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, possibilitando a ampliação dos conhecimentos — semânticos, gramaticais e discursivos — necessários à construção de sentidos, identificando os objetivos explícitos e implícitos da comunicação.
- Construção da escrita, com maior propriedade, em gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.
- Desenvolvimento dos processos de revisão, análise e reescrita do próprio texto, observando a adequação ao leitor, os objetivos propostos, e os recursos constituídos: lexicais, sintáticos e discursivos.
- Explicitação e análise de aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua e utilização dos dados levantados para

enriquecer a produção oral e escrita.

Pode ser observado um continuum na formação do leitor – produtor do texto que não se esgota no fim da escolarização obrigatória, já que a formação de sua autonomia vai ocorrer ao longo de sua vida, nas experiências com as diferentes situações de leitura/escrita. É fundamental que a escola propicie ao aluno as condições necessárias para que entenda o estreito relacionamento da leitura, da escrita e dos recursos gramaticais como instrumento para que a comunicação ocorra. Entendem-se os Ciclos de Formação como um crescendo de complexidades lingüístico-textuais, tal qual uma espiral que torna imprescindíveis os conhecimentos com os quais os alunos chegam à escola.

Não se pretendeu esgotar as possibilidades de discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Na verdade, pretende-se neste documento deixar registrada a concepção teórico-metodológica que envolve a perspectiva pedagógica da equipe de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação.

Alguns pressupostos devem sempre nortear as decisões metodológicas a serem adotadas em sala de aula:

- O desenvolvimento do letramento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida — não apenas na escola ou por meio da aprendizagem formal, mas também por meio de interações com os pares, colegas e comunidades mais amplas.
- A escola deve instrumentalizar o aluno para as necessidades lingüísticas não da escola, mas da vida.
- Todo o falante traz consigo conhecimentos sócio-culturais que precisam ser utilizados na escola, nas aulas de língua materna.
- O trabalho efetivo da língua começa com o texto e termina com o texto.
- A concepção de língua/linguagem considera, fundamentalmente, o processo de interação social entre os sujeitos.
- Os recursos lingüísticos e a gramática da língua devem estar a serviço do texto. Portanto, cabe um ensino de uso da língua e não um ensino prescritivo.

Sem qualquer dúvida, a escola deve permitir que o aluno se aventure no estudo significativo da sua língua. A escola é, naturalmente, um lugar em que os gêneros discursivos orais e

escritos ocorrem. Portanto, é possível a diversificação e a ampliação desses gêneros, considerando a experiência da comunicação verbal fora da escola. É fundamental que proporcionemos aos alunos situações de comunicação efetivas para o aprendizado da língua, sem que haja uma mera escolarização das atividades lingüísticas, mas um ensino produtivo, conseqüente, democrático e prazeroso.

BIBLIOGRAFIA

ADUAN, Wanda Engel. In: O Globo, 18/03/2000.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Aula de Português*. <https://www.memoriaviva.com.br/drummond/verso.htm>. Acesso em 27/05/2008.

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

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

CARROL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas – através do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CITELLI, Beatriz. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). *O livro Didático de Português*. Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1991.

GERALDI, J. Wanderley. *Linguagem e ensino. Exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

_____, J. Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2002

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

LACOMBE, Amélia. *O jogo das palavras – aprendendo português*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- MACHADO, Ana Maria. *Texturas – sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Aprendizagem significativa*. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática do português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo:FTD, 1996.
- NETO, Antônio Gil. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.
- PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.
- POSSENTI Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* São Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Rio de Janeiro: Summus, 1982.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (Org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura*. Rio Grande Sul, Artes Médicas, 1989.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TRAVAGLIA, Luíz Carlos. *Gramática e interação. Uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VALENTE, André C.(org) *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. Petrópolis: Vozes, 1999.



RIO



PREFEITURA

EDUCAÇÃO