

Márcio Rogério de Oliveira Cano
COORDENADOR

1

COLEÇÃO

A reflexão e a
prática no ensino

LÍNGUA PORTUGUESA

Dieli Vesaro Palma

Márcio Rogério de Oliveira Cano

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

1

Língua portuguesa

Blucher

A reflexão e a prática no ensino

1

Língua portuguesa

MÁRCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO
autor e coordenador

DIELI VESARO PALMA
autora

Coleção A reflexão e a prática no ensino - Volume 1 - Língua Portuguesa

©2012 MÁRCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO (autor e coordenador), DIELI VESARO PALMA

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-012 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: 55 11 3078-5366

editora@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme
5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua
Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras,
março de 2009

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios, sem autorização escrita da
Editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Ficha catalográfica

Palma, Dieli Vesaro, Cano, Márcio Rogério de
Oliveira

Português / Dieli Vesaro Palma -- São Paulo:
Blucher, 2012. -- (Série a reflexão e a prática
no ensino; v. 1 / coordenador Márcio Rogério
de Oliveira Cano)

Bibliografia

ISBN 978-85-212-0668-2

1. Português 2. Português - Estudo e ensino
3. Prática de ensino I. Cano, Márcio Rogério de
Oliveira. II. Título. III. Série.

12-02788

CDD-469.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Português: Estudo e ensino 469.07

Sobre os autores

MÁRCIO ROGÉRIO DE OLIVEIRA CANO

Doutor e Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Língua Portuguesa e Análise do Discurso. Possui várias publicações e trabalhos apresentados na área, além de vasta experiência nos mais variados níveis de ensino. Também atua na formação de professores de Língua Portuguesa e de Leitura e produção de textos nas diversas áreas do conhecimento nas redes pública e particular.

DIELI VESARO PALMA

Pós-Doutora pela Universidade do Porto/Portugal e Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assessora do Conselho Administrativo da PUC-SP. É Professora Associada do Departamento de Português e atua na Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu* em Língua Portuguesa, desenvolvendo pesquisas sobre História e Descrição da Língua Portuguesa e Leitura, Escrita e Ensino da Língua Portuguesa. Tem publicados diversos livros e artigos sobre historiografia da Língua Portuguesa e ensino de língua materna.

Apresentação

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

*Jorge Larrosa Bondía, 2001,
I Seminário Internacional de Educação de Campinas.*

Esse trecho de uma conferência de Larrosa é emblemático dos nossos dias, da nossa sociedade do conhecimento ou da informação. Duas terminologias que se confundem muitas vezes, mas que também podem circular com conceitos bem diferentes. Vimos, muitas vezes, a sociedade do conhecimento representada como simples sociedade da informação. E não é isso que nos interessa. Em uma sociedade do conhecimento, podemos, por um lado, crer que todos vivam o conhecimento ou, por outro, que as pessoas o adquiram por meio de e como informação. Nunca tivemos tanto conhecimento e nunca tivemos tantas pessoas informadas e informando. Mas a experiência está sendo deixada de lado.

O grande arsenal tecnológico de memorização e registro em vez de tornar as experiências do indivíduo mais plenas, tem esvaziado a experiência, já que todos vivem a experiência do outro, que vive a experiência do outro, que vive a experiência do outro... Quando não tínhamos muito acesso aos registros da história, era como se vivêssemos o acontecimento sempre pela primeira vez. Hoje, parece que tudo foi vivido e está registrado em algum lugar para que possamos seguir um roteiro. Isso é paradoxal.

No entanto, não compactuamos com uma visão pessimista de que tudo está perdido ou de que haja uma previsão extremamente desanimadora para o futuro, mas que, de posse do registro e do conhecimento, podemos formar pessoas em situações de experiências cada vez mais plenas e indivíduos cada vez mais completos. E parece-nos que a escola pode ser um lugar privilegiado para isso. Uma escola dentro de uma sociedade do conhecimento não deve passar informações, isso os alunos já adquirem em vários lugares; mas viver a informação, o conhecimento como experiência única, individual e coletiva.

Tendo a experiência como um dos pilares é que essa coleção foi pensada. Como conversar com o professor fazendo-o não ter acesso apenas às informações, mas às formas de experienciar essas informações juntamente com seus alunos? A proposta deste livro é partir de uma reflexão teórica sobre temas atuais nas diversas áreas do ensino, mostrando exemplos, relatos e propondo formas de tornar isso possível em sala de aula. É nesse sentido que vai nossa contribuição. Não mais um livro teórico, não mais um livro didático, mas um livro que fique no espaço intermediário dessas experiências.

Pensando nisso como base e ponto de partida, acreditamos que tal proposta só possa acontecer no espaço do pensamento interdisciplinar e transdisciplinar. Tal exercício é muito difícil, em virtude das condições históricas em que o ensino se enraizou: um modelo racionalista disciplinar em um tempo tido como produtivo. Por isso, nas páginas desta coleção, o professor encontrará uma postura interdisciplinar, em que o tema será tratado pela perspectiva de uma área do conhecimento, mas trazendo para o seu interior pressupostos, conceitos e metodologias de outras áreas. E também encontrará perspectivas transdisciplinares, em que o tema será tratado na sua essência, o que exige ir entre, por meio e além do que a disciplina permite, entendendo a complexidade inerente aos fenômenos da vida e do pensamento.

Sabemos, antes, que um trabalho inter e transdisciplinar não é um roteiro ou um treinamento possível, mas uma postura de indivíduo. Não teremos um trabalho nessa perspectiva, se não tivermos um sujeito inter ou transdisciplinar. Por isso, acima de tudo, isso é uma experiência a ser vivida.

Nossa coleção tem como foco os professores do Ensino Fundamental do Ciclo II. São nove livros das diversas áreas que normalmente concorrem no interior do espaço escolar. Os temas tratados são aqueles, chave para o ensino, orientados pelos documentos ofi-

ciais dos parâmetros de educação e que estão presentes nas pesquisas de ponta feitas nas grandes universidades. Para compor o grupo de trabalho, convidamos professores de cursos de pós-graduação, juntamente com seus orientandos de doutorado e de mestrado e com larga experiência no ensino regular. Dessa forma, acreditamos ter finalizado um trabalho que pode ser usado como um parâmetro para que o professor leia, possa se orientar, podendo retomá-lo sempre que necessário, juntamente com outros recursos utilizados no seu dia a dia.

Márcio Rogério de Oliveira Cano
Coordenador da coleção

Prefácio

Discutir o ensino de Língua Portuguesa na sociedade contemporânea é deparar-se com uma série de questões complexas que norteiam tanto os objetivos do ensino de uma língua a quem já é falante nativo, como os próprios objetivos do ensino na modernidade. Do ponto de vista do ensino da língua, tem se discutido, entre outras questões, se ensinamos uma língua ou desenvolvemos uma competência comunicativa por meio dela, se a centralidade está no uso da língua ou no ensino de gramática e, se estiver no uso, quais são os conteúdos que devem ser priorizados. Do ponto de vista do ensino como um todo, como ensinar Língua Portuguesa no conjunto das várias áreas do conhecimento que circulam na escola e como formar um aluno que não será especialista nessa área, mas que precisa dela como meio de ação na e sobre a sociedade? É no âmbito dessas discussões que essa obra foi pensada.

Se trabalhamos com falantes nativos de determinada língua, não podemos ter como objetivo ensiná-la, tendo em vista que todos já a possuem e utilizam-na, mesmo antes de estar na escola. Partindo desse pressuposto, não ensinamos a Língua Portuguesa, mas a utilizamos como forma de desenvolver a competência comunicativa do aluno para que ele possa agir

na e sobre a sociedade. Essa reflexão possibilita-nos, portanto, concluir que o nosso eixo é o do desenvolvimento de competências e habilidades que permitam ao usuário utilizar com mais consciência e clareza os textos por meio dos quais interage na e com a sociedade, nas várias práticas sociais. Dessa forma, tiramos do centro do ensino a gramática tradicional e prescritiva para podermos nos centrar, como conteúdo, nos gêneros textuais com os quais, de fato, as pessoas interagem no mundo e por meio dos quais os sujeitos se constituem. Tendo em vista que os conteúdos são os gêneros, a gramática, nesse âmbito, vai ocupar o espaço da constituição do estilo e da estrutura do gênero, proposta pela qual optamos neste trabalho.

Além dessa reflexão específica do ensino de Língua Portuguesa, travamos outro conflito em relação a um ensino que não cabe mais em uma dimensão disciplinar, embora a estrutura de organização dos sistemas escolares ainda o seja. É necessário pensar em um trabalho que possa formar um sujeito que aja de forma interdisciplinar no mundo. Para isso, pensamos em uma reflexão sobre a língua que não fique fechada em si, mas que possa atravessar as fronteiras da disciplina, indo buscar, nas várias áreas do conhecimento, elementos que possam, cada vez mais, potencializar o uso da Língua Portuguesa em um eixo de leitura e produção textual. Dessa forma, podemos contribuir com a formação de um indivíduo que possa agir, a partir do conhecimento desenvolvido na escola, de forma completa, e não cindido em vários olhares que não conversam entre si.

Foi para dar conta dessas reflexões que selecionamos os temas discutidos nesta obra. Não teríamos como contemplar, no espaço deste livro, todos os temas da Língua Portuguesa, por isso fizemos uma seleção de possíveis conteúdos que se trabalham na escola para, por meio deles, mostrarmos de que forma podemos propor um ensino voltado para o uso da língua, em contextos de práticas sociais, com vista a formar um aluno que possa agir de forma mais consciente, crítica e ética, sobre o mundo em um contexto de paradigma interdisciplinar. Convidamos os leitores a refletirem conosco, ampliando as discussões aqui proporcionadas a todos os outros temas desenvolvidos em suas salas de aula.

Os Autores.





Conteúdo

1. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI	19
1.1 Os desafios da escola na sociedade da informação.....	20
1.2 Conceito de educação e de ensino e de aprendizagem.....	26
O ensino de Língua Portuguesa no atual contexto social	32
A formação de professores no contexto atual	36
1.3 Para finalizar.....	38
Sugestões de leitura	39
Referências bibliográficas.....	40
2. ASPECTOS DO ENSINO DA ORALIDADE E O GÊNERO DEBATE PÚBLICO	45
2.1 Questões passíveis de debate.....	49
2.2 Uma proposta para se debater	50
Os papéis que compõem um debate e suas características linguísticas	50
As marcas linguístico-discursivas dos vários papéis assumidos no debate	52
2.3 Para finalizar.....	57
Sugestões de leitura	58
Referências bibliográficas.....	59
3. A RETEXTUALIZAÇÃO: DA ENTREVISTA ORAL PARA A ESCRITA	63
3.1 A retextualização	69
3.2 Formando entrevistadores	73
3.3 Para finalizar.....	77
Sugestões de leitura	78
Referências bibliográficas.....	79
Anexo	80

4. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E OS DIVERSOS GÊNEROS DA ESFERA DA VIDA PÚBLICA, PROFISSIONAL E FAMILIAR.....	85
4.1 Dialetos	86
4.2 Registros e modalidades.....	90
4.3 Explorando os gêneros burocráticos da escola	92
4.4 Os diversos modos de falar da escola e da comunidade: a variação dialetal	95
4.5 Para finalizar.....	96
Sugestões de leitura	98
Referências bibliográficas.....	99
5. A ARTE DA ARGUMENTAÇÃO	103
5.1 Convencer ou persuadir	107
5.2 Argumentatividade e a estrutura global do gênero artigo de opinião.....	111
5.3 O tom e o engajamento	112
5.4 Os tipos de argumentos	114
5.5 Defendendo um ponto de vista.....	115
5.6 Para finalizar.....	120
Sugestões de leitura	121
Referências bibliográficas.....	122
6. ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: A COMUNICAÇÃO PERSUASIVA.....	125
6.1 Breve percurso histórico.....	126
6.2 Uma distinção necessária: publicidade e propaganda.....	128
6.3 O anúncio publicitário impresso.....	131
6.4 Explorando o gênero anúncio na escola	142
6.5 Para finalizar.....	144
Sugestões de leitura	146
Referências bibliográficas.....	147
Anexos.....	148

7. O GÊNERO POEMA E A DUPLA FACE DA METÁFORA: EXPRESSÃO LINGUÍSTICA E PROCESSO COGNITIVO.....	153
7.1 Conceito de figura.....	154
7.2 A Metáfora na visão tradicional	158
7.3 A Metáfora como processo cognitivo	160
7.4 Leitura do poema.....	167
7.5 A leitura como evento social: uma possibilidade de prática pedagógica.....	171
Proposta de atividade.....	172
7.6 Para finalizar.....	172
Sugestões de leitura	174
Referências bibliográficas.....	175
Anexo	178
8. INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	181
8.1 Definindo as abordagens	185
8.2 Propondo interdisciplinaridades	186
8.3 Para finalizar.....	190
Sugestões de leitura	191

O ensino da Língua Portuguesa no contexto do século XXI

Para iniciarmos nossa conversa, este capítulo introdutório trata do ensino de Língua Portuguesa no contexto do desenho social do século XXI, herdeiro das conquistas e tradições dos períodos anteriores. Para se entender o momento atual e, nele, o papel da escola, faz-se um rapidíssimo apanhado histórico, com vistas a articular os diferentes aspectos que levaram à configuração atual da sociedade. Com base nesse panorama, discute-se a função da escola hoje, propõe-se uma visão de educação que possa atender aos objetivos da escola no contexto atual, bem como um modelo de ensino e de aprendizagem compatível com essa meta e, finalmente, apresenta-se uma forma de se desenvolver o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, levando-se em conta os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação dos professores.

1.1 OS DESAFIOS DA ESCOLA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

A escola, como ensina Althusser (1970), citado por Brandão, é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, o que significa que ela responde, prioritariamente, pela manutenção das ideologias dominantes na sociedade em determinado momento de sua história, entendendo-se *ideologia* como visões de mundo (Cf. BRANDÃO, 1991) e secundariamente, pela repressão, mesmo que de forma pouco perceptível, disfarçada ou simbólica. Em decorrência desse caráter, como instituição, frequentemente, ela não se mostra receptiva a mudanças. Em contrapartida, ela é o *lócus* para a formação de crianças, jovens e adultos por meio da aquisição de conhecimentos, com vistas a torná-los preparados para a vida em sociedade, o que implica o exercício da cidadania, ou seja, assumir posições críticas diante das questões sociais. Vê-se, assim, que, como instituição, ela desempenha um papel paradoxal por ser, de um lado, responsável pela manutenção do instituído, e de outro, por ser necessária a sua abertura para o novo, sobretudo no que diz respeito à produção do conhecimento, processo contínuo e intenso no século XXI, e sua divulgação na forma de ensinamentos escolares. Portanto, para desempenhar plenamente seu papel, garantindo valores tradicionais e abrindo-se para o novo, ela necessita adequar-se às características atuais da sociedade.

Nota: segundo Brandão(1991), ideologia é “uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica”(p. 27).

Se voltarmos o olhar para o percurso histórico da humanidade, veremos que houve momentos nessa trajetória marcados por grandes transformações. Foi o que ocorreu na passagem da pré-história para a história, determinada pelo surgimento de uma *tecnologia*, a escrita, que se somou aos artefatos já criados e que tornou possível o registro das ações e feitos humanos, representando, portanto, uma grande conquista para o homem, já que ele poderia transmitir para a posteridade suas ideias, crenças, valores e conhecimentos, o que não era garantido pela cultura oral, além de ter sua vida facilitada pelos instrumentos já criados que funcionavam como extensão de suas mãos.

Nota: Auroux (1998) considera que a invenção da escrita é a primeira revolução tecnolinguística da história humana, sendo relativamente tardia em relação ao surgimento da linguagem. Ela ocorreu no período neolítico, momento em que o homem tornou-se sedentário e que um grande número de técnicas (agricultura, domesticação de animais, cerâmica, tecelagem) se desenvolveram, libertando os humanos da forte dependência que mantinham do meio natural.

Outro grande momento ocorreu no século XVIII, considerado o auge da Revolução Intelectual, iniciada no século anterior. Nele, surgem novas ideias como novas concepções acerca das instituições políticas, sociais, econômicas e religiosas; sobre a natureza do mundo, a estrutura da sociedade, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a tolerância. Seu movimento maior foi a Ilustração ou Iluminismo que assim é apresentado por Japiassú e Marcondes (1996, p. 137):

Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc.XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e política. No plano político, o Iluminismo defende as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso.

São inúmeras as contribuições desse período, como a criação de bibliotecas, museus, laboratórios, observatórios e institutos científicos especializados, além do Sistema Métrico Decimal; da invenção de aparelhos, como a câmara fotográfica ou o seu aperfeiçoamento, o microscópio e o telescópio. Há, ainda, um grande estímulo ao desenvolvimento científico (Astronomia, Física, Química, Biologia e Ciências Naturais, Ciências da linguagem e nas Ciências Sociais e Filosofia), e à divulgação dos trabalhos realizados nesse campo.

Essas conquistas científicas levam a descobertas e melhoramentos mecânicos com aplicação industrial, causando a superação da indústria artesanal pela industrial. Essa passagem resulta na chamada Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra nos anos 1770. São produtos dessa fase a mecanização da indústria têxtil (máquinas de fiar, teares, descaroçador de algodão etc.), aperfeiçoamento da máquina de costura e invenção da máquina a vapor, que deu mobilidade ao ser humano, pois ela permitiu o deslocamento, com maior rapidez, entre grandes distâncias. Como decorrência da revolução industrial, foram introduzidos, paulatinamente, utensílios que facilitaram o cotidiano das pessoas, bem como foram aprimorados aparatos tecnológicos, como a iluminação e o gás de rua, que melhoraram a qualidade de vida dos indivíduos e determinaram mudanças em seu comportamento.

O século XIX viveu intensamente essa realidade do uso da tecnologia e das máquinas, a qual foi retratada pela pena mordaz de Eça de Queirós no conto “Civilização”, em que, Jacinto, a personagem principal, desfruta de todos os avanços científicos de sua época, fato que acaba tornando-o um ser entediado e que vai descobrir um sentido para a sua vida ao retornar aos hábitos saudáveis e desprovidos de luxo no campo. Essa mesma crítica, o autor português

reitera em *As cidades e as serras*, mostrando como as modernidades tecnológicas eram nocivas ao homem. Por volta de 1870, lembra Sevcenko (2001), houve um grande progresso no desenvolvimento tecnológico caracterizando a Revolução Científico-Tecnológica. Ela foi uma consequência da aplicação do saber científico que possibilitou o domínio e a exploração de novos potenciais energéticos, como a aplicação da eletricidade, com as primeiras usinas hidro termelétricas; o uso de derivados de petróleo, que originariam os motores à combustão e, posteriormente, os veículos automotores; o surgimento das indústrias químicas, dos altos-fornos, das fundições, das usinas siderúrgicas e dos primeiros materiais plásticos e o desenvolvimento de novos meios de transporte (carros, trens e aviões, entre outros) e dos meios de comunicação (telégrafo, gramofone, rádio, fotografia e cinema).

Nesse percurso, apontamos avanços relacionados ao desenvolvimento tecnológico, mas é importante destacarmos os progressos intelectuais, expressos pela produção de conhecimentos no campo da Filosofia, das Artes e das Ciências em geral, que, sem dúvida, estão na base das conquistas tecnológicas.

O século XX recebeu toda essa herança e a ela acrescentou novos elementos. Foi um dos momentos históricos em que a sociedade passou por constantes e amplas alterações, manifestadas em distintos campos. Houve profundas mudanças no desenho político mundial, agrupando as nações em dois grandes blocos: o capitalista e o comunista, com visões de mundo opostas; houve, entre outras, as duas grandes guerras, nas quais os avanços tecnológicos contribuíram para conflitos altamente destrutivos e desumanos, ceifando milhões de vidas. Contraditoriamente, a indústria bélica, fator de destruição, contribuiu grandemente para o progresso da Medicina, da Biologia, da Biomedicina, da Eletrônica, entre outras. Ela possibilitou, por exemplo, o desenvolvimento da aviação que, praticamente, no período de 100 anos, foi do aparecimento do 14 Bis – marco inicial do sonho humano de deslocar-se do chão, invenção do brasileiro Santos Dumont – aos grandes supersônicos que voam em altíssimas velocidades. Refletir sobre esses temas na escola contribui para que o estudante tenha melhor compreensão do mundo atual.

Na Medicina, não só assistimos à cura de muitas moléstias já conhecidas, como a vimos tuberculose, ao controle de outras, como a poliomielite e a luta no combate ao câncer, mas também o surgimento de novas doenças, como a Aids e as gripes de diferentes cepas que provocam grandes epidemias e causam milhares

de mortes. Mas a virulência dessas enfermidades tem obrigado os cientistas de diferentes áreas da saúde a buscar soluções para tais desafios, o que tem gerado grandes saltos no campo da saúde. Aliada à tecnologia de alta precisão, por meio de pesquisas interdisciplinares, como produto da Revolução da Microeletrônica (SEVCENKO, 2001), a Medicina tem desenvolvido técnicas, instrumentos e próteses que apontam, segundo especialistas da área, promessas de prolongamento da vida humana. Discutir o que essas possibilidades representam para o ser humano é uma das funções da escola.

Ao longo do século XX, em relação aos meios de transporte terrestres, praticamente o homem foi da carroça aos carros sofisticados, que cada vez mais despertam o desejo dos consumidores. O desenvolvimento industrial, não só automobilístico, ocorreu de forma acelerada e sem a preocupação com suas consequências. Hoje, são visíveis, nas metrópoles, não só os grandes congestionamentos provocados pelo excesso de veículos, como também os danos por eles causados, que prejudicam o meio ambiente na forma de poluição, à qual se somam os efeitos de outras indústrias poluidoras. Em decorrência dessa situação, um dos grandes desafios do século XXI é a sustentabilidade ambiental, causa que tem mobilizado, em várias partes do Planeta, pessoas e instituições em torno da preservação da natureza. Educar a juventude para atuar nessa luta deve ser uma das metas da escola.

Em relação à tecnologia e sua relação com as mídias, ela invadiu a vida do homem no decorrer do tempo e, de forma intensa, ao longo do século XX. Primeiramente, foi o jornal, já conhecido desde o século XVII, mas que teve maior penetração domiciliar no século XX. Depois, foi o rádio que revolucionou a vida doméstica ao trazer não só a informação para dentro dos lares, mas também o apelo ao consumo. Ele foi um fator de agregação familiar durante as duas grandes guerras, pois a família, à noite, reunia-se ao seu redor para ouvir as notícias do *front* de guerra, ou, nos momentos de paz, divertir-se com programas musicais. Na sequência, veio a televisão, que, por meio da imagem, tornou a informação mais interessante para aquele que a recebia em sua casa. Da mesma forma que o rádio, ela reunia a família ao seu redor, mas, em lugar de aproximar os membros do grupo familiar, ela promoveu o seu isolamento, a ponto de hoje haver famílias nas quais cada componente tem a própria TV em seu quarto, não havendo momentos de encontro entre os familiares. Assim, podemos dizer que a televisão, de certa forma, contribuiu para

Nota: para o Sevchenko(2001), a Revolução da Microeletrônica está em curso, desde o final do século XX, e causará grandes transformações, muito maiores do que as vividas nas fases anteriores, sendo, em sua opinião, necessário um olhar crítico sobre ela.

a desagregação familiar. A próxima novidade foi o computador, inicialmente acessível a poucos, mas que rapidamente foi se popularizando e tornando-se uma ferramenta indispensável no trabalho e na escola, sobretudo com as máquinas portáteis, como os laptops e os notebooks. Cada vez mais se torna comum nas salas de aula, principalmente na universidade, a presença de estudantes com computadores portáteis. Logo, a escola deve reconhecer essa nova realidade e adaptar-se ao perfil atual dos estudantes.

Internet: conjunto de redes que interliga todos os computadores do mundo – por meio de um processo da informática, o TCP/IP (Protocolo de Controle de Transferência/Protocolo Internet) – que entendem essa linguagem e são capazes de trocar informações e de transferir todo tipo de dados. Sua organização é como uma teia, ou seja, o usuário, quando pretende se conectar com qualquer parte do mundo, conecta-se a um computador ligado à Internet em sua cidade. Este, por sua vez, está conectado a uma máquina em outra cidade ou país e assim por diante, percorrendo um caminho até chegar ao destino final.

Nota: a sociedade em que se aliam as tecnologias e as informações é conhecida como sociedade do conhecimento. Essa é a realidade da sociedade atual.

No contexto da Revolução da Microeletrônica, a Internet passou a integrar o cotidiano dos cidadãos, a partir dos anos 1990, em um mundo já globalizado. Aliada ao computador, ela abriu um mundo novo para a sociedade, não só em termos de acesso à informação em proporções nunca antes imaginadas, superando, com grande vantagem, a descoberta da imprensa, no século XV no que se refere à difusão, mas também na prestação de serviços de diversas naturezas. Ela se tornou presente na vida humana de tal forma, que já são frequentes os casos de pessoas que não mais saem de casa, pois fazem tudo por via eletrônica, pagamentos, compras, o contato com suas amizades e, inclusive, o seu trabalho. O excesso de apego à Internet já se caracteriza como um vício, que gera comprometimentos no comportamento social dos usuários, a ponto de ser considerado uma doença, que ataca jovens e adultos, a ser tratada por médico especialista. Quanto a esse problema, cabe à escola mostrar as vantagens e desvantagens da Internet, bem como os riscos que representa, sobretudo, nas chamadas amizades virtuais. Como o número de informações que circula na rede é muito grande, preparar o estudante para separar a boa da má informação, bem como para fazer leituras críticas de seu conteúdo, é também uma tarefa da escola.

Outro aspecto decorrente da Revolução da Microeletrônica é a convergência digital. Segundo Koo (2006, p. 21), ela

uniu os sistemas de comunicação de TV, telefonia de voz e de dados, integrou os aparelhos de telefone, computador, TV e aparelhos de som, modificou o modelo de negócio das empresas de telecomunicação, empresas de mídia, de entretenimento e informática. Essa mudança aconteceu rapidamente, imperceptível sob certa ótica (os usuários “tradicionais” continuam usando as tecnologias separadamente, portanto para eles não houve mudança), porém radicalmente sob outra perspectiva (para a geração videogame e iPod) é até violenta e truculenta no mundo dos negócios com disputas judiciais e políticas.

Certamente, o alunado da Educação Básica brasileira, atualmente, faz parte das gerações aqui citadas e outras mais como a geração Y, ou do Milênio, e a Z. Convive com a tecnologia, em maior ou menor grau em função de seu perfil socioeconômico, mas não se intimida diante dela. Por essa razão, seu acesso à informação, também em proporção ao seu *status* social, hoje, ocorre com grande frequência fora dos muros da escola, sempre em contato com múltiplas linguagens. Esse é outro desafio com o qual a escola se defronta, pois ela ainda prioriza a linguagem verbal oral ou escrita, o que representa uma dificuldade para os jovens, levando-os ao desinteresse pelo conhecimento escolar, que, muitas vezes, está desatualizado quando confrontado com as informações obtidas fora do âmbito escolar.

Como dissemos, a Internet trouxe alterações no mundo do trabalho, que, hoje, fundamenta-se no conceito de “deslocalização” (PINTO, 2002, p. 46). Esse autor afirma que

de facto, deixam de existir locais para existirem espaços, como se disse, espaços específicos de dimensões diversificadas que podem atingir a escala planetária, mas de convergência mais estrita, onde as relações comerciais e financeiras se jogam.

Ele considera que esse espaço não é físico, mas organizativo. A deslocalização está presente, por exemplo, nos serviços bancários, quando o cliente, necessariamente, não tem de ir ao Banco para pagar as suas contas, mas faz isso por via eletrônica, de qualquer lugar. Diz ainda Pinto que o conceito de trabalho é mutante e, por essa razão, o profissional deve estar preparado “para aprender na sua profissão, ou para aprender outra profissão” (p.47). Daí ser a atualização profissional constante um imperativo da sociedade da informação, diríamos do conhecimento, sob risco de afastamento do mundo do trabalho. Finalmente, para os jovens, na sociedade tecnológica, haverá a possibilidade de atuações ainda não existentes, ou seja, novas formas de emprego, mas sempre com um caráter específico.

Logo, para a escola, preparar para o mundo do trabalho significa formar pessoas abertas a novos conhecimentos e capazes de vencer novos desafios.

Portanto, a escola não deve ficar alheia a esse contexto social, mas deve, sim, trazê-lo para dentro de seus muros, a fim de tornar o processo educativo capaz não só de atender às necessidades contemporâneas, mas também de preparar o estudante a futura-

Geração Y: também chamada geração do milênio, ou geração Internet, é formada por jovens nascidos entre meados de 1970 e meados dos anos 1990. Caracterizam-se por realizar múltiplas tarefas, utilizam aparelhos de alta tecnologia de última geração e estão voltados para as questões ambientais.

Geração Z: geração nascida após 1995, que também é multitarefa, pois os seus representantes, ao mesmo tempo, acessam a Internet, ouvem música, falam ao telefone e assistem à TV. Vivem conectados, são muito informados, têm forte senso crítico e são egocêntricos.

mente agir sobre essa realidade, transformando-a. Por conseguinte, ela deve, em lugar de meramente transmitir conhecimentos, despertar nas crianças o gosto pela busca de novas informações para a construção de novos saberes. Ela deve, pois, abdicar do transmitir para priorizar o construir, atribuindo ao aluno a sua parte de responsabilidade nessa construção.

Ao apresentar características da sociedade atual, objetivamos criar o pano de fundo sobre o qual a educação deve atuar e, consequentemente, como a escola, uma das instâncias educativas, e, em específico, o professor de Língua Portuguesa, podem colaborar na formação de cidadãos participantes e críticos.

1.2 CONCEITO DE EDUCAÇÃO E DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Na Pedagogia, tradicionalmente, estabeleceu-se a distinção entre educação e instrução. A primeira, que, segundo Bueno (1974), etimologicamente, está ligada ao verbo *educare*, do tema de *educĕre*, com o significado de conduzir, levar a um determinado fim, significa “desenvolvimento, aperfeiçoamento das faculdades intelectuais e morais do indivíduo” (p. 1948). A segunda, do latim, *instructio-nem*, também para Bueno, é “a ação de ministrar conhecimento a alguém”. Logo, ela restringe-se ao desenvolvimento intelectual, sem considerar o aspecto moral. Portanto, a educação é mais abrangente, englobando, necessariamente, a instrução.

No Brasil, atualmente, o que deve ser a educação já está previsto na Constituição, que, em seu artigo 205, do Capítulo III, seção I, propõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.94).

Acrescenta ainda, no art. 206, que o ensino será ministrado com base em vários princípios, dos quais destacamos: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...] e “garantia de padrão de qualidade”.

Vê-se, assim, que a Constituição prevê a educação como caminho para o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o

para a atuação profissional e o exercício da cidadania, indo ao encontro, portanto, do sentido etimológico do educar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), por sua vez, em seu Artigo 1º do Título I, reza que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (NISKIER, 1997, p. 29)

Em síntese, destacamos que a concepção de educação já está prevista tanto na Constituição quanto na LDB, estando, portanto, claramente apontado, para as instituições de ensino, qual deva ser o caminho a ser trilhado. Logo, educar implica a formação holística do indivíduo, desenvolvendo suas capacidades intelectuais para sua integração plena na sociedade do conhecimento, a qual engloba informação e tecnologia, aprendendo a conviver com a diversidade e a multiculturalidade, respeitando o outro e sendo criativo na solução de problemas. Aqui, cabem as orientações da *Carta de Transdisciplinaridade*, que, embora direcionadas ao ensino universitário, também são aplicáveis à escola básica.

Essas orientações, baseadas no *Relatório Delors*, elaborado pela Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, indicam quatro pilares que devem sustentar uma nova forma de educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser*. O primeiro pressupõe o domínio de métodos que auxiliem na distinção do real e do ilusório, para, assim, o estudante ter condições de entrar em contato com os conhecimentos atuais. Implica também ser capaz de relacionar diferentes saberes entre eles e o seu significado no cotidiano social, e entre eles (saberes) e seus significados e as capacidades humanas interiores.

O *aprender a fazer* está relacionado à aquisição de uma profissão e aos conhecimentos e práticas inerentes a ela. Essa busca da profissionalização pressupõe a especialização, aspecto que se

articula com o que já destacamos ao tratar do mundo do trabalho. Sobre esse pilar, a Carta destaca a importância da criatividade, logo, a criação do novo, e da exteriorização das potencialidades criativas no fazer, elementos fundamentais para que, no futuro, o profissional não permita que o tédio invada sua atuação no mundo do trabalho.

O *aprender a viver junto* relaciona-se ao respeito às normas que regulamentam a convivência em grupo, que devem ser verdadeiramente compreendidas, admitidas interiormente por cada ser e não sofridas como imposições exteriores. “Viver junto” não quer dizer simplesmente tolerar o outro com suas diferenças de opinião, de cor de pele e de crenças: submeter-se às exigências dos poderosos: navegar entre os meandros de incontáveis conflitos: separar definitivamente a vida interior da exterior: fingir escutar o outro embora permanecendo convencido da justiça absoluta das próprias posições: assim “viver junto” transforma-se inevitavelmente em seu contrário: lutar uns contra os outros” (p.7).

Portanto, o *aprender a viver junto* leva em conta o aprendizado da condescendência, da convivência com as diferenças de toda espécie, bem como o respeito pelas escolhas do outro, quaisquer que elas sejam, enfim da tolerância. Consideramos que esse pilar deixa bem clara a diferença entre educar e instruir, pois ele aponta para a necessidade do ensino de valores na escola, bem como a desconstrução do preconceito, seja ele de que natureza for, aliado, sem dúvida, ao desenvolvimento de conhecimentos.

Finalmente, o *aprender a ser* está ligado à formação completa do indivíduo, considerando seus valores, suas crenças e suas incertezas. Esse pilar é visto como o fundamento do ser e leva em conta que:

Para fundamentar o ser é preciso antes escavar as nossas incertezas, as nossas crenças, os nossos condicionamentos. Questionar sempre. O espírito científico também é para nós um precioso guia. Isso é aprendido tanto pelos educadores como pelos educandos (p.7).

Essa Carta não só explicita uma visão de educação, como também traz orientações sobre o processo de ensino e de aprendizagem. O documento propõe a transdisciplinaridade como opção pedagógica para a escola realizar a educação pretendida. Vemos ser essa a meta final, mas, para chegarmos até ela, há etapas a serem percorridas.

Assim, um primeiro passo é a escola abandonar a pedagogia tradicional, que cumpriu seu papel em determinado momento histórico, e buscar novos caminhos. Ela deve, portanto, abrir mão de uma “visão bancária” da educação (FREIRE, 1970), pela qual a cabeça do estudante, como uma *tabula rasa*, deveria ser preenchida de ensinamentos, que lá ficariam arquivados, estando a responsabilidade desse fazer nas mãos do professor, detentor do conhecimento, e sendo o alunos passivo nesse processo.

Portanto, a instituição escolar deve buscar novas possibilidades. Em seu artigo “Em Torno de Algumas Questões Educacionais”, Donato (2011) destaca a Teoria Crítica, como uma perspectiva inovadora. Esse autor mostra

que ela busca resgatar os aspectos positivos das teorias firmadas no cotidiano escolar (teorias não críticas), articulando-os na direção de uma transformação social. Assim, resgata-se da Pedagogia Tradicional a importância da dimensão do saber; da Escola Nova, a dimensão do saber ser, e da Pedagogia Tecnicista, a dimensão do saber fazer (p.5).

No Brasil, Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti representam essa tendência pedagógica, que, segundo a autora, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- o caráter do processo educativo essencialmente reflexivo, implica constante ato de desvelamento da realidade. Funda-se na criatividade, estimula a reflexão e ação dos alunos sobre a realidade;
- a relação professor/aluno é democrática, baseada no diálogo. Ao professor cabe o exercício da autoridade competente. A teoria dialógica da ação afirma a autoridade e a liberdade. Não há liberdade sem autoridade;
- o ensino parte das percepções e experiências do aluno, considerando-o como sujeito situado em um determinado contexto social;
- a educação deve buscar ampliar a capacidade do aluno, considerando-o como sujeito situado em um determinado contexto social;
- a educação deve buscar ampliar a capacidade do aluno para detectar problemas reais e propor-lhes soluções originais e criativas. Objetiva, também, desenvolver a capacidade do aluno de fazer perguntas relevantes em qualquer situação

e desenvolver habilidades intelectuais, como a observação, análise, avaliação, compreensão e generalização. Para tanto, estimula a curiosidade e a atitude investigadora do aluno;

- o conteúdo parte da situação presente, concreta. Valoriza-se o ensino competente e crítico de conteúdos como meio para instrumentalizar os alunos para uma prática transformadora (p.5).

Justificamos a escolha dessa tendência pedagógica, por entender que ela tem condições de viabilizar a educação que defendemos. Essa opção significa mudanças radicais, do ponto de vista metodológico, pois só assim professor e estudantes terão seus papéis redefinidos em sala de aula. Para essa redefinição, é essencial a escolha de métodos ativos, como o ensino por Projetos, as Sequências Didáticas ou o Método de Solução de Problemas ou, ainda, técnicas como o Pensar Alto em Grupo. Os três primeiros podem ser realizados disciplinarmente, mas para uma efetiva mudança a escola deve buscar a *interdisciplinaridade*, para futuramente chegar à *transdisciplinaridade*. Destacamos que, nesta obra, demos ênfase às Sequências Didáticas e ao Pensar Alto em Grupo.

A seguir, apresentamos a sequência didática, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esse parâmetro de sequência didática será retomado nos próximos capítulos como forma de exemplificar na prática, as reflexões teóricas que fazemos. Eles a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.97), cuja realização pressupõe um planejamento cuidadoso, no qual cada etapa prevista deve ser rigorosamente observada. Esse recurso metodológico prevê as seguintes etapas:

- **apresentação inicial**, que consiste na descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita, no gênero a ser trabalhado, que será realizada pelos estudantes. Essa será a **primeira produção**, que servirá ao professor como diagnóstico tanto das dificuldades dos estudantes quanto de seus conhecimentos, dando a oportunidade ao docente de aprimorar sua proposta de trabalho; para o aluno, ela indica as capacidades que ele deve desenvolver sobre o gênero em foco para melhor dominá-lo;
- **módulos**, que se caracterizam como um conjunto de atividades, fundamentadas nos problemas evidenciados na primeira produção, centradas nas particularidades do gênero sob estudo e sistematicamente trabalhadas;

Interdisciplinaridade: prática que visa à abordagem de problemas pela qual se confrontam perspectivas de especialistas de diferentes áreas na busca de solução de um problema concreto.

Nota: os autores da Carta afirmam que, “como é indicado pelo prefixo ‘trans’, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento” (p. 15). Eles afirmam ainda que ela é “um caminho de autotransformação orientado para o conhecimento de si, para a unidade do conhecimento e para a criação de uma nova arte de viver” (p. 16).

- **produção final**, que se traduz na elaboração de uma atividade na qual o estudante aplicará os conhecimentos adquiridos nos diferentes módulos.

As sequências didáticas, na visão dos autores, devem ir do complexo para o simples, uma vez que, em cada módulo, será abordado um aspecto específico do gênero estudado. Os autores propõem ainda que, na avaliação, na primeira produção e nos módulos, as atividades sejam objeto de observação, de análise, na forma de discussão, em classe, sobre o desempenho oral de um aluno; troca de textos escritos entre os alunos da classe; reescuta da gravação dos alunos que produziram o texto oral etc. Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem (p. 103).

A produção final deverá ter um caráter somativo. Portanto, nessa tarefa, o estudante deve encontrar, claramente explicitados, os pontos trabalhados nos módulos que integraram a sequência. Os autores enfatizam que ela deva ser realizada apenas na última avaliação.

O pensar alto em grupo, atualmente, é utilizado como um recurso pedagógico, mas, em sua origem, foi uma técnica de coleta de dados em pesquisas científicas qualitativas sobre leitura (ZANOTTO E PALMA, 2008). Ao ser aplicado em investigações sobre o ensino de leitura em sala de aula, transformou-se em uma prática pedagógica, que tem propiciado aos professores que a utilizam refletir sobre sua atuação em atividades de leitura. Seu objetivo é transformar a aula de leitura em um evento social, no qual o ato de ler é compartilhado pelos estudantes e pelo professor, que assume o papel de mediador na negociação dos sentidos que são construídos coletivamente. Essa técnica possibilita a construção de múltiplas leituras, abre espaço para outras vozes, além da do professor, que não é mais autoridade legitimada na construção dos sentidos de textos, sobretudo, quando eles são poéticos e a indeterminação está presente em alto grau. O detalhamento desse recurso está no capítulo “Gênero do poema e a dupla face da metáfora: expressão linguística e processo cognitivo”.

Em face de todos os pontos destacados, colocamos a questão: O que é ensinar Língua Portuguesa no contexto apresentado e com base nas concepções de educação e de processo de ensino e aprendizagem propostos?

O Ensino De Língua Portuguesa no Atual Contexto Social

Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa é desenvolvido com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam diretrizes gerais para o desenvolvimento de conteúdos no Ensino Fundamental e Médio. Eles propõem possibilidades de trabalho com a língua materna, os saberes a serem ensinados, que, fundamentados no saber científico, transformam-se em saberes ensinados. Os Parâmetros visam a formar usuários competentes e críticos no uso da língua e no conhecimento da linguagem.

O objetivo desta seção é responder à questão apresentada aqui. Assim, apresentamos posições que acreditamos possam trazer contribuições para mudar a forma de se trabalhar a língua em sala de aula.

A primeira delas diz respeito ao objetivo do ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos, que, em tese, já a dominam, principalmente na sua manifestação oral. Consideramos que o objetivo desse ensino é tornar o falante competente no uso da língua em face da diversidade de situações comunicativas, quer orais, quer escritas. Para alcançá-lo, pensamos ser essencial o desenvolvimento da competência comunicativa, aspecto já apontado por Bechara, 1985 e Travaglia, 2003, objetivando formar o “poliglota na própria língua” para o primeiro e o usuário capaz de utilizar a diversidade de recursos de que a língua dispõe, para o segundo, mas, para ambos, significando investir na *educação linguística* dos estudantes.

Encontramos argumentos para reforçar nossa posição em Lomas (2003), que também defende ser o desenvolvimento da competência comunicativa necessário para a formação do usuário competente. Ele a vê como expressão de capacidades do indivíduo, sendo multifacetada e englobando várias outras competências, como:

- a competência linguística e textual, considerada uma capacidade inata, que se traduz no conhecimento do código de uma língua;
- a competência sociolinguística, vista como a capacidade de adequação ao contexto comunicativo, relacionando-se, portanto, ao uso adequado da língua;
- a competência estratégica, que expressa a capacidade para regular a interação, buscando, assim, a eficácia comunicativa;
- a competência textual ou discursiva, que se relaciona à capaci-

Saberes científicos: são aqueles produzidos nas universidades ou em institutos de pesquisa. São

o fundamento do saber a ser ensinado, que emana da legislação. Assim, o

conceito de coesão textual, por exemplo, é um saber a ser ensinado, previsto nos PCNs. O professor, com base no conhecimento científico que domina sobre esse tema, por meio da transposição didática, transforma-o em um conhecimento a ser ensinado.

As atividades propostas no processo de ensino e aprendizagem, registradas no diário do professor e em suas anotações de aula, são o saber efetivamente ensinado. Sobre esse assunto consultar Palma et al., 2008.

dade de produção e compreensão de diversos tipos de textos;

- a competência semiológica que manifesta conhecimentos e atitudes na análise dos usos e forma verbais e não verbais dos meios de comunicação e da publicidade;
- a competência discursiva que aponta para a capacidade de produção e compreensão de textos literários.

Apesar de endossar a proposta de Lomas, gostaríamos de destacar dois aspectos: o primeiro em relação à competência textual ou discursiva; não consideramos que elas sejam excludentes ou que sejam idênticas, mas que formam um conjunto que responde pela produção de textos que materializam gêneros. Também não concordamos que a competência semiológica restrinja-se à análise de usos, pois acreditamos que o usuário, se preparado, pode produzir textos em que essa competência seja fundamental, tal como a sequência didática proposta no capítulo sobre o anúncio publicitário. Portanto, vemos que esse primeiro ponto atende o proposto nos PCNs que é o desenvolvimento de competências.

O segundo aspecto que destacamos é que o desenvolvimento da competência comunicativa está intrinsecamente ligado a uma base teórica para o trabalho com a língua fundamentado na Linguística do Discurso, como a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Linguística Funcional, a Linguística Cognitiva, as Pragmáticas, entre outras. Esse recorte teórico justifica-se pelo fato de o ensino focalizar a língua em uso, manifestada em gêneros de circulação social efetiva e concretizados em textos adequados às situações comunicativas. Nos capítulos deste livro, o leitor encontrará essa posição claramente posta. Também esse segundo ponto atende ao solicitado nos PCNs, que é o foco na língua em uso em diferentes contextos sociais.

Em decorrência desse segundo ponto, assumimos que a **linguagem** é entendida como interação entre sujeitos em sociedade, que agem e interagem por meio dela, produzindo sentidos em função do contexto sócio-histórico-ideológico. Nesse sentido, Neder (apud TRAVAGLIA, 1996, p. 23) mostra-nos que:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (cf.

nota 2). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

A **língua**, por sua vez, também é vista como interação, o que leva Oliveira (2010) a concebê-la como um “meio de interação sociocultural” (p.34). O autor destaca que interação envolve elementos como sujeito falante e ouvinte, escritor e leitor, suas especificidades culturais e o contexto da produção e recepção de textos. Logo, conceber-se língua dessa forma é considerá-la em uso e em contextos reais de comunicação. Para o ensino de língua materna, é fundamental o trabalho com a realidade para, assim, formar usuários competentes que sejam políglotas em sua própria língua, já que serão capazes de utilizá-la em diferentes situações comunicativas e de forma adequada. Assim os conceitos de língua e linguagem estão em acordo com o previsto nas orientações oficiais.

Atualmente, com fundamento nas linhas teóricas apontadas aqui, sabemos que, no uso da língua, seus usuários não trocam informações com seus interlocutores por frases isoladas, mas, sim, por meio de textos, os quais são manifestações de **gêneros textuais**. Nessa medida, assumimos que o ensino de língua deve ser alicerçado em diferentes gêneros, expressos em diferentes contextos, para, assim, concretizar o aprimoramento da competência comunicativa dos estudantes. Por essa razão, escolhemos uma concepção de gênero que julgamos compatível com a visão de linguagem e de língua que endossamos.

É por esse motivo que nos apoiamos em Marcuschi (2002, 2008). Em sua primeira consideração, o autor afirma que “os gêneros textuais se constituem como ações socio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (p. 22). Na segunda, amplia essa caracterização ao considerar que eles são os textos do cotidiano, com particularidades específicas, como “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, institucionais e técnicas” (p. 155). Portanto, são entidades empíricas presentes em situações comunicativas, designadas de forma diversa, que formam inventários abertos.

O **tipo textual**, por sua vez, é uma construção teórica, que se define pela natureza linguística de sua composição. Constituem sequências linguísticas, e não textos materializados, que englobam algumas categorias como narração, argumentação, exposi-

ção, descrição e injunção. É o predomínio dessas categorias em um texto que possibilita a sua definição como narrativo ou argumentativo, por exemplo.

Destacamos que, em sua classificação, fundamentamo-nos em Marcuschi (2002) e Adam (1992) por haver pequenas divergências na proposta desses autores, como em relação à sequência expositiva, apresentada pelo autor brasileiro, com base em Werlich (1973), e a sequência explicativa, considerada pelo autor francês. Mais uma vez, constatamos que a linha teórica escolhida para a fundamentação de nossa proposta coaduna-se com as orientações dos PCNs.

O detalhamento dessas sequências está nos capítulos “Anúncio publicitário: a comunicação persuasiva, “A dupla face da metáfora: expressão linguística e processo cognitivo”e, mais precisamente, o argumentativo nos capítulos “A arte da argumentação” e “Ensino, oralidade e debate público”.

Outro aspecto que julgamos relevante para o ensino da língua materna é a presença da variação linguística. Para o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos em sala de aula, o ponto de partida deve ser o saber que o estudante já domina, o que, em termos linguísticos, significa o domínio de sua variante de origem, que, muitas vezes, pode ser o de uma norma não prestigiada. Por meio da análise linguística de diferentes textos, expressão de gêneros diversos, o professor pode levar o estudante à reflexão sobre as diferenças linguísticas existentes nesses textos empregados em situações comunicativas distintas, apontando as diferenças entre a norma culta e as demais normas, bem como destacando a importância do conhecimento delas e de seu uso adequado em função da diversidade de situações comunicativas. Logo, o professor deve explicitar, para o estudante, que dominar a norma culta é fundamental para ele, pois haverá momentos em que ele necessitará usá-la na vida em sociedade, sobretudo nas situações comunicativas formais, conforme está demonstrado em “Variações linguísticas e os diversos gêneros públicos e familiares”, assim como no capítulo “A retextualização: da entrevista oral para a escrita”.

Palma, Turazza e Nogueira Junior (2008) propuseram, com base em Figueiredo (2004), o ensino de língua organizado em pedagogias, como forma de se estruturar a prática pedagógica. Elas devem ser concebidas, segundo a autora, como atos de construção da prática pedagógica sempre renovada. Elas estão assim distribuídas:

1. a pedagogia do oral: trata do ensino de gêneros orais, formais e informais, em diferentes contextos sociais, de forma sistemática, com base no conhecimento científico produzido nessa área. Convém destacar que ela não se restringe a atividades de dramatização ou de jograis;
2. a pedagogia da leitura: tem por objetivo formar o leitor proficiente, sendo a função da leitura ampliar os conhecimentos prévios dos estudantes e, em decorrência, seus modelos de representação de mundo, fundamentada na concepção de leitura como “arte da interpretação” (TURAZZA E PALMA, 2007);
3. a pedagogia da escrita: visa a que o estudante compreenda a produção escrita com suas especificidades e particularidades, como uma atividade conscientemente planejada, que engloba fases como a pré-escritura, a escritura, a revisão continuada e a reescrita. Além disso, ela deve prever propostas de produção textual em função de diferentes situações comunicativas, o que implica a adequação da linguagem não só ao gênero escolhido, mas também ao contexto de produção;
4. a pedagogia léxico-gramatical: apresenta como característica básica a transversalidade em relação às demais pedagogias. Considera-se que o conhecimento sobre o funcionamento da língua e o domínio do repertório lexical são instrumentos necessários tanto no uso oral da língua, quanto nas produções escritas, seja no momento de sua compreensão, seja no de sua produção.

Para atuar da forma como aqui propomos, é fundamental repensar-se a formação dos professores, aspecto que discutimos a seguir.

A Formação De Professores No Contexto Atual

Como foi dito, o ensino em geral, aí incluso o de língua materna, deve ocorrer interdisciplinarmente. Essa interdisciplinaridade pode ocorrer entre profissionais de diferentes áreas, ou na escola, entre professores dos diversos componentes curriculares. Essa é uma das possibilidades da interdisciplinaridade na escola. A segunda é aquela que o professor realiza em si, ao dominar conhecimentos de diferentes campos do saber necessários para a sua atuação em sala de aula. Ela tem estreita relação com as competências articuladas em torno da competência linguística. Assim, essa competência exige o conhecimento de teorias linguísticas distintas

para uma análise gramatical crítica; a competência semiológica pressupõe o domínio de conhecimentos da Semiótica, por exemplo, para a análise das linguagens não verbais; a competência sociolinguística solicita do professor conhecimentos de Sociolinguística para trabalhar o uso adequado da língua, a estratégica necessita de informações das Pragmáticas para discutir o uso eficiente da comunicação e a literária demanda conhecimentos de Teoria Literária ou de História da Literatura para analisar textos literários com seus alunos ou para orientá-los na produção desses textos.

Portanto, essa diversidade de saberes, nem sempre adquiridos na formação inicial, deve ser buscada ou por meio da pesquisa individual, realizada para solucionar problemas originados da prática em sala de aula, ou ela deve ser obtida em programas específicos de formação continuada, que, frequentemente, também enfatizam a importância da pesquisa. É pela relevância e pela presença da busca do saber na vida dos docentes que trazemos a figura do professor pesquisador, que deve seguir o “método da investigação-em-ação” (Figueiredo, 2004, p. 8). A autora afirma que “é de uma importância capital para o sucesso no domínio do ensino e da aprendizagem em língua materna porque induz a produção de instruções para a aula, ativam-se momentos de reflexão e constroem-se instrumentos modelizadores da actividade pedagógico-didáctica” (p.8).

Para esse modelo de pesquisa, Figueiredo propõe três fases:

- a fase de problematização, centrada na reflexão em relação a dois aspectos: sobre a legislação educacional e sobre os referenciais teóricos;
- a fase de reflexão e síntese, na qual são pensadas as propostas de *transposição didática*, a diferenciação das intervenções pedagógico-didáticas por níveis de ensino e o trabalho de criação e de adaptação de materiais;
- a fase de previsão prática, em que é feito o desenho de seqüências didáticas com diferentes módulos, a definição de objetivos das aulas e da unidade didática e a definição de técnicas e elementos de avaliação.

Tendo como referência esse modelo, o professor, mesmo com o uso do livro didático, poderá planejar suas propostas de ensino com maior precisão e, na sua aplicação, sempre haverá a possibilidade de adequações, o que resultará em uma melhor organização do fazer docente, que certamente o tornará mais eficiente. Ao adotar a investigação-em-ação, o professor promoverá o duplo

Transposição didática:

relaciona-se à seleção dos conteúdos que serão focalizados na escola e que estão propostos na legislação educacional. Esses conteúdos têm sua origem nos saberes científicos e caracterizarão o saber escolar, após passar por transformações. Chevallard (1991, p. 39, apud PAIS, 2002) assim define a transposição didática: “Um conteúdo do conhecimento, tendo sido designado como saber a ensinar sofre então um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a tomar lugar entre os “objetos de ensino”. O “trabalho”, que de um objeto de saber a ensinar faz um objeto de ensino, é chamado de transposição didática” (p. 16).

deslocamento de papéis sobre os quais já fizemos referência: o do aluno que passa a ser aprendiz, por ser ativo no processo de ensino e de aprendizagem e o do professor que deixa de ser o centro das atividades e ocupa o papel de orientador e mediador na relação pedagógica.

1.3 PARA FINALIZAR

Neste capítulo, destacamos a importância de se entender o contexto atual por um viés histórico, assim como as questões complexas ligadas ao ensino em uma sociedade do conhecimento. Mostramos que, dessa maneira, é possível entender e pensar sobre novas pesquisas e orientações metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa. Por isso, as ideias apresentadas orientaram a elaboração do livro e a validade delas depende da contribuição dos leitores. Contamos com vocês, nossos futuros interlocutores.

SUGESTÕES DE LEITURA

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PALMA, DieliVesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. Educação Linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa – (org.) **Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: Educ, 2008. p. 215-33.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI – no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. **Les texts**: types e prototypes. Paris: Nathan, 1992.

AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da linguagem**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática**. Opressão? Liberdade? São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

BRASIL. Constituição Federal, Disponível em:<<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Brazil/brazil10.pdf>>. Acessado em 04 jul. 2011.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. Santos: Editora Brasília, 1974.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DONATO, Ausônia. Em torno de algumas questões educacionais. Disponível em:<http://www.obore.com/acontece/textos_especiais_em_torno_de_algunas.asp>. Acesso em: 08 jun. 2011.

FIGUEIREDO, Olívia. **Didática do Português língua materna** – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas. 1.ed. Porto: ASA, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de Filosofia**. 3.ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

KOO, Lawrence Chung. **Estudo da atratividade dos ambientes de comunidades virtuais**: análise comparativa LinkedIn e Orkut. 2006. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da língua. In:

LOMAS, Carlos (org.). **O valor das palavras** – falar, ler e escrever nas aulas. 1.ed. Porto: ASA, 2003. p. 25-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; Machado; Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora– (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

NISKIER, Arnaldo. **LDB** – a nova lei da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1997.

NICOLESCU, Basarab. Que universidade para o amanhã? Em busca de uma evolução transdisciplinar para a Universidade. In: FREITAS, Lima de, MORIN, Edgar e NICOLESCU, Basarab. **Carta de Transdisciplinaridade** – Adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Locarno: Cired-Unesco, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que TODO professor de português PRECISA SABER** - a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. **Educação matemática** – uma introdução. 2. ed. São Paulo: Educ, 2002. p. 13-42.

PALMA, DieliVesaro; TURAZZA, Jeni Silva; NOGUEIRA JUNIOR, José Everaldo. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: BASTOS, Neusa Barbosa – (org.). **Língua portuguesa: lusofonia-memória e diversidade cultural**. São Paulo: Educ, 2008. p. 215-33.

PINTO, Manuel Luís da Silva. **Práticas educativas numa sociedade global**. 1. ed. Porto: ASA, 2002.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI** – no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática nos 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996,

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática** – ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

TURAZZA, Jeni Silva; PALMA, Dieli Vesaro. Leitura: a arte da interpretação. **UEG em Revista** – Revista Científica da UEG. Quirinópolis, Goiânia, v.1 n. 3, p. 13-30, 2007.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. **Opening Pandora's box** – multiple reading of 'a metaphor'. In: ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda C. – (eds.). **Confronting metaphor in use** – an applied linguistic approach. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 11-43.