

Língua Portuguesa

Introdução

As sugestões de estratégias e recursos aqui apresentados mostram o esforço de registrar uma reflexão didático-pedagógica preocupada em oferecer aos colegas professores uma nova abordagem no tratamento da língua portuguesa. A intenção inicial era que o documento fosse o mais sucinto possível e que nele estivessem registradas apenas sugestões práticas de aplicação do Currículo de língua portuguesa, mas uma reflexão mais intensa e algumas discussões com outros professores fizeram com que se chegasse ao consenso de que se deveria justificar algumas dessas práticas com embasamento teórico. Entretanto, houve um grande esforço para tornar este documento o menos enfadonho e o mais funcional possível.

O trabalho está dividido em três partes: apresentação, fundamentação metodológica e sugestões de atividades que incluem estratégias de expressão oral, práticas de leitura, produção de texto, análise lingüística, reflexões acerca da ortografia, variedade lingüística e sugestões didáticas complementares. Deve ficar claro para o professor que as competências e as habilidades estão inseridas nas estratégias sugeridas que trabalham as partes citadas de forma a contemplarem todo o currículo.

Só se pode desenvolver competências e habilidades se os conteúdos tiverem um tratamento didático diferenciado

pois existe uma relação estreita entre o que e como ensinar. Não é apenas a questão da escolha do conteúdo que está em jogo, mas, principalmente, qual a abordagem a ser dada ao que foi selecionado.

Se for dado um tratamento didático inadequado às habilidades selecionadas, corre-se o risco de não se atingir os objetivos propostos; portanto, a avaliação sistemática do modo como se está trabalhando em sala de aula e seus efeitos no processo de ensino são fundamentais para verificar se, de fato, está-se contribuindo para as aprendizagens que se deseja alcançar.

“No caso da língua portuguesa são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem.

Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade de ensinar fazendo.

A apresentação de diferentes textos de diversos gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção

e na produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursivas e lingüísticas que serão objeto de reflexão.”¹

Todo esse trabalho tem por objetivo “desenvolver e expandir a competência comunicativa dos usuários da língua de modo a lhes garantir o emprego da língua portuguesa em diversas situações de comunicação, produzindo e compreendendo textos que interagem com eles, quotidianamente, em situações diversas da interação comunicativa”. Currículo da Educação Básica – DF, 2000.

Espera-se, enfim, que o material sugerido sirva de auxílio às discussões e ao desenvolvimento dos projetos educativos, à reflexão sobre a prática pedagógica e ao planejamento de aulas, contribuindo para a formação continuada dos professores.

Fundamentação Metodológica²

No início dos anos 80 surgiram pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística que possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem.

Esse novo quadro permitiu que se fizessem reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua portuguesa e foram feitas críticas ao ensino tradicionais tais como: desconsideração dos interesses dos alunos, excessiva valorização da gramática normativa, insistências nas regras de exceção, ensino descontextualizado novamente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas, etc.

Nesse período ganhou espaço um conjunto de teses que, divulgadas, resultaram num esforço de revisão das práticas do ensino da língua que passou a admitir as variedades lingüísticas próprias dos alunos, a resignificação da noção de erro, a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos e o trabalho com textos reais que circulam na sociedade, ao invés de textos criados artificialmente.

Pode-se dizer que hoje é consenso entre os professores que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, nas quais o objetivo de usos da fala e da escrita devem ser a interlocução efetiva e não a produção de textos voltada apenas para a correção.

Natureza da linguagem

Pela linguagem expressam-se idéias, pensamentos e intenções, e estabelecem-se relações interpessoais.

Pela linguagem homens e mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, constroem visões de mundo, produzem cultura. Portanto, deve-se ressaltar a im-

portância de um projeto educativo que tenha o compromisso de garantir a todos os alunos acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício da cidadania.

Discurso

Quando um sujeito interage verbalmente como um outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto. Isso determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global.

A produção de discursos não acontece no vazio; ao contrário, todo discurso se relaciona de alguma forma com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultado da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A essa relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Aprender e ensinar língua na escola

O objeto de ensino, portanto, de aprendizagem, é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva sempre levando em conta o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula.

O texto como unidade

Não é mais possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – e que, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Nesse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre de acordo com certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gê-

nero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Textos orais

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral apresentam, principalmente em instâncias públicas, é um engano.

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se apresentam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequações às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escrita em contextos públicos dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Textos escritos

Para boa parte dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, que se

converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. A seleção de textos deve privilegiar aqueles de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos e romances, dentre outros.

A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica pressupõe para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto.



Para boa parte dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção.



Reflexão gramatical

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e a interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado da prática de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão. A questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que mostra a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Variação lingüística e prática pedagógica

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em língua portuguesa está-se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mesclados diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes, e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e as condições do contexto de pro-

dução, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que falam ou escrevem e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.



Num determinado momento histórico da sociedade, os gêneros disponíveis constituem-se “modelos de referência”, ou “modelos de escritura”, nos quais cada produtor deve se inspirar.



Subsídio teórico à noção de gênero³

Num determinado momento histórico da sociedade, os gêneros disponíveis constituem-se “modelos de referência”, ou “modelos de escritura”, nos quais cada produtor deve-se inspirar. Para falar, escrever, mesmo sem se saber, utilizam-se sempre os gêneros. A escolha deles realiza-se em função do contexto da comunicação, das necessidades dos temas, do destinatário a quem se dirigem. A idéia que se tem da forma do gênero

escolhido vai dirigir todo o processo de produção de texto.

Os usuários de uma língua têm consciência da existência dessa diversidade de gêneros e são capazes de reconhecer um certo número deles e de nomeá-los de forma mais ou menos comum (por exemplo, sabem reconhecer que o texto é um romance, ou uma notícia, ou uma carta, etc.).

“Os problemas de produção (ou de compreensão) de textos, que freqüentemente se vivencia, podem ser derivados exatamente da falta de domínio de um gênero que é característico de um determinado contexto. Nesse sentido, pode-se afirmar que sempre se está aprendendo a escrever e a falar, pois sempre se está sujeito a situações nas quais se devem utilizar gêneros que não se domina. Assim, o trabalho de ensino de produção de textos na escola deve sempre se voltar para o ensino das características dos gêneros mais formais, que não aprendemos espontaneamente, nas situações informais de nosso cotidiano.

Quanto maior for o domínio de diferentes gêneros, maior facilidade de compreensão e de produção se terá, maior será a possibilidade de se atingir os objetivos discursivos.

Sempre que se fala/escreve, toma-se como base algum “modelo” de gênero, que se adapta àquela situação particular. Portanto, quanto maior o domínio das características dos gêneros, principalmente dos gêneros mais formais, maiores serão as possibilidades de se agir eficazmente com a linguagem.

Assim, quando se tem de produzir textos escritos ou orais, precisa-se ter claro, quais são as representações sobre esse contexto de produção e qual é o gênero mais adequado para que se possa agir com a linguagem nesse contexto.

Muitas das indagações dessa ação podem ser derivadas exatamente de representações não adequadas, não aceitas socialmente, e de um desconhecimento das características dos gêneros que se deve utilizar. Se as apresentações do contexto e os conhecimentos sobre os gêneros orais, não formais, do cotidiano vão se construindo à medida que, desde a infância, vão-se desenvolvendo e entran-

Convivência

do em diferentes contextos sociais, o mesmo não é verdade em relação às apresentações e aos gêneros relacionados a situações mais formais. É sobretudo na escola, com um ensino formal, que esses conhecimentos vão se desenvolver.

Segue-se uma tabela com os gêneros mais privilegiados pela sociedade.

DOMÍNIOS DE COMUNICAÇÃO ASPECTOS TIPOLOGICOS CAPACIDADE DE LINGUAGEM DOMINANTE	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
CULTURA LITERÁRIA POÉTICA — EXPRESSAR Elaboração da linguagem como forma de expressão da interpretação do mundo.	poesia.
CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL — NARRAR Mimesis da ação pela criação da intriga no domínio do verossímil.	conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, anedota, biografia romaneada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, paródia, adivinha e piada.
DOCUMENTAÇÃO E MEMORIZAÇÃO DAS AÇÕES HUMANAS — RELATAR Representação, pelo discurso, de experiências vividas, situadas no tempo.	Relatos de experiências vividas - relatos de viagem, diário íntimo, testemunho, autobiografia, curriculum vitae; Notícia - reportagem, crônica social e crônica esportiva; Histórico - relato histórico e perfil biográfico.
LEVANTAMENTO E DISCUSSÃO DE PROBLEMAS — PERSUADIR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	aviso, convite, sinais de orientação, texto publicitário comercial, texto publicitário institucional, cartaz, slogan, campanha - folders e cartilha - folheto.
DISCUSSÃO DE PROBLEMAS SOCIAIS CONTROVERSOS — ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	texto de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação deliberação informal, debate, regra do editorial, discurso de defesa, requerimento, ensaio e resenha crítica.
ESTABELECIMENTO, CONTRUÇÃO E TRANSMISSÃO DE REALIDADES E SABERES — EXPOR Apresentação textual de diferentes formas do saber.	texto expositivo, conferência, artigo enciclopédico, entrevista, texto explicativo, tomada de notas, resumo, resenha, relatório científico e relato de experiências científicas.
INSTRUÇÕES E PRESCRIÇÕES — DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	instruções de uso, instruções de montagem, bula, manual de procedimentos, receita, regulamento - estudo - lei, regras de jogo e placas de orientação.

Sugestões de Atividades

Expressão oral

A fala

“Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas.”

Vidas Secas - Graciliano Ramos

Escola não ensina a falar⁴

“Paris – Na sala de aula, o professor faz pergunta sobre o assunto do dia. Silêncio. Alguns alunos cantam a resposta mentalmente; outros já sabem, mas preferem ficar calados ou não sabem como falar; poucos arriscam uns monossílabos. Tanto esforço para nada. Segundos depois de ter feito a questão o professor saca a resposta do seu roteiro e continua a aula. Entre frustrados e aliviados, os alunos se calam.

A cena é banal em grande parte das escolas – dentro e fora do Brasil – mas começa a preocupar os franceses. Eles constataram que não é apenas na hora de ler e escrever que os alunos enfrentam problemas. Muitos não sabem nem falar direito. E as perguntas retóricas dos professores, aquelas que não deixam tempo para ninguém se expressar, foram apontadas como uma das causas dessa inabilidade.

É o que mostra a pesquisa ‘O lugar da fala no ensino: da escola primária ao segundo grau’, realizada pelo governo francês em setembro deste ano [1999] e que acaba de chegar ao gabinete de Ségolène Royal – ministra encarregada do ensino escolar no Ministério da Educação Nacional, da Pesquisa e da Tecnologia daquele país. De acordo com a sondagem, apenas uma média de 30% dos alunos de uma classe costumam debater com os professores. Os mais tímidos e

aqueles que têm dificuldade com a língua são sempre deixados de lado.

Mas a fala não significa apenas jogar palavras durante a aula pelo maior período de tempo possível. ‘É também a escuta, a atitude do corpo, os gestos, bem como a capacidade de administrar bem as relações entre as pessoas’, especificam os realizadores do trabalho. Nada disso, entretanto, é trabalhado na escola. Quando se trata de fala, os professores estão mais preocupados em manter a ordem na sala de aula do que em fazer os alunos se expressarem.

Os ‘mestres’ e suas aulas tradicionais também são criticados pelo governo. Nessas aulas, os professores são os donos da palavra e preferem não dividi-la com mais ninguém, para não atrapalhar o bom andamento do curso. Outros têm medo do silêncio dos alunos ou simplesmente não se dão conta de que estão falando sozinhos.

A conclusão da pesquisa agrada aos estudantes. ‘Dependendo do professor a gente fala mais ou menos’, observa Flore Giraudet, 15 anos, aluna do ensino médio em um dos colégios mais tradicionais de Paris, o Henri IV. ‘E as aulas em que a gente pode conversar uns com os outros são também as aulas que a gente mais debate com o professor’, acredita sua colega de sala, Lucele Rhim, 14.

O resultado é pior do que se imagina: entre os ‘calados’ impera a falta de autoconfiança, a insegurança e a ausência de autodomínio. O problema vai se agravando entre o ensino infantil e o médio – considerado o pior momento da expressão oral dos jovens. Isso porque é justamente nesse período que imperam as aulas tradicionais.

Nem os representantes estudantis conseguem se comunicar direito com a direção das escolas. Eles só tomam a pa-

lavra durante manifestações. Exatamente quando os professores não podem falar. Na universidade, os alunos encontram mais facilidade de entrar em debates com os mestres, mas carregam durante toda a vida as dificuldades da fala.

Muitos professores admitem a limitação oral dos estudantes, mas conseguem se defender bem. ‘As turmas são enormes e, além do mais, temos um programa para seguir. Se a gente der atenção demais a cada aluno, não termina o trabalho nunca’, afirma Thierry Laurent, há sete anos professor de Francês e de História em escolas de ensino médio francesas.

A verdade é que, na sala de aula, a linguagem oral sempre apareceu como um apoio à escrita e à leitura. A fala mais independente é sempre desprezada, os debates e as intervenções dos alunos procuram ser evitados ou controlados. Ainda assim, o governo está disposto a exigir uma melhor formação dos professores para fazer os alunos ‘falarem’, ‘Quem não sabe falar também não sabe escutar e revela uma grande dificuldade nas relações sociais’. Alertam os pesquisadores.

Conseqüências/razões

Os erros dos professores

- Considerar a escrita mais importante que a fala. Nesse caso, os exercícios orais são sempre dependentes da escrita, como no caso da leitura em voz alta e dos seminários.
- Fazer perguntas ‘retóricas’, ou seja, que os alunos não conseguem responder porque o professor dá a resposta antes.
- Interrogar sempre os mesmos alunos, os voluntários, que falam mais e

não apresentam problemas de comunicação.

- Desconsiderar as respostas dos alunos.
- Fazer perguntas ‘fechadas’, que só admitem um tipo de resposta, geralmente desconhecida da maior parte dos alunos.
- Não dividir a fala com os estudantes durante toda a aula.

O resultado

- Os alunos não sabem tomar a palavra, ou seja, não sabem intervir em uma discussão ou dar sua opinião.
- Os estudantes desistem de participar das discussões quando não encontram um ambiente favorável. No futuro, isso pode levar a uma indiferença em relação à sociedade e à participação.
- Quem não sabe falar também não sabe escutar e tem problemas de compreensão. Na sala, o professor não consegue mais se comunicar com os alunos. Fora dela, as relações sociais são prejudicadas.
- Os alunos não aprendem a argumentar, passam a se exprimir por meio de frases curtas, não conseguem encadear o discurso. Apresentam a fala truncada, cheia de lacunas e pronúncia deficiente.
- Os estudantes mais tímidos e aqueles com problemas de linguagem acabam ficando ainda mais inseguros e sem autodomínio.

Como agir em sala

- Favorecer as intervenções dos alunos e a interação entre eles.
- Levar em conta as diferenças entre cada um, exigindo mais participações dos mais jovens e dos mais tímidos.
- Definir uma forma de avaliar a fala dos estudantes.
- Encorajar as observações dos alunos sobre a disciplina, levando em conta suas proposições, mesmo aquelas que pareçam erradas.

- Guiar a fala na sala de aula de modo que a comunicação não vire confusão.
- Considerar o papel do silêncio. Ou seja, depois de fazer uma questão, dar tempo aos alunos para que eles formulem a resposta.
- Fazer questões ‘abertas’, de modo que o aluno possa elaborar uma resposta e não tentar adivinhá-la.”

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos (PCN), o texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode acontecer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor; ajustando a fala no próprio momento da produção.

Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientado-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como:

- elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;
 - preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição;
 - elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados;
 - preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos;
 - memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.
- Ensinar o planejamento simultâneo

da produção ou enunciação do texto oral supõe:

- a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como:
 - discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico;
 - entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição;
 - debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;
 - exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas;
 - representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, dentre outros aspectos, o plano expressivo da própria entonação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre;
 - leitura expressiva ou recitação pública de poemas.

A análise da atividade discursiva realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de terceiros. Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e as dificuldades encontradas no processo enunciativo e a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, dentre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.

O professor deve negociar com os alunos para que não haja constrangimentos na observação das gravações. Deve ficar claro para eles que esse procedimento tem a intenção de instrumentalizar o aluno para um melhor desempenho.

Uma atividade estimulante que pode ser desenvolvida é a produção de um programa de rádio elaborado pelos alunos. O programa pode conter noticiários, reportagens, entrevistas, prestação de serviços, utilidade pública, musicais, etc, para veiculação, em sala de aula ou por alto-falante para os alunos de cada turno, nos horários de entrada, mudanças

de período, saída, dias de festa, de acordo com o interesse e as condições de produção. Também pode ser feita a análise do processo de produção, desde a “linha editorial”, passando pela “seleção dos assuntos”, e a escolha do formato mais adequado. A presença de censura aberta ou velada, a competência de cada membro do grupo, a elaboração de roteiros, a criação de vinhetas, os créditos (identificação da equipe) e os agradecimentos também podem ser observados.

Dinâmicas

- Debate.
- Seminário.
- Dramatização de textos teatrais.
- Simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e outros usos públicos da língua oral: comunicações, reuniões, palestras, movimentos sindicais, campanhas diversas, etc.
- Júri simulado.
- Jogral.

A escuta

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos (PCN), ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos de linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consistente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

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

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é preciso desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apro-

priados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

É condição fundamental, para que o trabalho possa ser realizado, a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse *corpus* pode ser formado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em língua portuguesa ou em outras áreas.

Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos.

- Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola), para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores, etc.
- Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos – de preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete –, para avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
- Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado, de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.
- Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos, por meio do

registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor, etc.

- Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação, etc.
- Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e a interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.
- Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para compreensão, etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente, etc.

Prática de leitura

“Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. Descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor.” Freire (1988, p. 22.)

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a formação de leitores. Lajolo (1985:59), a respeito da leitura em sala de aula ensina:

“Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhação, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significações, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.



Eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. Descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. Freire (1988, p. 22.)



Para se tornarem leitores competentes os alunos devem ter acesso a diversos tipos de texto (gêneros), desenvolvendo hábitos de leitura que se constroem, a longo prazo, de forma progressiva. Quando se está lendo acontecem várias solicitações simultâneas ao cérebro; portanto, é necessário automatizar e desenvolver habilidades que são complexas, se se quiser que nossos alunos pertençam, de fato, ao mundo dos que lêem com rapidez e naturalidade.

A leitura nem sempre está associada ao prazer. Percebe-se que, muitas vezes, nossos alunos se sentem desconfortáveis, constrangidos por não terem conseguido realizar com sucesso a tarefa de ler um texto.

“Entretanto, assumindo a realidade - e a percepção da realidade embora, em certos casos, pareça óbvia não o é - chega-se à constatação de que ler nem sempre é agradável, seja pelo conteúdo, seja pela forma do texto, seja pelas habilidades requeridas (atenção, concentração, acuidade, perseverança, etc.), seja pelo nosso momento pessoal (emocional), seja pelos interesses que nos motivam, nem sempre atendidos pelo texto, etc.”⁵

Como proceder, então, diante dessas dificuldades?

Em primeiro lugar, deve-se ter claro que existem vários tipos de leitura e com objetivos diversos. Não se lê uma crônica da mesma forma que um relatório: portanto não se deve dar um tratamento uniforme à leitura de todos os textos. Produzir um esquema, por exemplo, pode ajudar na compreensão de um texto científico, contudo, aplicar esse procedimento para um texto literário poderá ser inadequado, dependendo do objetivo que se quer alcançar. Também não se formará leitores de jornais se não se tiver contato regular com textos de imprensa.

Já a Literatura não deve ser vista como disciplina à parte, que consiste em coletar dados bibliográficos dos autores e arrolar suas obras.

“Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem

gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre essa e o conjunto cultural; da leitura mais ingênua que trata o texto como mera transposição do mundo natural para leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.”

Diante das considerações feitas, apresentam-se algumas sugestões de condições favoráveis, técnicas, relatos de experiências desenvolvidas e seqüências didáticas para auxiliar o trabalho dos professores no processo de formação de leitores.

Condições favoráveis⁶

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques e revistas, dentre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente

livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.

- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura.

Levando em conta o grau de independência do aluno para a tarefa, o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. Tais atividades podem ocorrer com maior ou menor frequência em função dos objetivos de ensino-aprendizagem.

A seguir são apresentadas algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores.

Leitura autônoma

A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.

É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particular-

mente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais as inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrograr o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado e a inferência sobre a intenção do autor são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir.

A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

Leitura em voz alta pelo professor

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que talvez sozinho não o fizesse.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer; pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

Leitura programada

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura seqüenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação

do professor. Durante a discussão, além da compreensão e da análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos subseqüentes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.

Leitura de escolha pessoal

São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. Nesse caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se temporariamente eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo da classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

Atividades

- Produzir uma fita cassete de contos ou poemas lidos, para a biblioteca da escola ou para outras instituições.
- Promover eventos de leitura numa feira de cultura ou exposição de trabalhos; fazer coletânea de textos de um

mesmo gênero (crônicas, poemas, contos); livro sobre algum tema pesquisado; confeccionar revista, mural, jornal, folheto informativo, etc.

Técnicas de leitura⁷

“As dinâmicas de leitura são utilizadas para auxiliar e para fixar a aprendizagem, para introduzir elementos que estimulem o trabalho de ler e aprender, para incentivar habilidades necessárias ao estudo (observação, organização e expressão de idéias, etc.). Seguem-se algumas dessas dinâmicas.

Esclarecimentos iniciais quanto à prática da leitura

As dinâmicas de leitura consistem em mobilizar os alunos para a leitura de textos de estudo, em qualquer componente curricular e nível de ensino, indicando tarefas que serão realizadas após a leitura.

Embora as dinâmicas se realizem após a leitura, devem ser explicadas antes, para que funcionem como estímulo a que a leitura seja feita com mais atenção e interesse.

Ao explicar a dinâmica que será feita após a leitura do texto, o professor indicará os procedimentos, mas não só aos alunos que participarão; assim, todos deverão estar preparados, para o caso de serem escolhidos, o que faz com que o interesse em ler com atenção seja, portanto, geral.

Devido a uma certa “ansiedade” pelo envolvimento em tarefas (o que acontece também com jogos didáticos, aos quais as dinâmicas de leitura se assemelham), é comum que, numa primeira vez, alguns alunos digam que não entenderam a explicação do professor sobre a dinâmica que será feita; nesse caso, o professor poderá dizer apenas que a compreensão se dará com a prática. A partir da segunda vez da aplicação de uma mesma dinâmica, o clima de “ansiedade” se desfaz, especialmente porque todas as dinâmicas têm procedimentos simples.

Não repita a informação

- O professor solicita que cada aluno da turma fale uma informação do

texto.

- O professor esclarece que as informações não poderão se repetir. Assim, na seqüência da apresentação de informações pelos alunos, cada um deverá citar uma nova informação do texto, ou seja, uma informação diferente das apresentadas anteriormente pelos colegas.

Observações:

- Considerando que nessa dinâmica a informação dada por cada aluno deverá ser diferente da dos colegas que falaram anteriormente, caso o professor observe que, num dado momento, fica difícil aos alunos apresentarem uma nova informação, ele poderá encerrar a dinâmica.
- O professor poderá fazer comentários sobre as informações apresentadas.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

A resposta agora é sua

- O professor apresenta uma questão sobre o texto, a ser respondida por escrito, após discussão pelos alunos, em dupla.
- Depois da resposta, o professor solicita que as duplas que estejam próximas troquem os cadernos (ou folhas) em que responderam a questão.
- O professor solicita a uma dupla que leia a resposta que recebeu dos colegas após a troca.
- O professor solicita a uma outra dupla que apresente um argumento contra a resposta apresentada.
- A dupla que apresentou a resposta deve defendê-la, ou seja, argumentar a favor (assumindo, portanto, a resposta como sua).

Observações:

- Os argumentos contra e a favor da resposta estimulam especialmente a criatividade dos alunos. O argumento contra poderá ser um comentário (uma apreciação) que aponte falhas relativas ao

conteúdo ou à forma de elaboração da resposta.

- O professor poderá comentar a resposta e os argumentos discutidos.
- O professor poderá dar continuidade a toda a dinâmica, apresentando outra questão.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Atenção à pergunta e à resposta!

- O professor indica um aluno para:
 - 1) elaborar uma pergunta sobre o texto;
 - 2) indicar um colega para responder a essa pergunta.
- O colega indicado pelo aluno responde à pergunta.
- O professor solicita a um terceiro aluno que repita a pergunta e a resposta dos colegas anteriores, fazendo, ao final, um comentário, uma apreciação pessoal sobre a formulação da pergunta, quanto à clareza, ou quanto à importância, e sobre a formulação da resposta, quanto à correção, ou quanto à forma de expressão.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade, com a elaboração de uma nova pergunta.
- O professor poderá comentar a pergunta, a resposta e a fazer apreciação de ambas.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Localize a informação no texto

- O professor solicita a um aluno que cite, sem consultar o texto lido, uma idéia ou informação que tenha considerado significativa.
- O professor solicita a outro aluno que, consultando o texto, escolha e leia o trecho que, na sua opinião,

melhor expresse (de maneira mais clara e direta) a idéia ou informação apresentada pelo colega.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade, com a solicitação de uma nova idéia ou informação.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Explique o que foi lido

- O professor solicita a um aluno que, consultando o texto lido, escolha um trecho e leia em voz alta;
- O professor solicita a um segundo aluno que, sem recorrer à leitura do texto, explique, da maneira mais clara possível, as idéias ou informações do trecho lido pelo colega. Esse aluno, se quiser, poderá usar objetos como apoio à sua explicação.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade, com a leitura de um novo trecho.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Complete sem ler

- O professor solicita a um aluno que escolha um parágrafo do texto e o leia até a metade.
- O professor solicita a um segundo aluno que localize esse parágrafo no texto e complete as informações sem recorrer à leitura, ou seja, usando suas próprias palavras.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade, com a escolha de um novo parágrafo por outro aluno.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

O seu argumento é contra ou a favor?

- O professor solicita a um aluno que diga um argumento a favor do texto.
- O professor solicita a um segundo aluno que diga um argumento contra o texto.
- O professor solicita a um terceiro aluno que diga com qual dos dois colegas concorda e por quê.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade com a solicitação de novos argumentos.
- O professor poderá comentar os argumentos apresentados.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Acrescente um parágrafo ao texto

- O professor solicita a todos os alunos que acrescentem um parágrafo ao texto, escrevendo-o de acordo com suas próprias idéias.
- O professor solicita a um aluno que leia (em voz alta) o parágrafo que acrescentou ao texto.
- O professor solicita a um segundo aluno que diga se o seu parágrafo se aproxima ou difere do elaborado pelo colega e o por quê.

Observações:

- A dinâmica poderá ter continuidade, com a leitura, por outro aluno, do parágrafo acrescentado ao texto.
- Professor e alunos poderão comentar a experiência, observando as contribuições à aprendizagem e manifestando percepções pessoais.

Desenvolvendo interesses e hábitos de leitura⁸

- Inculcar nos jovens a idéia de que os livros estão à sua espera, que eles poderão ajudá-los a encontrar respos-

tas para suas perguntas e indicar soluções.

- Dar atenção especial às motivações para a leitura que se baseiam nos interesses individuais dos estudantes.
- Através de discussões e observações, descobrem-se os interesses de cada aluno e a discussão é levada a um ponto em que surge a questão de aumentar os conhecimentos de determinado assunto.
- A discussão sobre o livro lido traz à luz o que o livro oferece a cada leitor.
- As motivações para ler nascem de discussões sobre assuntos de ordem geral, carreiras, dificuldades especiais. Os jovens devem também conhecer biografias.
- Uma visita à sala de trabalho de um autor é interessante. Os alunos podem escrever-lhe uma carta, indagando, por exemplo, sobre as razões que o levaram a escrever determinado livro ou experiências de sua própria vida.
- Se os livros apresentarem idéias e valores que preocupam os alunos – questões sobre como encontrar-se a si mesmo, sobre o conhecimento do mundo, uma filosofia de vida, sobre problemas e responsabilidades sociais – os jovens se interessarão pela leitura.

Literatura na escola: Um prazer que precisa ser resgatado⁹

O professor, ao dar um texto literário a seus alunos, sempre acaba perguntando: “Que é que o autor quer dizer com essa palavra, com essa frase, com esse texto?”. E o pior: só admite uma resposta, uma única interpretação, não permitindo (e – é claro – não estimulando) que os alunos digam o que eles mesmos sentiram ou que cena eles imaginam ao ler aquelas palavras.

Muito menos ainda, o professor tem-se preocupado em apreciar com os alunos as características específicas desse discurso especial, que é a literatura. Ra-

ramente ele se detém para admirar a força expressiva de uma imagem; o processo de associação de idéias que a metáfora sugere; o efeito dos sons das palavras ou da forma do texto para a sua mensagem.

Essa atitude da escola em relação ao texto literário contribui para afastar cada vez mais a criança e o adolescente do fantástico mundo dos livros, pois demonstra desconhecer completamente que a função principal da literatura é nos proporcionar o prazer estético.

Evidentemente essa não é a única função da literatura; ela também aguça nossa sensibilidade, tornando-nos mais humanos, ajudando-nos a compreender melhor o outro, a nós mesmos e a realidade que nos cerca. A literatura cumpre inúmeras funções – mas, se ela não cumprir a sua primeira função – a de proporcionar prazer – ela não cumprirá nenhuma outra, simplesmente porque o leitor abandonará o livro nas primeiras páginas.

Defendemos a idéia de que o importante é ler, ler qualquer coisa. Depois o nosso espírito vai exigindo leituras mais refinadas, mais literárias. O escritor argentino Ernesto Sábato, em uma entrevista à *Veja*, declarou que, quando as pessoas o interrogam sobre o que devem ler, ele responde: leiam o que apaixonam; somente as leituras que nos apaixonam são significativas para nós.

As principais causas do desábito da leitura constituíram nossas preocupação até então. Agora, parece-nos chegado o momento de nos perguntar: que soluções buscar para desenvolver o gosto pela leitura? Quais são as saídas?

Em face da problemática da leitura no nosso país, vários profissionais têm-se mostrado inquietos. O fracasso da escola no que diz respeito ao ensino da Literatura é um fato indiscutível e tem sido motivo de debates, seminários, artigos em livros e jornais. Aqui vamos enumerar algumas posturas surgidas dessas discussões:

- O ato de ler é individual. É, natural, portanto, que a escolha do livro seja individual. A função de um professor de literatura seria, pois, oferecer

uma bibliografia diversificada, a fim de que o educando realize a sua escolha, conforme seus próprios interesses e fantasias e não impor determinadas leituras que se apresentam vazias de significado para o aluno.

- É mais fácil estimular o hábito da leitura, se a abordagem e a avaliação dos livros não forem pautadas em obrigações como fichas de leitura, testes ou provas, mas através de atividades que completem, enriqueçam e divirtam os alunos.
- Uma das características do texto literário é a sua polivalência, sua capacidade de suscitar várias interpretações. É importante, pois, que o professor respeite e estimule as diversificadas vivências com o texto literário, em vez de dirigir a interpretação do texto para um único sentido.
- A proposta bibliográfica da escola, salvo raras exceções, limita-se às obras consagradas da literatura, que há mais de vinte anos dominam os currículos das escolas. Esses livros, na maioria das vezes, não são representativos do gosto do aluno, conforme muitos depoimentos de jovens. Hoje, no Brasil, produz-se uma literatura infanto-juvenil de qualidade, recomendável tanto pelo caráter renovador da linguagem, como pelo grau de questionamento da realidade.
- É importante, também, conversar, discutir com os alunos sobre suas preferências literárias; pedir que os alunos relatem seus gostos, para que a proposta bibliográfica não seja sentida como uma imposição do professor.

Todas as posturas aqui assumidas procuram resgatar a literatura como uma forma única de prazer. Esta proposta, acreditamos, é a única que respeita a forma de ser do texto literário, sua literariedade, sua polivalência, como também a única compatível com os objetivos de despertar o gosto pela leitura e formar o hábito de leitura.

Relações entre leitura e escrita¹⁰

Leitura autônoma:

- seleção de procedimentos de leitura adequados;
- os diversos tipos de leitura de acordo com o interesse (estudo, formação pessoal, entretenimento);
- leitura rápida integral;
- leitura para seleção de textos para aprofundamento posterior;
- leitura de tópicos de enciclopédia ou dicionário;
- leitura para identificar problemas e revisar;
- leitura comparativa entre dois ou mais textos.

Análise e compreensão do texto a partir de índices textuais, conhecimentos prévios sobre o gênero e sobre o tema.

- Construção de hipóteses, inferências e antecipações.
- Articulação de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto.

Utilização de estratégias de leitura:

- Ajuda técnica:
 - identificar e sublinhar palavra-chave;
 - consultar glossário ou dicionário;
 - deduzir significado de palavras novas pelo contexto;
 - dividir o texto em partes;
 - identificar seqüências narrativas, descritivas, expositivas e diálogos;
 - tomar notas;
 - destacar informações para integrá-las posteriormente (ex.: enumerações).
- Clarificação e simplificação:
 - substituir palavra por sinônimo mais familiar;
 - construir paráfrases e resumos mentalmente;
 - reconhecer relações lexicais, morfológicas, sintáticas e retóricas.
- Detecção de coerência:
 - identificar a estrutura do texto e reconhecer o gênero;
 - reconhecer a organização e a pro-

gressão temática a partir de capítulos, parágrafos, títulos, subtítulos, mudança de locutor (na prosa), e a partir de estrofes e versos (no poema);

- identificar parágrafos introdutórios, de desenvolvimento e de conclusões parciais ou finais;
- identificar os elementos lingüísticos que determinam o ponto de vista;
- deduzir, a partir de elementos textuais e extratextuais: sentidos figurados, conotações, ambigüidades, ironias, opiniões, valores e intenções implícitas;
- reconhecer os recursos expressivos utilizados e seu papel na construção do estilo.
- Controle individual da leitura:
 - planejar o objetivo para a leitura (Obs.: É esclarecedor fazer perguntas ao texto como: Quem é o autor? Onde o texto foi publicado? Qual o seu destinatário? Qual tipo de linguagem foi utilizado? Com que intenção? Etc.);
 - detectar erros no processo de leitura e reler quantas vezes forem necessárias;
 - ajustar velocidade, avançar ou retroceder em busca de esclarecimentos e confirmações;
 - segmentar as unidades de significado;
 - avaliar continuamente a própria compreensão;
 - comparar significados com conhecimentos prévios e com outros textos;
 - manter consciência constante da tarefa e controlar a atenção;
 - avaliar as chances de sucesso na seleção individual de textos para leitura independente;
 - tolerar e aceitar temporariamente uma compreensão desfocada e persistir.

Produção de texto

“Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível que lhe deres:

Trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

“Cada professor sabe e experimenta, em sua sala de aula, o quanto é complexa a tarefa de ensinar a produzir textos pois é uma atividade que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada. Por isso, às vezes vem o desânimo, o sentimento de estar trabalhando em vão e a impressão de que, ao final, há alunos que “não sabem” e, ainda, alguns que “nunca sabem” apesar de todos os esforços.



A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem.



A capacidade de produzir um texto com coerência e coesão não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade de todo indivíduo escolarizado, se lhe são dadas as condições de ensino e aprendizagem adequadas. Para isso é preciso que o professor tenha idéias claras sobre o ensino da produção escrita, de maneira que não se perca em atividades pouco eficazes. Propõem-se, então, algumas reflexões que tratam o processo da escrita de forma diferenciada.

Diversidade textual

Deve-se focar o ensino da produção de textos não como um procedimento único e global, válido para qualquer texto, mas como um conjunto de aprendizagens específicas de variados gêneros textuais. Não se aprende globalmente a escrever; aprende-se a narrar, a explicar, a expor, a argumentar, a descrever, a redigir atas, a escrever diversos tipos de cartas, etc.

Assim, o aluno deve tomar consciência da diversidade textual e aprender a escrever textos não “em geral”, mas em função das situações particulares de comunicação (segundo o objetivo que se pretenda atingir: convencer, divertir, explicar; segundo o seu destinatário: autoridades, colegas de classe, professores, pais, alunos de outra escola; segundo o lugar social onde o texto sairá publicado: revista ou jornal da escola, fichamentos para uso em aula, etc.). E, para isso, terá de inspirar-se em ou ter como referência outros textos sociais em uso.

Textos sociais

Se é certo que para aprender a escrever um gênero determinado de texto é necessário que os alunos sejam postos em contato com um *corpus* textual desse mesmo texto que lhes sirva de referência, também é verdade que, com a desculpa da complexidade dos textos sociais, costuma-se oferecer como modelo textos fabricados para a ocasião, ou pede-se ao aluno que escreva um texto sem apresentar-lhe nenhuma referência. É importante que o aluno não imite os textos escolares, mas que produza textos com referência a situações de comunicação bem definidas, precisas, reais: uma verdadeira explicação de um fenômeno desconhecido; uma verdadeira descrição de uma catedral para um guia turístico; uma verdadeira receita culinária etc. E, para poder ajudá-lo, deve-se propor a ele a leitura de textos produzidos em situações similares: textos informativos publicados em enciclopédias, descrições de guias turísticos, livros de receitas culinárias, etc.

Reescritura de textos

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. Mas, o que fazer com problemas de escrita que se observa nas primeiras versões dos textos dos alunos?

Geralmente, o professor corrige os erros de ortografia e de estilo. Caso o professor exija uma releitura e uma autocorreção da primeira versão, a atividade de revisão fica difícil para os alunos. Aqueles que introduzem algumas modificações concentram-se em alguns erros superficiais como a correção de erros de ortografia e a substituição de algumas palavras por outras. Sabemos como esse tipo de atividade acaba por resultar ineficaz e a decepção que é para o professor a comparação das duas versões do mesmo texto: os erros acrescentados são tão numerosos quanto as correções.

A revisão é uma atividade que faz parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, freqüentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem.”¹¹

Seguem-se, a título de ilustração, algumas observações e comentários a respeito de uma pesquisa realizada junto a alunos universitários do primeiro ano do curso de Letras do IEL/UNICAMP acerca do processo de reescrita de textos. A pesquisa tinha por objetivo mostrar aos alunos que escrever é, antes de tudo, um trabalho e verificar como os alunos, no caso sujeitos da pesquisa, vêem a escrita e como o trabalho de reescrita de textos que propuseram poderia interferir nessa visão.

Como os alunos pensam a escrita

“Durante a pesquisa foi pedido aos alunos que, em grupos, lessem os textos uns dos outros, fizessem observações e daí, retomando o próprio texto, o rescrevessem atendendo as observações dos colegas. Seguem-se alguns desses comentários:

- Achei que meu texto ficou razoavelmente bom e, como as críticas foram boas, acho que não há necessidade de reescrever.
- Não vou fazer outro texto porque, se eu o fizer, vai sair totalmente fora do que eu queria dizer no início.
- Não vou refazer porque já foi difícil escrever esse primeiro e será mais difícil escrever um segundo, já que não vai ser uma sensação, uma coisa sentimental. Vai ser pensada e mudada.
- Achei meu texto um tanto desconexo... não vejo como interligar os parágrafos.
- Se eu resumir o texto e acrescentar um parágrafo final, eu estarei criando um texto inteiramente novo e sujeito a novas críticas.

Pode-se, então, ver claramente que, para os alunos:

- a reescrita torna o texto frio, sem emoção; portanto, escrever seria resultado de uma emoção.
- a reescrita só deve acontecer quando o texto original é um mau texto.
- a reescrita (como a escrita) é difícil (seja por falta de conhecimento de outras opções lingüísticas, seja por envolver um trabalho).

É facilmente percebido que os alunos não entendem, nesse momento, a escrita como trabalho, mas sim como fruto de uma emoção, de um momento de inspiração, e que a reescrita quebraria o encanto do primeiro momento. Observe, em seguida, os comentários feitos no final do semestre:

- Escrever realmente é uma prática. Escrita é um processo que deve sempre ser trabalhado.
- Uma coisa que passou a me preocupar ao participar do curso foi com o leitor; isto é, escrever alguma coisa sabendo que haverá alguém interessado em ler e entender aquilo que está redigido.
- ... poderia dizer que foi produtivo e interessante. Uma vez que o curso exigia de você uma constante reflexão daquilo escrito antes por você. Nessa reciclagem,

provocava um progresso que é difícil especificar, mas sabe-se que existe. Talvez pelo motivo de que sempre você está se comparando a algum escritor, mas se esquece de comparar-se.

- A crítica de colegas e as observações da professora eram muito valiosas porque nos fizeram perceber que nem tudo que é claro para uma pessoa é para outra. Assim, procuramos maneiras melhores para nos expressar, nos preocupando mais com a pessoa que vai ler.
- ... quanto a boa escrita deve a um trabalho árduo e persistente, não sendo fruto de nenhuma inspiração divina.

Pode-se dizer que os textos dos alunos, no decorrer da pesquisa, passaram a demonstrar maior preocupação com seus interlocutores/leitores, visto que as modificações visam torná-los mais claros ou adequados a essa leitura. Também pode-se concluir que os alunos passaram a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado e repensado.”¹²

Correção de textos

“Cabe ao professor desenvolver, na análise das relações, a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir essa ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra?

Os procedimentos a seguir sugerem encaminhamentos possíveis para a tarefa.

- Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.

- Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o usando papel, transparências ou a tela do computador.
- Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.
- Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legiti-

midade e de eficácia comunicativa. Nessa etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.

- Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas.
- Nas atividades de refacção de textos, alguns cuidados são fundamentais:
- A atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos.

‘Graves (1983) lembra que o modo de participação do professor na interação deve ser caracterizado pelo cuidado em evitar:

- falar mais que o aluno;
- tentar direcionar o redator para o que interessa apenas ao professor;
- tentar interessá-lo por assunto moralmente aceito;
- ignorar o que há no papel;
- ignorar as razões originais do redator para a redação;
- tentar ensinar habilidades que estão longe demais do alcance do aluno;
- propor sua própria linguagem ao redator (frases, palavras, expressões, exemplos);
- perguntar coisas que já sabe e que o redator ainda não pode responder’. (Garcez, Lucília Helena do Carmo. A escrita e o outro. Brasília, UnB, 1988.)

- se os objetivos da refacção não envolvem conteúdos ligados a aspectos ortográficos ou morfosintáticos, por exemplo, apresentar, corrigida, a versão para o trabalho, para facilitar a concentração dos alunos nos temas propostos.

- se os objetivos da refacção envolvem conteúdos com os quais os alunos tenham pouca familiaridade, assinalar no texto escolhido as passagens problemáticas. Assim, os alunos, livres da tarefa de localizar as impropriedades, podem dedicar-se mais

Aspectos a serem considerados no aperfeiçoamento do texto¹⁴

Aspectos textuais

Sdc	Sintaxe de construção de frases e períodos	reescrever observando a adequação dos conectivos e das palavras de relação; corrigir fragmentação e truncamento de idéias ; evitar acúmulo de idéias num mesmo período; construir paralelismo sintático.
Coe	Coesão e coerência	reescrever observando a distinção da idéia central; eliminar idéias incompatíveis ou sem importância para o desenvolvimento da idéia central; especificar generalizações articular as relações lógicas entre as idéias por meio de conectivos; utilizar argumentos adequados; eliminar repetições; desfazer ambigüidades.
Voc	Vocabulário	eliminar ou substituir palavras repetidas; utilizar palavras mais adequadas; eliminar gíria, expressões coloquiais e clichês.
Par	Parágrafo	agrupar idéias complementares ou dependentes; distribuir idéias por parágrafos diferentes; crever transição entre parágrafos.
Gen	Gênero	agrupar o tom conforme o gênero; evitar mudanças injustificáveis de nível; observar estruturas peculiares.

Aspectos gramaticais e formais

F	Forma	respeitar as margens reescrever com letra legíveldeixar evidente a abertura de parágrafo evidenciar maiúsculas
O	Ortografia	corrigir conforme o dicionário
A	Acentuação	corrigir conforme as regras
Po	Pontuação	retirar, acrescentar ou modificar
Co	Concordância	corrigir conforme justificativa gramatical
Rg	Regência	corrigir conforme justificativa gramatical
Ec	Emprego e colocação	corrigir conforme justificativa gramatical

intensamente a pensar sobre alternativas para sua reformulação.

- se a refacção pretende explorar aspectos morfossintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, selecionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto.
- quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de refacção coletiva, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção.
- ao encaminhar as atividades de refacção, o professor pode usar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos também como forma de organizar atividades em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.

Separar no tempo o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- permite que o aluno se distancie do seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente.
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto.

Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.”¹³

Análise lingüística

“Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de língua portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que

se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.

Em contrapartida, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão lingüística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito.

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que, por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades

lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com esse ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isso aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos.

Ao organizar atividades de análise lingüística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino:

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração dos aspectos selecionados, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para essa passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta

e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.”¹⁵

Análise e reflexão lingüística

- “Domínio gradativo de instrumentos que permitam a realização da reflexão, da análise lingüística, da compreensão do funcionamento da linguagem e do sistema da língua portuguesa.
- Reconhecimento dos recursos utilizados na constituição dos diversos gêneros e dos diversos tipos de texto.
- Análise das seqüências discursivas: narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional.
- Análise dos recursos expressivos constituintes do estilo.
- Percepção da variação lingüística, dos valores sociais e do preconceito contra as formas populares em oposição às formas socialmente prestigiadas dos grupos favorecidos:
 - observação dos fatores determinantes da variação lingüística:
 - geográficos: variedades regionais, variedades urbanas e rurais;
 - temporais e históricos: linguagem do passado e do presente;
 - sociológicos: gênero feminino e masculino, gerações, classe social.
- Percepção e domínio das diferenças entre modalidades: o oral e o escrito.
- Percepção e domínio dos registros: formal e informal.
- Percepção e análise dos níveis em que a variação se manifesta:
 - fonética (pronúncia);
 - léxico (emprego de palavras);
 - morfologia (flexão e derivação);
 - sintaxe (estruturação de sentenças e concordância).
- Ampliação do repertório lexical:
 - leitura de textos que trazem vocabulário novo;
 - consulta ao dicionário;
 - dedução do significado de palavras novas pelo contexto;
 - discussão a respeito dos diversos sentidos possíveis de uma pala-

vra;

- articulação dos diferentes sentidos com as respectivas regências;
- construção de sentenças utilizando palavras novas;
- atividades lúdicas e jogos que envolvam utilização de palavras;
- associação da aquisição de novas palavras à sua ortografia convencional.
- Domínio gradativo de construções sintáticas mais complexas:
 - - integrar elementos separados em mais de uma sentença;
 - substituir orações por substantivos;
 - substituir justaposição por subordinação;
 - reordenar as relações entre as idéias (mudar a relação sintática pela substituição das conjunções);
 - diminuir repetições utilizando pronomes no lugar de sujeito ou de objeto;
 - acrescentar circunstâncias;
 - substituir palavras por outras: mais adequadas, mais genéricas ou mais específicas, mais formais ou mais informais;
 - substituir verbos de significação geral e abrangente por verbos mais específicos;
 - analisar as propriedades morfosintáticas dos constituintes (flexão nominal e verbal; processos derivativos de prefixação e de sufixação);
 - refletir sobre problemas de pontuação e solucioná-los;
 - comparar formulações da linguagem oral com as adequadas à escrita;
 - encontrar melhor formulação para frases construídas em textos de alunos;
 - inserir citações de discurso de outro (discurso direto e indireto).
- Consolidação contínua das convenções ortográficas e de acentuação gráfica a partir das oportunidades

sugeridas na leitura e de acordo com as dificuldades apresentadas nos textos escritos pelos alunos.”¹⁶

Gramática reflexiva¹⁷

A gramática reflexiva, segundo Soares (1979: capítulo 9), é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente.



... o tipo de reflexão aqui proposta ajuda melhor o aluno a utilizar a língua com mais eficiência e adequação do que apenas aulas de gramática teórica, que vem configurando e representando o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa de nossas escolas.



Sabe-se que cada falante adquire e internaliza a língua em uma de suas variedades: aquela que é predominante em seu meio: Nosso objetivo como professores de língua portuguesa para falantes nativos de Português não é fazer com que adquiram a língua, como no caso do ensino de língua estrangeira, mas ampliar sua capacidade de uso dessa língua, desenvolvendo sua competência comunicativa por meio de atividades com textos utilizados nas mais diferentes situações

de interação comunicativa.

É possível fazer dois tipos de trabalho de gramática reflexiva. O primeiro é representado por atividades que levam o aluno a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua, como:

- a inexistência de diferentes classes de palavras, pela observação e distinção de classe que o professor julgar pertinente distinguir (adjetivos, substantivos, verbos, etc.), bem como certas características dessas classes;
- a existência de categorias da língua como tempo, modalidade, voz, gênero, número, pessoa, aspecto e como elas são marcadas e como afetam certos tipos de sentidos.

Esse tipo de atividade aparece em alguns livros didáticos, que buscam uma inovação do ensino de gramática pela mudança metodológica: ao invés de, por meio de aulas expositivas, se dar a teoria gramatical pronta para o aluno, constroem-se atividades que o levem a descobrir fatos estabelecidos pelos lingüistas em seus estudos. Seria, portanto, uma reflexão mais voltada para a explicitação de elementos de natureza predominantemente estrutural da língua (classificação, funções básicas, regras de construção de unidades como palavras, orações, períodos). Ou ensinar, por uma metodologia diversa, os mesmos conteúdos que têm sido longamente desenvolvidos nas aulas de teoria gramatical. Não há evidência de que o conhecimento sobre esses aspectos mais estruturais da língua (dado por meio de várias metodologias) tenha levado ao desenvolvimento da competência comunicativa. Deve-se, pois, registrar que tais atividades de gramática reflexiva servem sobretudo aos objetivos de ensinar sobre como é a língua, de levar a conhecer a instituição social que a língua é, de ensinar a pensar. Representam mais uma metodologia de ensino de teoria gramatical, de gramática teórica.

O segundo tipo de trabalho de gramática reflexiva proposto em *Gramática e Interação* é constituído por atividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos lingüísticos

podem produzir na interlocução, já que fundamentalmente está-se querendo desenvolver a capacidade de compreensão e expressão.

Seria uma reflexão mais voltada à semântica e à pragmática e que pergunta:

- o que significa;
- em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Como se poderá observar, a relação paradigmática será sempre fundamental nesse tipo de atividade, pois a metodologia da gramática reflexiva proposta consistirá basicamente em:

- perguntar quais seriam as alternativas de recursos lingüísticos a serem utilizados;
- comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa;
- comparar os efeitos de sentido que um recurso ou diferentes recursos podem produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

É, portanto, é uma atividade de ensino de gramática que se preocupa mais com a forma de atuar usando a língua do que com uma classificação dos elementos lingüísticos, e o ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação.

Essas informações dão ao professor a orientação básica para a montagem de atividades de gramática reflexiva: sempre comparar as instituições de sentido contidas em recursos alternativos que estão à disposição do usuário da língua para que ele possa escolher ao constituir/construir seu texto em dada situação de interação comunicativa para a consecução de uma dada intenção comunicativa. As atividades podem assumir as formas que a capacidade de criação do professor encontrar, mas devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido. Isso vai fazer com que ele utilize com mais segurança e precisão os recursos da língua ao produzir seus textos e tenha sua capacidade de leitura bastante ampliada e aperfeiçoada, para julgar o

que quer dizer o produtor de um texto ao usar certos recursos determinados da língua e não outros. Dessa forma, o aluno se tornará cada vez mais consciente de que a escolha dos elementos da língua para construir textos não é fortuita, mas regida pela adequação do recurso lingüístico e das instruções de sentido que contém aos propósitos dos usuários da língua em cada situação de comunicação.

Seguem-se alguns exemplos do que se pode discutir com os alunos em atividades de gramática reflexiva do segundo tipo. Caberá ao professor a tarefa de decidir o que trabalhar com seus alunos, que elementos abordar ou não e o modo como fazê-lo. Todavia se espera que, com esses exemplos, todos possam perceber que o tipo de reflexão aqui proposta ajuda melhor o aluno a utilizar a língua com mais eficiência e adequação do que apenas aulas de gramática teórica, que vem configurando e representando o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa de nossas escolas.*

Caso 1

O estudo do período composto tem-se restringido em nossas escolas ao desenvolvimento da capacidade de analisar e classificar as orações e os períodos em função dos tipos de orações que os constituem. Como elemento auxiliar estudam-se as conjunções normalmente definindo-as e levando à memorização de listas de conjunções coordenativas e subordinativas. Mas o que se observa é que, com frequência, os alunos não sabem que esses nomes identificam relações que se podem estabelecer entre proposições, que essas relações podem ser lógicas ou discursivo-argumentativas e também não sabem o que exatamente significam essas relações.

Parece, pois, mais pertinente para o desenvolvimento da competência comunicativa que se discutam as relações que se podem estabelecer entre as proposições e os estados de coisas que elas representam e como tais relações funcionam na interação comunicativa.

Exemplifica-se com a discussão da relação de causa e consequência. Vários tipos de orações (causais, consecutivas,

explicativas, conclusivas, condicionais, finais) estão ligadas à expressão da causa e da consequência, e essas relações podem ser estabelecidas com o uso de diferentes conectores, normalmente conjunções (as causais, por exemplo, são: porque, que, como, pois, visto que, já que, uma vez que, porquanto, etc.) Assim, propõe-se a discussão dessas relações analisando-se a diferença entre as frases seguintes, em termo de sentido e/ou da situação em que podem ser usadas.

a – Eu não fiz os exercícios *porque* estava doente.

b – Eu não fiz os exercícios *mas* estava doente.

Essas duas orações de tipos diferentes expressam a causa de o falante não ter feito os exercícios: *a* é uma casual e *b* uma adversativa. Por que o falante usaria uma ou outra? Isso vai depender da imagem que o falante faz a respeito de seu interlocutor. Em *a* o falante não tem nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter alguma opinião sobre a razão pela qual ele não fez os exercícios e pretende tão-somente informar essa razão por um motivo qualquer (gentileza, para não ser punido já que a causa é justa, etc.). Em *b* o falante pressupõe ou sabe, por qualquer razão (ele sabe o conceito em que o professor o tem ou alguém lhe relatou um comentário do professor), que o interlocutor julga que ele não fez o exercício por alguma causa que não será aceita como explicação (preguiça, foi passear, etc.) e então ele fala, apresentando a causa por meio de uma adversativa, a fim de criar uma oposição argumentativa, rebatendo a causa pressuposta ou considerada pelo interlocutor. Portanto há entre as duas formas de apresentar a causa uma diferença argumentativa calcada na visão que o falante tem de seu interlocutor.

Um estudo semelhante pode ser feito para outros tipos de relações entre proposições tais como: relação de oposição (adversativas, concessivas, alternativas), relação de tempo (anterioridade, simultaneidade, posterioridade, duração), etc.

Reflexões no nível apresentado para as relações de causa e consequência certamente devem ser precedidas de estu-

dos sobre essa relação, em atividades e exercícios diversos em que o aluno seja levado a entender e distinguir causa e consequência e a conhecer os recursos de expressão das mesmas, para depois trabalhar as diferenças fundamentais e mais freqüentes e, após, as menos freqüentes. Isso exige do professor todo um trabalho de gradação.

Caso 2

a – O grupo do Rio formado *pelos* países latino-americanos.

b – O grupo do Rio formado *por* países latino-americanos.

Nessas frases a questão é o uso da preposição “por” em contraposição com a contração “pelos” (preposição + artigo). O uso da contração na frase *a*, por causa do artigo, leva a um sentido totalitário: “todos os países latino-americanos”, enquanto na frase *b* a preposição “por” leva a uma interpretação de que apenas “alguns países latino-americanos”, formam o grupo do Rio. Esse exemplo é de um noticiário da TV em que a repórter disse a frase *a*, quando o adequado, pelo conhecimento de mundo que se tem, seria usar a frase *b*, uma vez que o “grupo do Rio” não é formado por todos os países latino-americanos, mas apenas por alguns.

O professor poderá criar muitas atividades em que se observam fatos sobre o uso da preposição.

Caso 3

Uso do substantivo

Os substantivos são, quase sempre, definidos semanticamente como a classe de palavras que designa os seres e as coisas (as entidades). Numa atividade de gramática reflexiva pode-se discutir com os alunos a questão da seleção da designação em função da argumentatividade, lembrando que textualmente os substantivos são usados para ativar o conhecimento de mundo que será utilizado no estabelecimento de uma unidade/continuidade de sentidos e o nome que se escolhe leva a uma direção argumentativa e não a outra. Isso pode ser feito discutindo-se as designações escolhidas na construção de um texto e as que foram

descartadas por essa escolha. Como exemplo, pense-se nas diferentes designações para a mesma pessoa constantes nas frases seguintes e que foram utilizadas em textos da imprensa brasileira para se referir ao ex-presidente.

a – *Fernando Collor* voltou para Alagoas.

b – O *ex-presidente do Brasil* voltou para Alagoas.

c – O *esportista de Brasília* voltou para Alagoas.

d – O *cúmplice de PC Farias* voltou para Alagoas.

e – O *traidor dos descamisados* voltou para Alagoas.

Em *a* tem-se a simples identificação de uma pessoa pelo seu nome; em *b* a indicação de um cargo que a pessoa ocupou e que inclusive pode sugerir consideração e respeito; em *c* há alusão ao fato de que a pessoa em questão pratica esportes e pelo conhecimento de mundo de que se trata do presidente e em face do contexto sociohistórico, pode produzir um efeito de sentido de ironia; em *d* o nome “cúmplice” aponta para algo negativo na caracterização do designado, pois indica aquele que auxilia outrem em crime ou delito: “de PC” remete pelo conhecimento de mundo ao esquema de tráfico de influência que teria sido estabelecido no Brasil por Paulo César Farias com a participação de Fernando Collor (o ex-presidente do Brasil); em *e* “o traidor dos descamisados” remete a alguém que não cumpriu promessas feitas àqueles que o elegeram: traidor é aquele que faz algo que não era esperado ou devido, em face de compromissos de qualquer natureza assumidos perante outros. Portanto, o que se observa é que até mesmo o simples ato de designar depende da intenção do usuário da língua, do efeito de sentido que ele pretende estabelecer na interação comunicativa.

Caso 4

Um campo interessante para estudos de gramática reflexiva em torno da semântica e da pragmática dos recursos linguísticos é o emprego dos tempos e modos verbais. As gramáticas e os livros de estilística estão cheios de comentários e

observações interessantes que o professor pode facilmente transformar em atividades de gramática reflexiva. Seguem-se alguns exemplos de atividades nessa área.

- a – O presente do indicativo: Minha mãe não *come* às sextas-feiras.
- b – O pretérito imperfeito do indicativo: Eu *visitava* meu padrinho todas as semanas.
- c – O presente do subjuntivo: Muito me admira que você *sonegue* imposto.
- d – O pretérito imperfeito do subjuntivo: Eu receava que ele *comprasse* aqueles objetos de ladrões.

Aqui o professor pode discutir com o aluno que o presente do indicativo indica fato habitual presente enquanto o pretérito imperfeito indica fato habitual passado. Os dois tempos do subjuntivo só marcam habitualmente quando têm valor temporal de presente. Eles diferem dos tempos do indicativo por uma questão de modalidade, marcando a irrealidade, enquanto no indicativo se marca a realidade dos fatos expressos. Em *c* a pessoa sonega, mas o falante se recusa a acreditar na verdade do fato e usa o subjuntivo; em *d* o subjuntivo é usado porque o falante quer marcar a irrealidade do fato que ele acaba de constatar: antes era uma possibilidade que ele temia, mas que mostrou não ser verdade.

Esse uso do pretérito imperfeito indicando irrealidade aparece em vários casos que o professor pode explorar em sala de aula:

- a – Andréia (6 anos): Vamos brincar de casinha? Eu *era* a mãe, você *era* a filha. As boneca *era* suas filhas. Eu *era* a avó.
Marília (4 anos): E a Terezinha?
Andréia: *Era* a comadre que vinha visitar a gente.
Terezinha (5 anos): Aí vocês *tavam fazendo* almoço e eu chegava.
Marília: Não. Era aniversário das bonecas. Cê *vinha* pra fazer o bolo.
Terezinha: Então tá.
- b – O que você faria se fosse uma

fada?

- *Ajudava* aos outros.
- c – “O patrão é porque não tem força. Tivesse ele os meios e isto *virava* um fazendeiro.” (Monteiro Lobato *apud* Cunha, 1972: 310).
– Se não fosse homem, eu *casava* com ele.
- d – Eu *desejava* falar com você.
– Você *segurava* minha bolsa, enquanto eu telefonei.
- e – João me disse que você *fazia* belos calçados.
- f – O hotel lá é bom?
– Olha, quando estive lá *era* ótimo. Tudo *era* arrumado, a comida *era* boa, os jardins bem cuidados.
- g – Você não *tinha* aí uma lapiseira de 3mm?
- h – Como você entra sem bater! Já pensou se eu *estivesse* pelada?

Em *a* tem-se a fala de crianças que planejam brincadeiras, definindo papéis.

Nas diversas situações em que o falante quer marcar a irrealidade de algo, tem-se em *b* que o falante usa o imperfeito por ser uma situação de fantasia, em que se pede para ele supor, e em *c* que um fato certamente ocorreria se o outro ocorresse.

Em *d* tem-se situações em que o falante afasta da realidade seu desejo, seu querer, seu pedido, sua afirmação, e com isso atenua-os, o que resulta numa forma de cortesia, porque assim o falante evita fazer sobre o ouvinte uma pressão que não seria adequada na situação por qualquer razão.

Nas situações em que o falante não quer se comprometer com a validade de algo para o momento presente, tem-se em *e* que o texto acaba soando como uma pergunta indireta e delicada e que não cria problemas se a pessoa não mais faz o que se comenta, e em descrições como a de *f*, que o falante não se compromete, fazendo a descrição no pretérito imperfeito em vez de no presente do indicativo.

Nas situações em que o falante por uma razão qualquer não acredita mais na possibilidade de algo, tem-se em *g* que o falante diria entrando em mais uma

loja, após percorrer inúmeras outras procurando um produto e já não acreditando mais que possa encontrá-lo.

Em *h* tem-se a marca de uma possibilidade.

Pelas propostas oficiais, deve haver no Ensino Médio uma ênfase nos chamados conhecimentos lingüísticos que representam uma gramática teórica. Entretanto, nada impede que se faça ou se continue fazendo (se ele começar no Ensino Fundamental), ao mesmo tempo, um trabalho de reflexão como o proposto, pois, se um aluno desenvolveu a sua competência comunicativa tornando-se um bom produtor e compreendedor de textos (leitor, num sentido amplo), não lhe será difícil aprender a teoria gramatical de que eventualmente necessita para concursos ou outras situações em que tal teoria seja exigida ou necessária. Porém, não se pode garantir o contrário.

Variação lingüística

“A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades – aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitude; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e as formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções.

E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa.

A seguir relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação lingüística:

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala;
- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:
 - elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;
 - estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;
 - comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exem-

plo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);

- comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
- comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
- comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;
- comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de divulgação científica);

- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito lingüístico;
- análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.¹⁷

Reflexões acerca da ortografia¹⁸

O nosso léxico da língua portuguesa é composto de cerca de 400.000 palavras, das quais Guimarães Rosa utilizou apenas 9.000 (2,25%). Um falante adulto de nível médio chega a usar 6.000. Uma pessoa de nível primário chega a usar 2.000.

A ortografia é uma convenção, um acordo social, que cristaliza na escrita diferentes formas de fala para tornar a comunicação possível, mesmo que exista liberdade de pronúncia.

Esse acordo tem cerca de 300 anos e se consolida pela escola, pela imprensa e pelos meios de comunicação de massa. Os gramáticos e lexicógrafos vêm depois.

Pergunta tradicional: Como ensinamos? Como ampliamos o vocabulário oral e escrito do aluno?

Pergunta atual: Como aprendemos? Como nosso aluno aprende?

A ortografia é uma convenção, necessita de ensino sistemático.

Mas o aprendiz é ativo e reflete o tempo todo acerca do que está aprendendo.

Atitudes a serem estimuladas:

Curiosidade, atenção voluntária, interesse, capricho.

Sistema ortográfico Correspondência fonográfica

Caso 1

Regularidades ou pares mínimos:
P/B T/D F/V

Caso 2

- Regularidades contextuais:
 - r – rr: caro, carro, genro, porta
 - g – gu: garoto, guerra
 - c – qu: casa, quilo
 - j + a, o, u: jabuti, jogo, caju
 - z inicial : zinco
 - s inicial + a, o, u: sapo, suporte, suco
 - o – u final com som u: bambu, bambo
 - e – i final com som i: perde, perdi
 - m, n, nh, ~ nasais: campo, canto, manha, manhã, pão

Caso 3

- Regularidades morfológico-gramaticais:
 - Substantivos e adjetivos
 - ESA – adjetivos que indicam lugar de origem: portuguESA
 - EZA – substantivos derivados de adjetivos: belEZA
 - ÊS – adjetivos que indicam origem: francÊS
 - L – coletivos: milharaL
 - OSO – adjetivos: carinhOSO
 - ICE – substantivos: doidICE
 - ÊNCIA, -ANAÇA E – AN-CIA C OU Ç substantivos: ciÊNCIA

Caso 4

- Regularidades morfológico-gramaticais
Flexões verbais
 - 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo: U final - cantou, bebeu, partiu
 - 3ª pessoa do plural do futuro: ÃO - Cantarão, beberão, partirão
 - 3ª pessoa do plural dos outros tempos: M final - Cantam, cantavam, bebam, beberam, partam
 - Flexões do imperfeito do subjuntivo: SS - Cantasse, bebesse, dormisse
 - Todos os infinitivos: R final

Caso 5

- Irregularidades:
 - som “s” : aSSnto, aCento, aÇúcar, Cidade, auXílio, piSCina, creSÇA, giZ, gáS, eXCeto
 - som “g” : girafá, jiló
 - som “z”: zebu, casa, exame
 - som “x”: enxada, enchente
 - h inicial: hotel, hospital, hora
 - e, i, o, u sílabas átonas no meio das palavras
 - lh ou l: júlio, julho, família, toalha
 - ditongos de pronúncia reduzida: caixa, madeira, vassoura

Anotações para o ensino

- Enfatizar os casos mais importantes e as palavras mais freqüentes.
- Reforçar as palavras referentes aos assuntos de estudo atual.
- Criar oportunidades de reflexão, discussão, reelaboração.
- Erro não é só falta de atenção, é indicador do processo de amadurecimento e diagnóstico para o ensino.

Atividades

- Cartelas com palavras:
 - classificar em conjuntos;
 - ler;
 - discutir;
 - escrever novas palavras.

- Cartelas com palavras, recortes de revista, caça-palavras, cruzadas:
 - organizar em diferentes contextos (começo, meio, fim da palavra). Ex.: R - risada, trabalho, formiga, verão, cigarra, honra;
 - organizar sem oferecer o contexto.
- Ditado interativo:
 - usar texto conhecido;
 - analisar previamente as dificuldades;
 - debater a cada dificuldade, conforme as regras.
- Releitura com focalização:
 - usar texto conhecido;
 - analisar previamente as dificuldades;
 - debater a cada dificuldade, conforme as regras.

- Revisão de texto produzido pelo aluno (ou colega) e comentado pelo professor

Revisão e reescrita:

- grifar para o aluno consultar e corrigir;
 - criar um símbolo para marcar a linha;
 - organizar explicação para erro recorrente e colocar cartazes para memória visual.
- Durante a produção:
 - ficar disponível para tirar dúvidas;
 - estimular a consulta ao dicionário;
 - circular pela sala esclarecendo problemas.

- Reescrita com transgressões

Jogo com o colega: qual é o erro?:

- frases escolhidas de acordo com o nível;
- alunos inserem erro e copiam a frase;
- passam para colega indicar erro e comentar.

- Reescrita em discurso indireto

- Reescrita de diálogos

- Reescrita de balões de história em quadrinhos do Chico Bento

- Inventar nomes próprios para personagens com regras de ortografia

- Seqüência didática:

- selecionar problemas nos textos dos alunos e analisar ocorrências;
- planejar atividades;
- organizar o material;

- promover a discussão coletiva;
- provocar a reflexão e a construção da regra, quando possível;
- desenvolver atividades em grupo, em dupla e individualmente;
- registrar por escrito as conquistas;
- rever o conhecimento adquirido para fixação;
- aceitar a heterogeneidade;
- evitar o controle excessivo e a censura à escrita espontânea.

Sugestões didáticas complementares

Jornal na sala de aula¹⁹

O interesse em levar jornal à sala de aula como instrumento pedagógico tem crescido de ano para ano no Brasil. Secretarias de Educação, jornais e TV educativas têm apresentado programas sobre o assunto ou organizado cursos de atualização para os professores. Todas essas iniciativas são excelentes, porque não só enriquecem a pedagogia da informação, como permitem troca de idéias e diálogo por meio dos textos e de relatos de experiências.

Falta, porém, de um modo geral, material organizado para o planejamento do professor com os quais ele possa situar as atividades com o jornal na sala de aula num determinado percurso, atendendo a fatores básicos como:

- o tempo que se pretende dedicar ao jornal, no conjunto de atividades de seu programa anual (ou semestral, ou bimestral, etc.);
- a escolha das atividades que o professor o pretende desenvolver, atendendo:
 - às características específicas das turmas em que leciona;
 - à idade e ao nível intelectual dos alunos, o que determinará abordagens diferentes, conforme o momento ou o caso;
 - ao momento do ano letivo em

- que o assunto será tratado;
- ao interesse dos alunos por determinados temas, fator essencial sobretudo nos primeiros contatos com o jornal.

Descobrimo o jornal: conteúdos dos periódicos

- Conhecimentos prévios
- Ter folheado o jornal para conhecê-lo
- Objetivos
 - Aprofundar as atividades de um primeiro contato com o jornal e a revista .
 - Iniciar a observação de conteúdos dos periódicos, considerando alguns parâmetros estabelecidos pelo professor.
 - Iniciar um trabalho de classificação, organização e hierarquização de dados levantados.
- Nível dos alunos
 - Todos os níveis, respeitando-se as limitações e os interesses da classe.
- Tempo
 - Variável, conforme o nível de escolaridade do aluno e os limites de aprofundamento do trabalho.
- Material
 - Periódicos já conhecidos pela equipe, sem a necessidade de todos os jornais terem a mesma data.
- Desenvolvimento
 - Distribuir os periódicos para as equipes.
 - Selecionar alguns temas para observação (ver, a seguir, Ao professor) e solicitar aos grupos que examinem seus periódicos, levantando os temas encontrados. Pode-se, por exemplo, copiar as manchetes ou os títulos.
 - Anotar as observações, em grupos. Um tempo deve ser fixado para essa parte.
 - Orientar a classe na análise e na apresentação das conclusões, propondo que respondam às seguintes questões:

a) Que tipo de periódico analisamos?

b) Quem o produziu? (Nesse ponto deve-se alertar a classe para os dois tipos de profissionais que o produziram: o dono do periódico ou sua direção e os que fizeram as matérias, ou seja, patrões e/ou chefes e empregados. Eventualmente, elementos da direção ou mesmo o proprietário podem também fazer matérias. Geralmente, quando se trata de um grande periódico, o proprietário é um grupo econômico.)

c) Para que leitores é destinado?

d) Qual a finalidade do periódico?

e) Que tipo de textos e/ou imagens apresentam?

- Depois do trabalho de ordenação de dados, classificação e hierarquização, cada grupo expõe oralmente os resultados.

- Ao professor
Propor alguns temas de observação, tais como:

– No periódico o que predomina: textos escritos, fotos? publicidade? outros?

– Nos jornais, os temas dominantes são políticos? esportivos? fofocas? notícias policiais? outros? Estabelecer uma hierarquia.

– Nas revistas especializadas, levantar os temas dominantes. Se for uma revista para mulheres, o que se encontra mais: moda? culinária? conselhos de beleza? fofocas? o mesmo se poderá fazer com revistas para homens, para jovens, para crianças, com revistas científicas e outras.

– Nas histórias em quadrinhos, pode-se primeiro fazer uma classificação geral: quadrinhos para adultos? para crianças? Depois, observar o tipo das histórias: de aventura? ficção científica? vida cotidiana de crianças? Em seguida, destacar as personagens habituais: principais (geralmente que dão nome à revista), secundárias: turmas e seus com-

ponentes, etc.

As fontes da informação

- Conhecimentos prévios
- Ter informações sobre o que é jornal e notícia.
- Objetivos
 - Identificar nos periódicos (jornais e revistas) a origem das notícias ou informações.
 - Conhecer “quem fala” nos jornais e nas revistas.
 - Conhecer as agências nacionais e internacionais de informação.
- Nível dos alunos
 - A partir da 7ª série.
- Tempo
 - No máximo 2 aulas.
- Material
 - Jornais completos e revistas recentes.
- Desenvolvimento
 - Examinar um jornal ou uma revista, em grupo.
 - Examinar artigos, reportagens e notícias, página por página, anotando os nomes das agências de onde provêm as notícias e dos jornalistas que assinam as matérias, além de suas procedências (por exemplo: cidades e países onde são correspondentes).
 - Preencher os quadros que seguem, em anexo, respondendo às perguntas:
 - a) De onde vêm as notícias, segundo as agências?
 - b) Quem fala na notícia? (o governo, as instituições, os organismos, as empresas, os políticos, os redatores, os especialistas convidados, outros.)
 - c) Qual a posição do informante? (Representante do jornal no país, enviado especial, repórter cobrindo a matéria, testemunha, atuante, outros.)
 - d) Quem escreve? (Quando não for o correspondente que assina a matéria, por exemplo.)
 - e) Quem transmite as notícias? (agências, informantes, outros.)
- Ao professor

Algumas agências internacionais:

- *France Presse*: francesa. Fundada por Charles Havas em 1832, transformou-se na AFP em 1957. Tem 2.000 colaboradores em 166 países, 48 escritórios e correspondentes na África, 31 na Ásia, 40 na América, 30 na Europa e 17 no Oriente Médio.
- *Associated Press*: americana. É uma cooperativa de jornais americanos, com 2.500 jornalistas, 1.300 jornais, 2.000 canais de TV e rádios.
- *Reuters*: inglesa. Fundada em 1851, oferece dois serviços: um de telegramas e outro especializado em economia.
- *Tass*: soviética e oficial. Conta com 2.000 colaboradores e 100 escritórios no estrangeiro.
- *United Press Internacional*(UPI) americana. Fundada em 1907.
- *ANSA*: italiana. Fundada em 1945, tem 93 escritórios nos cinco continentes e mais de mil funcionários.
- *EFE*: espanhola.
- *EBN*: (Agência Brasileira de Notícias).
- *Fontes*: Agnes/Savino. “Apprende avec la presse”. Paris, Retz, 1988. Revista Imprensa, São Paulo.

Quadros

Quem fala no jornal?

1. Agências internacionais

* A explicação detalhada sobre a localização de cadernos e suas páginas está na Atividade a seguir. Dar aos alunos, provisoriamente, informação objetiva e breve para o preenchimento os quadros.

Jornal/Data	Agência	País/cidade	Assunto	Pág*
OESP 21/6/95	France Press	França	Foto de militar chileno	Primeira página
FSP 21/6/95	Associated Press	Estados Unidos da América	Foto de militar chileno	2-1

2. Correspondentes internacionais

Jornal pesquisado: OESP

Data: 21/6/95

O trabalho pode ser complementado com um mapa, para situar as cidades citadas em seus países e continentes.

Nome do jornalista	País	Cidade	Assunto	Pág.
Rogério Simões	Croácia	Zagreb	Política internacional	2-10
Flávio Castelloti	México	Cidade do México	Política internacional	2-11

3. Jornalistas de um determinado jornal e suas especialidades.

Jornal pesquisado: OESP

Data: 21/6/95

Nome do jornalista	Especialidade	Caderno	Pág.
Luis Carlos Merten	Cinema	Caderno 2	D3
Flávio Castelloti	México	Cidade do México	Política internacional

4. Jornalistas das sucursais de jornal de grande circulação.

Jornal pesquisado: FSP

Data: 21/6/95

Nome do jornalista	Cidade	Assunto	Pág.
Marta Salomon	Brasília	Hidrelétricas	1-6
Mário Magalhães	Rio de Janeiro	Esportes	4-3

5. Notícias transmitidas por sucursais (S) ou agência (A) do jornal, sem o nome do jornalista.

Jornal pesquisado: FSP

Data: 21/6/95

Cidade	Estado	Assunto	Pág.
Maceió (A)	Alagoas	PC "a serviço da justiça"	1-9
Brasília (S)	Distrito Federal	Ágio na venda do gás	2-1
Rio de Janeiro (S)	Rio de Janeiro	Filme "Gasparzinho"	5-7

6. De onde vem a notícia?

Jornal pesquisado: FSP

Data: 22/6/95

Cidade	Estado	Assunto	Pág.
Londres	Inglaterra	O "buraco negro" da atmosfera	A15
Tóquio	Japão	Seqüestro de avião	A12-13
Rio de Janeiro	Brasil	Evasão de rendas no futebol	E3

Conhecendo os cadernos do jornal

- Conhecimentos prévios
 - Conhecer a periodicidade dos cadernos.
- Objetivos
 - Aprofundar o conhecimento dos jornais com o do estudo dos cadernos e das seções.
 - Conhecer os indícios que marcam os cadernos.
 - Conhecer os signos que marcam os cadernos.
 - Aprofundar a conceituação de caderno.
 - Distinguir caderno de seção.
- Nível dos alunos
 - Todos os níveis.
- Tempo
 - Variável, conforme a idade dos alunos e sua capacidade intelectual. Trata-se de um trabalho árduo, que deve ser criteriosamente dosado e executado lentamente, em várias sessões.
- Material
 - Jornais nacionais ou regionais completos.
- Desenvolvimento
 - Trabalhar com o exemplar de um dia da semana para cada grupo.
 - Trabalhar diferentes títulos. No final, agregar coletivamente os resultados para detectar os pontos comuns e as diferenças específicas.

Primeiro dia

- A classe recorda a atividade anterior, definindo um caderno de jornal.

- Os grupos anotam os nomes dos cadernos do jornal que examinam e fazem um lista dos temas de que eles tratam. Nesse momento, descobrem que os cadernos podem estar divididos em seções.
- Com o material levantado, preencham o quadro que segue.
- Os grupos pesquisam os indícios mais importantes para se reconhecer o caderno, começando pelo primeiro. A rigor, as diferenças maiores são três:
 - a) cabeçalho da Primeira Página (PP) tem o nome do jornal e mais informações do que a PP dos cadernos. O cabeçalho dos cadernos, geralmente, indica o seu tema;
 - b) a PP do jornal tem maior variedade de assuntos, e o caderno trata de assuntos determinados (esportes, economia, outros);
 - c) os cadernos costumam ter mais textos escritos do que fotos, ao contrário da PP do jornal.

Se a classe não resolver essas ques-

tões sozinha o professor a orientará com perguntas como: qual o caderno que tem mais fotos? / mais texto escrito? / mais publicidade?

- Cada jornal tem uma forma de indicar seus cadernos. Os grupos procuram esses indícios, primeiro na PP do caderno e depois nas páginas interiores, e passam um círculo em torno.

Jornal	Caderno	Assunto	Letra ou número
OESP	Caderno 2	Cultura, espetáculos, lazer	D
OESP	Cidades	Acontecimentos do cotidiano	C
FSP	Dinheiro	Economia	2

Na PP dos cadernos as indicações aparecem como segue.

FOLHA	Esporte
4º caderno-página 1 - São Paulo, domingo, 24 de março de 1996	

Nas páginas interiores o fio-data tem os seguintes elementos

4-6 esporte domingo, 24 de março de 1996 **Folha de S.Paulo**

Assim: 4-6 é a página 4 do caderno 6 – Esportes, da FSP de 24/3/1996, domingo.

O OESP marca a PP dos cadernos no alto à direita com uma letra maiúscula (referente ao caderno) e o número da página do caderno. No fio-data estampa os seguintes elementos:

E2. O ESTADO DE S.PAULO Esporte Domingo, 24 de Março de 1996

Assim: E2 é a página 2 do caderno Esporte, do dia 24/3/1996, domingo.

É importante que o professor leve a classe a descobrir sozinha esses indícios que marcam cada caderno de jornal. Sua intervenção direta só deve acontecer, se a classe não conseguir encontrá-los.

Os grupos (ou todos) conceituam Caderno de Jornal que deverá figurar no glossário individual. Para ajudar, o professor pode propor que analisem a diferença entre um caderno escolar e um caderno de jornal (para que servem?).

Segundo dia

- Cada grupo elabora em casa um painel com os resultados do quadro feito durante a aula.
- Os grupos apresentam os painéis à classe, indicando primeiro o nome do jornal e sua data. Os que pesquisaram o mesmo jornal (de preferência de dias diferentes da semana) comentam os resultados e os cotejam com os seus.
- Se o trabalho foi com jornais diferentes, podem-se levantar, oralmente, semelhanças e diferenças.
- Finalmente, escolhe-se o jornal de um grupo para fazer um redação coletiva apresentando aquele número do jornal. Tratando-se de um número específico de um dia da semana, o título do texto pode ser: O jornal X da (dia da semana) de (data). Nesse caso, a redação é curta e essencialmente referencial: apenas a apresentação de títulos dos cadernos, com um pequena indicação do que tratam.

Exercício - Jogo

Cada grupo está com um jornal inteiro e deve preparar um trabalho para o grupo rival.

Supondo que seja a FSP, de 21/6/95, quarta-feira, faz o quadro que segue, indicando as seções. O grupo rival deve localizá-las e indicar seus nomes e as páginas em que se encontram, nos quadros respectivos.

Jornal pesquisado: FSP
Data: 21/6/95

Perguntas	Caderno	Pág.
Videolançamentos	Ilustrada	5-4
Indicadores econômicos	Dinheiro	2-4
Mortes	Cotidiano	3-3
Infartos	Informática	6-11 a 34
Opinião	Primeiro Caderno	1-2 e 3

As regras do jogo devem ser fixadas pela classe e escritas, pois essa é uma boa ocasião para se fazer uma redação. Pode-se fixar, por exemplo: o número de perguntas; o tempo máximo para um grupo elaborar as questões, para o outro grupo resolvê-las e o primeiro conferir tais questões; quem será o grupo vence-

dor, o que elabora, o que responde.

Essas regras do jogo podem servir para a classe assimilar uma boa apresentação de trabalho, enquadrando-as num boxe.

Síntese escrita do conteúdo dos cadernos

- Conhecimentos prévios
 - Estar familiarizado com os cadernos do jornal.
- Objetivos
 - Aprender a redigir sínteses a partir do exame de conteúdos de cadernos de jornais.
- Nível dos alunos
 - A partir da 8ª série.
- Tempo
 - Variável, dependendo da prática de redação dos alunos.
- Material
 - Cada grupo deve trabalhar com um jornal completo. Sugere-se que cada grupo use o exemplar de um dia diferente da semana de um mesmo periódico.
- Desenvolvimento
 - Fazer o levantamento dos cadernos do exemplar de jornal do grupo.
 - Dividir entre alguns grupos os cadernos que saem diariamente, de modo que cada grupo fique com a análise de um só desses cadernos.
 - Analisar os cadernos e fazer uma lista das suas seções.
 - Procurar fazer uma síntese dos temas tratados nas seções. Se não se encontrar seções, colunas ou rubricas claramente determinadas, listar os assuntos tratados, procurando agrupá-los em rubricas gerais.
 - Escrever, com base nessa lista preliminar, um texto sintético sobre o conteúdo do caderno (ver exemplo a seguir, em Ao professor).
 - Ler o texto de cada equipe.
 - Escolher um texto para ser escrito na lousa, onde será corrigido pela classe, com a supervisão do professor. Se houver necessidade, será reescrito.
 - Copiar o texto correto (toda a classe).
 - Corrigir as sínteses dos outros grupos em aulas posteriores. Esse é um excelente exercício de redação.

- Apresentar os cadernos do jornal num tablóide, feito pela classe, para ser divulgado na escola ou até fora dela, quando todos os textos estiverem prontos (analisados, corrigidos, reescritos).

Obs.: Atenção para a diagramação

- Ao professor
 - Segue um modelo de resumo apresentado pela Agência O Globo, numa ficha.

Revista da TV (domingos)

Os bastidores da televisão estão nesse caderno. O acompanhamento das cenas mais emocionantes das novelas e das séries nacionais, o bate-papo informal com os atores e atrizes que falam sobre os seus personagens e, ainda, o resumo do que vai acontecer durante a semana.

Informáticaetc. (segundas-feiras)

O caderno Informáticaetc traz a mais completa cobertura dos avanços da informática para todos os leitores que querem saber mais sobre o assunto. São dicas, reportagens, entrevistas e curiosidades sobre *hardware* e *software* de mais destaque no mercado, além de assistência técnica, cursos e os últimos lançamentos no Brasil e no exterior. Acompanha o caderno um guia de compras com as melhores promoções do momento.

Discurso da publicidade no contexto escolar²⁰

Analisar os mecanismos de construção do discurso publicitário é importante para se compreender os valores e os comportamentos aceitos pela sociedade e enraizados em nossa cultura. Entender de que forma se perpetuam determinados modelos e por que a própria sociedade se empenha para mantê-los enriquecerá o trabalho pedagógico.

Estudar, na sala de aula, as estratégias lingüísticas utilizadas na construção do discurso publicitário contribuirá para um melhor entendimento das potencialidades do uso da língua nos diferentes meios de comunicação.

Atividade

A propaganda do salão de beleza My Model é um exemplo de valorização da imagem feminina. Fixa um comportamento do universo da mulher: a preocupação com a beleza. Na peça publici-

tária participam duas meninas; ambas estão penteando e maquiando as bonecas. A propaganda traz o texto verbal:

“Agora o salão de beleza é em sua casa. Você vai maquiagem e pentear. My Model vem com cabelo, maquiagem e acessórios para pentear. É fácil de pentear.”

E o *slogan* na voz de uma mulher: “Brincando você faz bonito”

Destaque-se que a própria concepção do brinquedo prevê um universo feminino. Não cabe, no entanto, uma crítica ao brinquedo em si, pois a atividade lúdica e coletiva é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e sua inserção no mundo do adulto. Vale dizer que a fronteira entre o masculino e o feminino não é uma criação da linguagem publicitária, ela está presente na sociedade. Mas é interessante notar como esses universos são retratados pela TV e como os discursos vão se adequando aos aspectos sociais e culturais do cotidiano, como o tratamento dado à questão do espaço, em que se tem

um imbricamento entre o espaço público (salão de beleza) e o espaço privado (a casa), ou como por comportamento do menino e da menina são bem definidos e marcados.

O padrão de beleza apresentado pode servir de ponto de partida para uma discussão sobre o problema do preconceito racial, da ausência ou da presença de minorias étnicas no discurso da propaganda, dos papéis representados pelos vários grupos.

Já a propaganda do guaraná Brahma, na ocasião em que o Brasil perdeu a Copa do Mundo na França em 1998, foi concebida para resgatar o sentimento de esperança nacional. O produto não poderia estar relacionado à imagem de um perdedor, por isso utilizou crianças para anular a idéia da derrota e produzir uma expectativa de vitória no futuro. A narrativa se passa num campo de futebol ao som do Hino Nacional, tocado somente com instrumentos; os técnicos estão aborrecidos e desanimados, brigando com os jogadores, com gestos nervosos, mas quando vêem os jogadores-mirins começam a aplaudir e a demonstrar otimismo. O texto verbal é:

“Cabeça erguida, Brasil, a gente não perdeu, só deixou para depois. Brahma Brasil, país do futebol, terra do guaraná.”

Como se pode perceber, anula-se a derrota; o que existe é uma vitória que foi adiada. A imagem das crianças resgatada também a idéia do recomeçar, agora sob o comando de outro técnico. Na época, nomes como Emerson Leão, Joel Santana, Wanderley Luxemburgo eram cogitados para ocupar o lugar do técnico Zagallo.

Todo esse caminho de análise pode ser percorrido na sala de aula. A primeira leitura das propagandas deve ser livre. Depois, com a orientação do professor, a análise pode ser feita em pequenos grupos para destaque das características da linguagem, como o estudo do *slogan*, das imagens, das representações do potencial mnemônico da mensagem. Pode-se até propor aos alunos a elaboração de uma campanha publicitária.

Jogos²¹

Inteligência lingüística

1 - Habilidade: Fluência verbal

Nome: Jogo da mímica

Outras estimulações: Percepção visual
Atenção

Preparação:

Solicitar a alguns alunos que transmitam o texto sem se utilizar da linguagem oral, cabendo aos demais tentarem interpretar na mímica desenvolvida o sentido dessas frases. Em etapas subsequentes, pode ir sendo reduzida a participação do professor e os próprios alunos podem selecionar textos, escolher mensagens e transmiti-la com a mímica. Esses textos podem e devem, progressivamente, abrigar conteúdos de diferentes componentes curriculares.

2 - Habilidade: Fluência verbal

Nome: Fantoches

Outras Estimulações: Percepção visual
Atenção

Preparação:

Criar uma história coletiva com a classe, baseando-se em uma história adaptada ou parodiando a letra de uma música ou, ainda, uma narrativa extraída de notícia de jornal ou de caso relatado na televisão.

Utilização:

Solicitar aos alunos que dramatizem essa história, usando fantoches, sucatas, elementos extraídos de livros ou outros recursos materiais criados pelos grupos de alunos, visando construir linguagens suplementares às verbais.

3 - Habilidade: Fluência verbal

Nome: cara-metade

Outras estimulações: Percepção visual
Atenção

Preparação:

Disponer de dicionários para uso dos alunos que, por sua vez, devem estar organizados em duplas ou em grupos.

Utilização:

O jogo tem início com o professor escrevendo na lousa uma palavra e cortando-a ao meio. A tarefa dos alunos será com qualquer uma das duas meias-pa-

lavras existentes, e auxiliados por dicionários, formar sua “cara-metade”, isto é, criar novas palavras a partir da meia-palavra existente. Vence o grupo que mais palavras válidas reunir no tempo previamente estabelecido pelo professor.

4 - Habilidade : Fluência verbal
Gramática

Nome: Fantasma

Outras estimulações: Percepção visual
Atenção

Preparação:

Utilizar lousa ou folhas de papel para desenho da força.

Utilização:

No jogo, dois ou mais alunos se alternam. O primeiro inventa uma palavra e coloca no papel ou na lousa tantos traços quantas letras houver. Iniciado o jogo, os parceiros se alternam acrescentando uma letra por vez à direita ou à esquerda, sem que nenhum dos participantes saiba previamente que palavra está-se construindo. Quando um dos alunos não encontrar continuidade e essa existir, perde o jogo. Também perde quem propõe numa letra que torne inviável a formação de qualquer palavra, desde que questionada pelo grupo oponente.

Bibliografia

ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*, R.J: Vozes, 1998.

BRASIL – MEC. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa*. 3º e 4º ciclos-Brasília, 1997

CHIAPPINI, L. (coord. Geral) e GERALDI, J.W.(coord). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São paulo: Cortez, 1997.

CITELLI, Adilson (coord). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. *Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas*, 2000.

DOLZ, J. e PASQUIER, A. *Un decálogo para ensinar a escrever: Cultura y Educación*, 2:31-41, Madrid: Fundacion Infancia y aprendizaje, 1996.

EAPE - Literatura na escola: Um prazer que precisa ser resgatado, texto não publicado. Professora Ana Maria Agra (Universidade Católica de Brasília) Doutoranda em Literatura Brasileira, UnB.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, UnB, 1998.

GDF – SEC – FEDEF. *Pró-Leitura – Oficina Escrita Interação – Relações entre leitura e escrita* Profª Lucília Helena do Carmo Garcez – UnB, 1998.

GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 5 ed. 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensi-*

nar gramática na escola. Campinas: ABL/ Mercado das Letras, 1996.

RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Vozes.

TERZAKIS, Philio. *Escola não ensina a falar*. Correio Braziliense, 24/dez./1999.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 4 ed. S.P Cortez, 1996.

Citações

¹ Texto adaptado de MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

² idem

³ Texto adaptado de Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Projeto: uma nova abordagem da Língua portuguesa.

⁴ Philio Terzakis. Correio Braziliense, 24/12/99.

⁵ RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Editora Vozes: 14 ed., 2000.

⁶ Texto adaptado de MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

⁷ RANGEL, Mary. *Dinâmicas de leitura para sala de aula*. Editora Vozes.

⁸ Universidade de Brasília – CESPE Fórum permanente de professores/Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Professora Edna Cristina S. Santos.

⁹ Recortes do texto não publicado Literatura na escola: um prazer que precisa ser resgatado professora Ana Maria Agra. (Universidade Católica de Brasília) doutoranda em Literatura Brasileira – UnB.

¹⁰ GDF-SEC-FEDF-Pró Leitura. Profª. Lucília Helena do Carmo Garcez.-UnB. Oficina escrita interação, 1998.

¹¹ Texto adaptado de Um decálogo para ensinar a escrever. Auguste Pasquier e Joaquim Dolz/ FAPSE/UNIGE.

¹² Texto adaptado de Questões de linguagem. Maria Helena Martins (org.) Ed. Contexto.

¹³ MEC. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa – 5ª a 8ª série.

¹⁴ GDF-SEC-FEDF-Pró Leitura, 1998. Profª Lucília Helena do Carmo Garcez-UnB. Oficina escrita e interação.

¹⁵ MEC. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa - 3º e 4º ciclos.

¹⁶ Curso para Professores do Ensino Médio - Língua portuguesa/Literatura -Profª Lucília Helena do Carmo Garcez. 2º semestre de 2000.

¹⁷ Texto adaptado de TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

* Evidentemente, não estão sendo apresentados exemplos que propiciem a discussão de todos os fatos relativos à língua, mas apenas alguns, para exemplificação.

¹⁷ MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa - 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

¹⁸ GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. UnB.

¹⁹ Texto adaptado de FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 1999.

²⁰ Texto adaptado de Outras linguagens na escola – publicidade, cinema e tv, rádio, jogos/informática. Coordenador Adilson Cibelli. São Paulo. Cortez. 2000.

²¹ Texto adaptado de ANTUNES, Celso. *Jogos para estimulação das múltiplas inteligências*. Ed. Vozes, Ed. 1998.