



Sanimar Busse
ORGANIZADORA

A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: CADERNO PEDAGÓGICO

PIBID - LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

Sanimar Busse (Org.)

A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO: CADERNO PEDAGÓGICO

PIBID - LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA



Porto Alegre, 2016

© Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Unioeste.
Todos os direitos reservados. – 2016

Colegiado de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano; Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIO-
ESTE; *Campus* Cascavel; Colégio Estadual Horácio Ribeiro dos Reis;
Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli

Coordenação: Professora Sanimar Busse

Revisão: Os autores.

Supervisão: Professora Ilda Boligon Vedana e Professora Maria Auxiliadora de Miranda

Bolsistas: Adriana Alexandra Ferreira, Andrey Rezende Soares, Gabriela Fernanda Siqueira Gallas, Dalila Mayara Barbosa, Danyele Lizzi da Silva, Fabiana dos Santos, Melissa Gatto Regonha, Martiniane Aparecida Dutra da Costa, Rosemari de Oliveira de Jesus Dassoler, Tathiane Cristino, Larissa da Silva Fontana e Natasha Antunes Soares.

Produção Gráfica e impressão: Evangraf - (51) 3336.2466

Conselho Editorial: Antonio Sidekum (Ed. Nova Harmonia), Arthur Blasio Rambo (UNISINOS), Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL), Danilo Streck (UNISINOS), Elcio Cecchetti (UFSC e UNOCHAPECÓ), Ivoni R. Reimer (UCG), Luís H. Dreher (UFJF), Marluza Harres (UNISINOS), Martin N. Dreher (IHSL e CEHILA), Oneide Bobsin (Faculdades EST), Raúl Fonet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha) e Rosileny A. dos Santos Schwantes (UNINOVE).

Apoio Financeiro: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Realização: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR
E-mail: pibid@unioeste.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra,
por qualquer meio e para qualquer fim, sem a autorização prévia,
dos autores. Obra protegida pela Lei dos Direitos Autorais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636 A docência em construção : caderno pedagógico : PIBID -
Letras/Língua portuguesa / Sanimar Busse (org.). – Porto
Alegre : Evangraf : Unioeste, 2016.
176 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7727-818-3

1. Língua Portuguesa - Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Escrita.
4. Professores - Prática de ensino. 5. Professores - Formação.
6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil).
I. Busse, Sanimar.

CDU 806.90
CDD 469

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507)

Apresentação

Este Caderno Pedagógico reúne discussões teóricas e propostas didáticas desenvolvidas por bolsistas e supervisores do Subprojeto Letras/Língua Portuguesa, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ PIBID/CAPES.

Na primeira etapa do subprojeto, bolsistas e professores supervisores vivenciaram uma rotina de pesquisas, leituras, reflexões e discussões sobre o ensino da língua portuguesa, com vistas a apresentação de propostas de trabalho em sala para as turmas do 6º Ano, do Ensino Fundamental. Os textos dessa primeira parte apresentam um roteiro de discussões sobre as atividades de leitura e escrita a partir da investigação teórica e do desenvolvimento das atividades de docência. Dessa forma, a teoria e a prática estabelecem um diálogo na tentativa de desenvolver o espírito investigativo nos docentes em formação.

No segundo momento, bolsistas e supervisores desenvolveram planejamentos para o trabalho em sala de aula. Partindo da preocupação com a leitura e a produção escrita, as atividades reúnem estratégias que possam levar o aluno do 6º Ano a compreender a língua em seu uso social.

Por último, na terceira parte, são apresentadas algumas considerações dos bolsistas sobre atividades realizadas em sala de aula. As avaliações, a partir do seu teor descritivo, apresentam ponderações sobre os desafios da docência.

Sumário

PARTE I

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PIBID

CAPÍTULO I: O ensino da língua portuguesa: reflexões a respeito do ensino da leitura e da escrita	
Nadieli Mara Hullen e Naiani Borges Toledo	8
CAPÍTULO II: Experiências de leitura no PIBID	
Adriana Alexandra Ferreira, Fernanda Bernardi Santos, Odair José da Cunha e Richarla Lopes	25
CAPÍTULO III: Trabalho com o teatro na escola	
Ana Paula Dalleaste, Ediane Rodrigues dos Santos e Kamila Kotlevski Teixeira	38
CAPÍTULO IV: A docência de língua portuguesa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID-CAPES	
Josiane Jabovski Smiderle	49
CAPÍTULO V: Fonética na sala de aula	
Poliana Sella e Sanimar Busse	66
CAPÍTULO VI: Fala e escrita: o trabalho com a Fonética e a Fonologia em sala de aula	
Nadieli Mara Hullen e Sanimar Busse	83
CAPÍTULO VII: O trabalho com os gêneros discursivos notícia e anúncio publicitário em sala de aula	
Wânia Cristiane Beloni e Sanimar Busse	103

CAPÍTULO VIII: A poesia na sala de aula

Adriana Alexandra Ferreira e Fabiana dos Santos.....117

PARTE II

O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA: O FAZER DOCENTE NO PIBID

CAPÍTULO IX: Poesia e música

Adriana Alexandra Ferreira, Andrey Rezende Soares,
Fabiana dos Santos, Maria Auxiliadora de Miranda,
Rosemari de Oliveira de Jesus Dassoler e Tathiane Cristino126

CAPÍTULO X: Variedade linguística

Dalila Mayara Barbosa, Ilda Bolignon Vedana e
Martiniane Aparecida Dutra da Costa.....141

CAPÍTULO XI: Histórias em quadrinhos

Dalila Mayara Barbosa, Danyele Lizzi da Silva, Ilda Bolignon Vedana,
Martiniane Aparecida Dutra da Costa e Melissa Gatto Regonha153

PARTE III

EXPERIÊNCIAS E RELATOS: A DOCÊNCIA NA SALA DE AULA

CAPÍTULO XII: Poesia e Cultura Afro-Brasileira

Adriana Alexandra Ferreira, Andrey Soares, Fabiana dos Santos,
Maria Auxiliadora de Miranda, Martiniane Dutra da Costa,
Nadieli Mara Hullen, Larissa da Silva Fontana e Natasha Antunes Soares.. 158

CAPÍTULO XIII: Relato Descritivo-Reflexivo das Atividades de Docência – Subprojeto de Língua Portuguesa

Camila Gaidarji, Dalila Mayara Barbosa, Ilda Bolignon Vedana
Juliana Castelaci, Marilene Kall e Naiani Borges Toledo171



PARTE I

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO
DA LEITURA E DA ESCRITA NO PIBID**



CAPÍTULO I

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A RESPEITO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA¹

NADIELI MARA HULLEN

NAIANI BORGES TOLEDO

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões sobre as atividades de docência realizadas nas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, no Subprojeto Letras/Língua Portuguesa, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. As discussões desenvolvidas voltam-se, de um lado, para a contribuição do PIBID na formação do profissional da educação, ao promover um espaço de atuação, reflexão e avaliação da prática de docência, em especial, do ensino da língua portuguesa, e, de outro, para a reflexão sobre o trabalho com gênero discursivo caso e a possibilidade de interlocução entre aluno e conteúdo. Por meio do PIBID, acadêmicos e professores têm a possibilidade de vivenciar um fazer pedagógico mais dinâmico e realista da realidade escolar. Ao voltar-se para o 6º Ano e para o trabalho com os gêneros discursivos, o Subprojeto propõe um trabalho de resignificação da leitura e da escrita, criando um espaço para reflexão sobre o trabalho com a língua portuguesa a partir do seu fazer real, em que texto e leitor estão situados socialmente.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

LEITURA, ESCRITA E ENSINO

A partir de reflexão preliminar sobre a questão da leitura pretende-se analisar a leitura aliada ao conhecimento que se traz ao chegar à escola, pois, mesmo com pouca idade, os alunos já trazem um conhecimento cultural e familiar trazidos de casa. Delineia-se, portanto, uma proposta que efetivamente olhe para a realidade social e cultural da criança, procurando trazer para a escola aspectos do seu próprio mundo. Além disso, a preocupação com o contexto social do aluno nas atividades representa um grande passo a ser dado, pois se um texto não fizer sentido para o aluno e não acrescentar nada de novo ou correspondente a sua realidade, então ele não encontrará motivações para lê-lo, nem o compreenderá, e o mesmo acabará servindo apenas para fins gramaticais, como geralmente tem-se feito.

O PIBID tem o objetivo de inserir o acadêmico, por meio do exercício da docência, em seu futuro local de trabalho. O projeto proporciona a seus participantes uma experiência única, contribuindo essencialmente para a sua formação. Sob orientação da coordenação e dos professores supervisores, os acadêmicos elaboram suas aulas, e tem liberdade para ministrá-las, o que torna a atividade de docência algo mais próximo da realidade de sala de aula, assim como os estágios, mas com uma continuidade, mostrando-se mais eficiente.

A respeito do estágio, Andrade destaca que:

É portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência - fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 2).

O PIBID vem ao encontro da necessidade de formar professores qualificados ou, ao menos, com uma noção menos “superficial” da realidade de sala de aula, formando profissionais mais críticos, mais preparados para lidar com as dificuldades encontradas no cotidiano de um professor que, desde cedo, passa a ter uma visão mais ampla do universo do ensinar. Nesse sentido, ampliam-se as atividades do estágio, tornando-se o projeto um espaço de retomada das leituras, reflexões e práticas do estágio.

Nas palavras de Paulo Freire:

Esta mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaçamento de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade. Implica admirá-la em sua totalidade: vê-la de “dentro” e, desse “interior”, separá-la em suas partes e voltar a admirá-la, ganhando assim, uma visão mais crítica e profunda da sua situação na realidade que não condiciona (FREIRE, 1983, p. 60).

Para o autor, à medida que o acadêmico vai entrando em contato com as atividades do estágio, começa a compreender melhor tudo aquilo que tem aprendido durante a sua formação no curso.

Portanto, o estágio é um momento de grande aprendizagem, onde o acadêmico pode questionar e se preparar adequadamente para o momento em que, como profissional da área, precisa tomar decisões adequadas. O PIBID sendo um programa de iniciação à docência aumenta toda essa percepção que começa a ser adquirida no estágio, pois o projeto possui uma continuidade maior a do estágio regular da grade.

Na sequência, apresentamos reflexões sobre o ensino da leitura e escrita considerando a formação do licenciado em Letras e a prática de sala de aula.

A leitura possui definições e motivos distintos. A partir de Freire (1989; 2004) e Lajolo (1997) por meio da teoria sobre o conhecimento do mundo, observa-se que, muitas vezes, a realidade social e política da criança é

ignorada e considerada irrelevante no processo de aprendizagem. Busca-se tanto o ensino da gramática padrão, que não se oferece espaço nem tempo para analisar as ricas distinções culturais presentes numa sala de aula, que poderiam fornecer um crescimento intelectual muito grande para cada ser integrante do processo. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer que o meio onde o educando está inserido é um fator de essencial importância para que o aprendizado se concretize plena e continuamente, observando sempre que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo que ambas se complementam, sucessiva e simultaneamente.

Os professores, que são os principais intermediadores entre o conhecimento e os alunos devem estar sempre atentos ao material que fornecem aos seus alunos, buscando analisá-lo, selecionar as atividades, não se submetendo à censura sempre presente nos mesmos, impulsionada pelas ideologias e políticas dominantes. O professor deve, enfim, buscar melhorias para uma efetiva educação democrática, que serve como princípio básico na formação de uma sociedade melhor.

A leitura que fazemos intelectualmente, politicamente ou socialmente de nós mesmos ou de uma determinada pessoa pode mudar a impressão que temos sobre ela ou da sociedade como um todo, pois leitura é mais que ler um livro, um recorte de jornal; é ler o mundo que nos rodeia e as pessoas que fazem parte e são integrantes dele.

Ler é também uma questão de *status* social e poder. Sugere à intelectualidade, domínio de conhecimento e até mesmo superioridade. Desde as épocas mais arcaicas até os dias atuais, quanto maior o conhecimento de uma pessoa, maior respeito ela conquista. Além disso, o domínio da leitura e da escrita hoje é essencial, pois permite receber e transmitir conhecimentos e fatos, e, mais que isso, se inteirar mais aprofundadamente do seu cotidiano, pois permite maior participação na vida cultural, política e econômica de qualquer sujeito.

É necessário, portanto, pesquisar a melhor maneira de evitar a censura nas escolas, mostrando aos alunos a realidade a qual pertencem, incentivando seu potencial de crítica e de criatividade; procura-se analisar também a falta de interesse dos professores em lutar por uma educação de melhor qualidade, os motivos da superficialidade teórica e redundância encontrados em muitos livros didáticos disponibilizados pelo governo e quais os melhores caminhos para que essas melhorias sejam feitas de forma adequada, englobando toda a sociedade.

LEITURA E CONHECIMENTO DE MUNDO

Para iniciar-se uma discussão sobre leitura, é importante imaginarmos o porquê dela, pois tudo que demonstra ter um motivo para existir faz sentido para nós; caso contrário, torna-se vazio. O mesmo se aplica a leitura: ou ela apresenta ter um sentido para o mundo, ou não terá sentido algum. Para Freire, “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. (FREIRE, 1989, p. 1).

Para o autor, o contexto social e cultural do educando deve ser analisado, para que o aprendizado seja prazeroso e bem aproveitado. Freire (1989, p. 22) aponta isso quando afirma que: “a educação popular não pode estar alheia a essas histórias (do povo) que não refletem apenas a ideologia dominante, mas, mesclados com ela, aspectos da visão de mundo das massas populares”. Além disso, Freire é contra a memorização mecânica da palavra escrita, sem a devida interpretação e compreensão do conteúdo. Segundo o autor, esse é um grande passo a ser dado, pois atualmente é exatamente por esses rumos que segue a educação brasileira.

Outro autor importante que reforça a ideia de Freire é Silva, quando afirma que:

Se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, [...] e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde a sua validade. (SILVA, 1998, p. 5).

Um ponto importante destacado por Paulo Freire é a consciência que devemos ter e assumir da política na educação:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. (FREIRE, 1989, p. 7).

Isso demonstra que não temos como separar o poder político do ensino. Porém, isto não é algo maléfico, trata-se apenas de, na prática, realmente agirmos democraticamente, de acordo com aquilo que defendemos, ou seja, dialogando com as massas populares, e não apenas as ouvindo ou ditando regras para elas, mas demonstrando que suas opiniões têm importância, por menor que seja sua escolarização. Enfim, a didática usada por Freire é ampla e abrangente, mostrando a educação sobre uma nova perspectiva: o contexto democrático, a observação do contexto no qual o aluno está inserido e a importância da dinâmica na relação aluno-professor, pois, para Paulo Freire, “impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade” (FREIRE, 1989, p. 9). Ou seja, só um professor sendo humilde e adotando na prática a política que defende, é que o educando terá uma educação libertadora.

Lajolo (1997) acrescenta alguns conceitos à visão da “leitura do mundo” de Paulo Freire, ao utilizar como exemplo as obras de Machado de Assis e afirmar que: “da cordialidade à impaciência dos piparotes, da solidariedade ao distanciamento irônico, à medida que a obra de Machado amadurece literariamente e semelhantemente às relações autor-público, as relações narrador-leitor vão sofrendo alterações.” (LAJOLO, 1997, p. 85). Para a autora, conforme se aprofunda uma leitura, muda-se o horizonte, muda-se a compreensão alcançada, os conceitos tomam novas dimensões.

Segundo Martins (2007, p. 29), “ampliar a noção de leitura pressupõe transformações na visão de mundo em geral e na de cultura em particular”. Com essa frase Martins demonstra que, muitas vezes, tem-se receio em aprofundar leituras desconhecidas ou que discorram sobre ideologias diferentes das acreditadas até então. Isso porque a leitura tem um papel transformador muito grande, e a cada nova leitura feita adquirem-se novos conhecimentos que eram anteriormente ignorados.

Outro fator destacado por Lajolo é que, apesar da leitura ser essencial numa sociedade como a nossa, na qual a divisão de bens e de rendas é muito desigual e mesmo os bens culturais não são acessíveis a todos, muitos não têm acesso a ela. O analfabetismo e o custo dos livros representam as principais barreiras para o consumo desses.

Em Lajolo (1997), é possível encontrar uma síntese dos conceitos apresentados até agora sobre a ideia do mundo da leitura e a leitura do mundo. Trata-se de um trecho que pode ser fruto de profundas discussões devido à maneira brilhante que a autora engloba e relaciona vários fatos tratados até agora nesse artigo. Para a autora, a leitura:

parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo. Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando. Cada leitor tem a

história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. [...] o significado de um novo texto afasta [...] o significado de todos os outros. (LAJOLO, 1997, p. 106/107).

Nesse trecho, Lajolo (1997) afirma que são as leituras que um sujeito realiza que modificam seu modo de pensar; a cada nova leitura, conceitos se modificam, novos significados são agregados aos anteriormente constituídos, além do que, o sujeito possui livre arbítrio para recusar ou aceitar as novas ideias que lhe são apresentadas.

A LEITURA NA ESCOLA

Uma questão discutida pelos mais renomados autores da área da educação é qual a relação dos professores com os livros. São defensores da política da leitura mecânica ou o que importa é a compreensão do texto? Os profissionais da educação, mediadores do conhecimento da criança, leem livros? Quais os posicionamentos adotados pelos profissionais ante a falta de interesse dos alunos?

Silva, em seu livro “Elementos de Pedagogia da Leitura”, nas primeiras páginas afirma sobre os quatro livros que ele escreveu: “insistindo a cada vez diferentemente sobre o sempre novo mesmo tema, são na verdade apenas uma parte do trabalho mais amplo a que me dedico e que tem como horizonte a transformação da leitura em uma prática social neste país de poucos leitores”. (SILVA, 1998, p. 10). Maria Helena acrescenta:

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias,

segundo suas dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 2007, p. 35).

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia* estabelece e esclarece algumas exigências básicas que um professor deve ter para alcançar seu sucesso como educador: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação no novo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática e reconhecimentos e assunção da identidade cultural, Freire (2004, p. 30), entre inúmeros outros quesitos. Além disso, é importante destacar que, para o pesquisador, não há docência sem discência:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, aprende alguma coisa ao ensinar. (FREIRE, 2004, p. 31)

Outro fator que o autor considera fundamental a respeito do papel do educador, sempre se pensando em uma educação libertadora, é a de que

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar - e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2004, p. 53).

O autor acrescenta que sabe das dificuldades que deve ter um professor educado sobre um regime bancário (no qual os seres são considerados programados para aprender) em adotar uma prática democrática. Porém, ele aponta como solução a rebeldia, a curiosidade e a criatividade presentes no íntimo de cada educador. Ele aponta que essa é uma grande capacidade

do ser humano e que essa é a única maneira de se evitar as práticas do falso ensinar. Ele acrescenta que na verdadeira aprendizagem os educandos vão se tornando os sujeitos reais na construção e reconstrução do conhecimento, ao lado do educador, que passa pelo processo da mesma forma.

Segundo Freire, esse pensar criticamente e não apenas decorar os livros, aliados à pesquisa, tornam o educador um ser capaz de pensar sobre si e o mundo que o rodeia:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2004, p. 36).

Ao afirmar que é essencial para qualquer educador respeitar o conhecimento que o seu educando traz, reflete-se sobre qual o papel da escola, pois se na escola não se deve discutir a realidade social na qual os alunos estão inseridos, não deve demonstrar aos alunos as ideologias e as políticas aos quais são submetidos diariamente, então, por que a escola existe? Se não é para ensinar os alunos a pensar, qual o papel dela?...

Além disso, ser um ser crítico e curioso dá um amparo muito maior ao saber adquirido pelo educador e abre novos horizontes a ele, pois a curiosidade é uma inquietação, que é uma indagação, uma procura de certo esclarecimento, que faz parte integrante do fenômeno vital. A curiosidade é essencial para a criatividade e põe os seres impacientes ante o mundo que os rodeia, tentando entendê-lo e acrescentar algo de si a ele.

O professor que realmente ensina é aquele que pensa certo, mas também faz certo. Para Freire (2004), o exemplo do professor, a prática da teoria que o mesmo defende, é um pilar de base forte para que o conhe-

cimento do aluno se torne sólido. Além disso, para ele a generosidade e a não imposição ao aluno fazem parte do pensar certo.

Outras exigências do pensar certo é assumir os riscos, aceitar o novo e rejeitar qualquer tipo de discriminação. Porém, para o autor, assumir riscos não é se entregar a qualquer novidade, se “atirando” a ela sem refletir nos seus benefícios e consequências, bem como aceitar o novo não é descartar o velho que ainda é válido, que se renova a cada dia e que ainda é fundamental. É apenas aceitar novas ideias incorporando-as ao cotidiano do educador e do educando e no ensino como um todo. Isso, sempre sem esquecer-se de pensar na reflexão crítica da sua própria prática pedagógica, aceitando rever seus conhecimentos e repensar sempre sobre o seu modo de agir em uma sala de aula. Uma das conclusões a que chega Freire nessa etapa é que:

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos no nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2004, p. 51).

Isso significa que é necessário considerar também a identidade cultural trazida pelo aluno. O autor acredita que nenhum aluno chega “virgem” de uma bagagem cultural e histórica na escola e isso vai refletir no seu modo de ser e agir. A sociedade capaz de articular, conviver e respeitar as diferenças, permitindo a cada um ser realmente quem é, está na formação democrática.

Segundo Silva (1998), o principal papel da escola, ou seja, sua principal responsabilidade é a de criar condições para os alunos adquirirem conhecimentos que ainda não possuem, por meio da pesquisa, e analisar os problemas da comunidade e solucioná-los na medida do possível. No decorrer de sua obra, o que o autor faz é justamente criticar o cumprimento do papel da escola e questionar sobre como é feita a leitura nesses ambientes.

Justamente por fazer essa pesquisa e por fazer um levantamento de quais e quantos são os livros consumidos por alunos é que sua busca se torna tão importante neste artigo. Para Silva (1998), um dos maiores erros cometidos pela escola é a mistificação da palavra escrita, ou seja, a crença em que tudo o que está escrito é verdadeiro. O autor acrescenta que o resultado dessa prática alienadora é óbvio: passividade, consumo mecânico e não significativo, o amortecimento da criatividade etc. Para ele, a maior qualidade de um leitor é a independência.

Ademais, para Ezequiel a leitura na escola é antes de tudo um objeto de conquista; isso porque os livros são poucos, sua qualidade é baixa, os bibliotecários quase nunca existem, e quando da chegada de novos livros na escola, por falta de tempo e/ou interesse, eles não são analisados de forma eficiente pelos profissionais, sendo distribuídos aos alunos, sem ao menos serem feitos questionamentos ou sem os professores possuírem um conhecimento total sobre o conteúdo do livro. Porém, o autor não dispõe toda a culpa para os professores, pois, para ele, a ideologia dominante quer levar os professores a crerem que as coisas sempre foram assim e sempre serão. O que é criticado pelo autor é a falta de iniciativa dos professores ante essas ideologias, falta de novas iniciativas e de recriar os caminhos da educação.

Silva (1998) ainda destaca que:

A leitura deve ser tomada como uma prática social a ser devidamente encarnada na vida cotidiana das pessoas, e cujo aprendizado se inicia na escola, mas que, se forma nenhuma, deve terminar nos limites da experiência acadêmica. Daí, talvez a diferença entre o “ler como uma obrigação puramente escolar” e o “ler para compreender a realidade e situar-se na vida social”. (SILVA, 1998, p. 21-22).

Retomando-se um conceito já citado por Freire e Silva, acrescenta-se que um dos princípios mais desprezados e que deveria ser mais analisado nas escolas são as necessidades dos alunos, seus problemas, seu contexto

e sua vida familiar e a partir desse patamar o planejamento das aulas e das leituras ser feito, para que nada fosse estranho às experiências dos mesmos e perdesse seu sentido.

Koch e Travaglia (1998) destacam algumas questões sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas. Primeiramente discutindo sobre a importância da metodologia do professor e sobre os conteúdos a serem trabalhados nas diversas séries, os autores afirmam que:

Nossa visão é que a adoção de uma perspectiva textual-interativa [...] não só resolveria o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar [...] esquecendo-se que seria mais pertinente para o aluno aperfeiçoar a capacidade de interação pela língua que ele já tem ao chegar a escola, entendendo que precisa [...] ser capaz de interagir com variedades distintas da língua, inclusive a culta, que [...] considera-se a adequada em determinadas situações. (KOCH; TRAVAGLIA, 1998, p. 21).

Essa deveria ser uma atitude a ser tomada pela escola, para que, quando da inserção do aluno à mesma, ele não se sentisse deslocado e confuso, como muitas vezes acontece, crendo que todo o conhecimento que ele apreendeu em casa não é válido e não se faz mais necessário, levando-o ao constrangimento e, muitas vezes, timidez e medo de se expor em público.

Na questão do ensino da língua portuguesa, Silva (1998) aponta alguns passos principais que deveriam ser adotados pela escola para que o ensino fosse melhor aplicado: combate ao artificialismo, que leva os professores a abordarem a língua como uma dissecação gramatical e/ou como instrumento de ascensão social; repúdio à discriminação, que ainda se faz presente em muitos professores devido a variedade dialetal trazida pelos alunos; a opressão que amortece o potencial da crítica e acaba com o potencial de contestação e criatividade dos alunos, e, por fim, o estilhaça-

mento, que representa a falta de interpretação dos livros e das atividades em geral, tanto entre si como na relação dos alunos com o conhecimento. Silva acrescenta que cada um desses problemas possui uma raiz histórica e politicamente instaurada e difícil, porém não impossível, de ser vencida.

Dessa forma, acredita-se que a escola e os profissionais nela inseridos (tanto diretores, bibliotecários e professores) têm um longo a caminho a percorrer. Um caminho que supere a censura nas escolas, que mostre aos alunos as políticas e as ideologias a que estão submetidos, que estimule e desenvolva a criatividade e o poder de crítica dos educandos, que relacione suas matérias e atividades ao contexto sócio-histórico cultural ao contexto dos alunos, um caminho que entenda as diferenças dialetais de cada um e que, finalmente, os liberte dos dogmas estabelecidos pela ideologia econômica e politicamente dominante.

O TRABALHO COM OS GÊNEROS - EM FOCO O GÊNERO “CAUSO”

A escolha do gênero trabalhado, o Causo, que faz parte tanto da modalidade oral quanto escrita da língua, vem com a intenção de trazer um novo conceito teórico a algo já conhecido e pertencente ao cotidiano dos alunos.

Dessa forma, durante as atividades, buscou-se abordar o gênero trabalhado, Causo, tanto com atividades escritas quanto com a exposição oral das mesmas, pois, como salientam os PCN's, os objetivos que permeiam a prática de ensino de Língua Portuguesa são trabalhar os gêneros, tanto orais como escritos.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997):

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do

diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p. 37).

Assim, buscamos conduzir os alunos ao desenvolvimento de suas capacidades interpretativas, de seu potencial de intertextualidade, trazendo de sua realidade as informações pertinentes à compreensão do texto. Também, que sejam capazes de cruzar informações extraídas de outros textos, intertextualidade, a fim de ampliar as suas possibilidades interpretativas. É o que sugerem as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica/DCE, afirmando que “no ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57). Singularidade pelo fato de, ao cruzar o texto com sua realidade, suas experiências, o leitor produzirá uma visão singular do texto, com sentidos que lhe são atribuídos nesse processo dialógico leitor/texto.

Para o trabalho com os causos utilizou-se uma estratégia mais lúdica, com a intenção de que os alunos prestassem mais atenção durante a aula, optamos pelo uso da técnica do “baú de histórias” para contar o “Causo da Cobra Gigante”, ou seja, enquanto uma das acadêmicas lia o causo com entonação, as outras duas representavam a história, retirando de um “baú” objetos que remetessem o que estava sendo contado. Nosso objetivo foi alcançado, pois os alunos demonstraram bastante interesse na história e permaneceram comportados, enquanto ela era relatada.

O trabalho realizado com os causos seguiu o que preveem os PCN, seguindo os quais, os gêneros textuais devem ser trabalhados na sua forma

oral e escrita. Foram destacados os principais aspectos literários e linguísticos do gênero causo, que consistem em possuir linguagem informal, por se tratar principalmente de um gênero da oralidade, regionalismos, ser uma história verdadeira ou criada que alguém contou, ser uma narrativa com início, clímax e desfecho, etc.

A atividade de produção dos causos despertou o interesse dos alunos e resultou em um trabalho interessante. Com os causos escritos pelos alunos foi organizado em livro de causos e este foi entregue à escola para ser exposto na biblioteca, com o intuito de que os outros alunos pudessem contemplar as produções textuais dos sextos anos.

PARA REFLETIR...

Por meio das experiências vivenciadas no PIBID, percebemos que promover uma educação de qualidade parece, em meio a tantas dificuldades e embaraços, um caminho impossível de se trilhar, mas não o é, porque por mais difícil que pareça crer nesse momento, cada ser carrega em si o poder da curiosidade e da crítica, além de potencial para mudar a realidade, fazer a mudança acontecer. Porém, como já dito anteriormente, como o sistema dominante tem longas e profundas raízes, há muitos anos colocado nos nossos pensamentos, numa sociedade na qual somos levados a crer que assim foi e sempre será, e que mudar é absolutamente impossível, temos que ter três elementos principais: esperança, confiança e conquista.

A esperança de que quando se luta unido chega-se a resultados concretos, a confiança de que todos são capazes de lutar por uma educação melhor e comemorar a cada conquista, seja do educador ou do educando, sempre passando pelos passos necessários até se chegar a uma educação libertadora, uma educação que liberte a sociedade dos dogmas a que foi submetida e até mesmo subjugada até o momento.

Enfim, esses são apenas os primeiros passos que devem ser traçados para que se chegue a uma melhoria na educação, transformando-a numa educação democratizadora, com voz e ouvidos a todos, que representa o primeiro passo para uma sonhada sociedade um pouco mais justa, igualitária, libertadora, que tem potencial e pode usá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Brasília: Paz e Terra S/A, 2004.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1998.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 12 jan. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1983.



CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA NO PIBID¹

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

FERNANDA BERNARDI SANTOS

ODAIR JOSÉ DA CUNHA

RICHARLA LOPES

Este capítulo foi desenvolvido com o objetivo de apresentarmos algumas considerações sobre o trabalho com a leitura e a literatura realizado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID – Unioeste/CAPES, do Subprojeto de Língua Portuguesa, em turmas do 6º Ano, do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados durante a realização da atividade de docência. Para o desenvolvimento da docência, foi desenvolvido um projeto, cujo roteiro buscou apresentar, além da discussão teórica, estratégias metodológicas que orientaram um trabalho dinâmico com as obras da literatura infanto-juvenil e o ato de ler. Diante do desafio de trabalhar com a leitura e a literatura em sala de aula, o projeto buscou aliar o ato de ler ao ensino da língua portuguesa, por meio de atividades de sistematização escrita e da análise linguística.

O FAZER PEDAGÓGICO E O TRABALHO COM A LEITURA

O subprojeto de Língua Portuguesa da Unioeste, *Campus* de Cascavel, foi criado com o intuito de inserir o licenciado de Letras em seu campo de

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

atuação (as salas de aula), contribuindo assim para a sua formação e atuação futuramente. O projeto colabora tanto para a formação do acadêmico como para escola que permite a inserção deste em sala de aula. O PIBID permite o contato direto com o futuro ambiente de trabalho, possibilitando aos acadêmicos conhecer a realidade das salas de aula, vivenciar experiências e lidar com as diversas situações encontradas em sala. Permite que o futuro professor possa perceber que a atuação em sala exige variadas estratégias e metodologias para se trabalhar, e que nem sempre terá o mesmo perfil de turmas, pois cada uma vai exigir uma postura diferente do professor. Foi com base nesses objetivos que o Projeto de Leitura foi planejado e aplicado.

Sabe-se que um dos problemas atualmente na educação é a dificuldade de nossos alunos lerem e produzirem textos. Esta é não somente uma reclamação dos professores da língua portuguesa, mas da sociedade em geral. É necessário que a escola busque resgatar o valor da leitura, como um ato de prazer, além de proporcionar um maior conhecimento por meio de atividades que promovam a aprendizagem.

Pela leitura pode-se identificar que tipo de linguagem prévia o aluno está utilizando no ato de ler, como o texto é interpretado pelo mesmo, pensar no distanciamento que há entre o texto apresentado e a leitura que o aluno está fazendo, para que assim seja possível perceber se a linguagem que ele utiliza faz com que essa interpretação seja facilitada ou dificultada. Nesse sentido, deve-se destacar que não se trata somente da literatura, mas de todos os gêneros que a Língua Portuguesa aborda.

O Projeto de Leitura teve como foco despertar, incentivar e desenvolver a habilidade de ler e escrever textos, conscientizando os alunos sobre a importância da leitura em nossa vida, seja ela escolar ou fora dela. O Projeto objetiva também, mostrar que por meio da leitura podemos adquirir desde o conhecimento mais comum até o mais científico.

Seguido de embasamento teórico e do apoio das professoras orientadoras, os acadêmicos desenvolveram e aplicaram atividades que foram divididas em quatro etapas, cada qual com gêneros diferentes e que abordavam temáticas diferentes, com o intuito de trabalhar a leitura, interpretação e a escrita dos alunos.

O processo ensino-aprendizagem, no Brasil, tem sido alvo de inúmeros estudos, os quais revelam problemas de várias ordens na formação de leitores.

A principal função da escola é formar os alunos, garantindo o desenvolvimento da comunicação e a capacidade de interpretar e produzir, para que este se torne capaz de ler e se pronunciar com o mundo. Segundo Martins (1982, p. 22), “a leitura seria a ponte necessária para o processo educacional eficiente, proporcionando a educação integral do aluno.” Para a autora,

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso a classe dos senhores, dos homens livres (MARTINS, 1982, p. 22).

Nesse sentido, não se pode pensar no aluno como cidadão sem tomá-lo como um sujeito crítico, sabedor de suas vontades, defensor de suas ideias. A formação desse aluno sujeito do seu fazer só acontece por meio da leitura. Não a leitura decodificação, baseada na mera compreensão de ideias, mas a leitura que toma a interação como princípio norteador, na prática comunicativa, na qual o aluno defende, discute suas opiniões e interage com seus pares.

Uma concepção de leitura que se distânciava da tradicional, já foi proposta por Freire, que no início de seu livro nos diz:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1995, p.11).

Segundo Freire, para que se haja a compreensão e o prazer na leitura, é necessário perceber o mundo, o que está a nossa volta. Desta maneira, compreende-se o que o autor chama de 'leitura de mundo', sendo possível desta forma, que o leitor se coloque diante do contexto em que estes textos foram escritos para que aconteça uma leitura mais crítica.

Conforme Rosenblatt (apud Leffa, 2012), "cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar". O autor ainda destaca que "O sentido não está pronto nem dentro do texto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação". (ROSENBLATT, 2004, p. 1369).

Com relação nas experiências que Freire destaca que é relevante destacar que ele revela uma visão diferente sobre educadores e educandos. Faz-se necessário deixar de lado essa visão de autoritarismo que ainda hoje é encontrada nas salas de aula, uma forma de trabalho, na qual, somente o professor tem o conhecimento de tudo e o aluno tem que receber a informação dada sem questioná-lo, estabelecendo-se assim uma relação de poder.

Sendo assim, é importante que leve em consideração tudo o que os alunos têm a dizer, ouvi-los e respeitá-los, isto posto, os educadores poderão compreender a visão de mundo de cada aluno, e pensar nas mais variadas possibilidades de se trabalhar a leitura em sala de aula. Para que os alunos possam se identificar com os textos e consigam ler de maneira prazerosa e não de forma mecânica, ler apenas por ler.

Conforme destaca Martins (1994), o ato de ler não se dá apenas pela escrita, que a leitura vai além das palavras, que não se pode restringir a leitura apenas em textos escritos ou em livros.

Martins (1994, p. 31) retoma em seu livro duas concepções de leitura de uma forma sintetizada:

- 1) Como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana).
- 2) Como processo de compreensão abrangente, dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica).

Pensando em 2), conclui-se que o que Martins quer dizer é o que Freire também afirma em seu livro, ou seja, a leitura não está só na escrita e a compreensão do texto não depende só desse condicionamento estímulo-resposta. Levando em consideração esses aspectos, a leitura pode ser vista como um diálogo entre leitor e objeto, seja ele na forma escrita, sonora, um gesto, uma imagem ou acontecimento. Nesse sentido, Leffa destaca que

O leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência de vida, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva. (LEFFA, 2012, p. 255).

Martins apresenta três níveis básicos de leitura, o sensorial, emocional e racional, que são respectivamente as fases de leituras que fazemos no decorrer de nossas vidas. A leitura sensorial é colocada como um dos referenciais mais importantes sobre o ato de ler. Essa leitura se inicia desde cedo, dando ao leitor conhecimento do que ele gosta ou não, mesmo que de forma inconsciente. Por esse viés, a leitura é iniciada na infância e é nesta faixa etária que se tem uma curiosidade maior por parte de pequenos leitores, de forma que essa seja uma das fases mais importantes para que

se adquira o hábito de ler. Mesmo que o leitor ainda não conheça a escrita e não seja alfabetizado, os livros chamam atenção pelos seus aspectos, cor, capa, personagens, e aí se inicia uma leitura imaginária; o leitor cria a sua própria história, começa a conhecer a magia dos livros que vão permitir que ela viva a história que ela mesma criou.

A leitura emocional, segundo a teórica, está baseada no subjetivismo e permite que o leitor se sensibilize diante das características do texto, criando empatia. Por esse motivo, segundo a autora, é a leitura que mais nos dá prazer, o que nos permite, portanto, ir ao mundo dos sonhos, das fantasias, das idealizações, e viajar em um mundo de imaginações. Se o estímulo vem desde cedo, o leitor passará a sentir mais rapidamente essa leitura emocional.

Tudo se passa num processo de identificação; não temos controle racional sobre isso, pelo menos naquele momento. E quando nos percebemos dominados pelos sentimentos, nossa reação tende ser a de refreá-los, ou negá-los, por “respeito humano”, conforme os católicos, ou, como explica Freud, por um mecanismo de defesa, pois a expressão livre das emoções nos torna demasiado vulneráveis. (MARTINS, 1982, p. 49).

Esse tipo de leitura nos causa prazer devido ao não compromisso com relação a questionamentos sobre o que o texto trata ou no que ele consiste, apenas vai provocar reações nos leitores, como se estivessem no lugar de tal personagem. É interessante que o leitor tenha conhecimentos prévios dessa leitura, para que neste momento eles sintam prazer em ler sem se preocupar com questionamentos como se fossem fazer uma introdução, uma apresentação de uma forma de ler que não seja “obrigatória”, mas que faça com que os alunos sintam interesse em ler voluntariamente.

Para Lajolo (1982), o papel do texto na leitura é de portador de sentido, pois mobiliza ações interativas, como “num jogo de adivinhações”, em

que o leitor é instigado a desvendar sentidos, estabelecer significados e atuar como sujeito mobilizado pelo agir crítico e reflexivo. A leitura ocorre, segundo a autora,

a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, 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 esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p. 59)

O ato de ler envolve, portanto, questões cognitivas, as quais, por estarem intimamente ligadas às questões linguísticas, requerem estratégias diferentes que devem ser elaboradas conforme os objetivos, os graus de complexidade e às práticas discursivas às quais os alunos possuem. Com isso, a atribuição de significado aos textos ocorre de modo participativo e interativo.

Muitas vezes, essa forma de leitura, a leitura emocional, é deixada de lado por não ser considerada relevante, pois não causa questionamentos aos leitores. No entanto, deve-se levar em consideração que apresentar essa leitura antes de apresentar textos, que questionem e exijam raciocínio e interpretação, melhora o conceito de que a leitura é uma obrigação. O aluno possui um mundo à parte. A leitura deve acrescentar a este mundo todas as necessidades que devem ser descobertas pelas próprias dificuldades.

Quanto à leitura racional, a parte levada em consideração é o conteúdo. Sendo essa a forma de leitura mais desenvolvida, ela necessita de textos mais desenvolvidos e estruturados para que possa acontecer. Tal forma de leitura, defendida pelos intelectuais, é sustentada em nosso ensino criando uma estigmatização em relação aos outros tipos de leitura.

A LEITURA EM AÇÃO

Embasando-se na teoria de Paulo Freire, para trabalhar a leitura de mundo que cada aluno tem, e que assim, pode-se estabelecer uma reflexão a partir do conhecimento de cada um, a primeira etapa do projeto foi montada partindo do pressuposto de que os alunos já possuíam o conhecimento prévio de o que é uma biblioteca e como ela funciona, consistiu-se então, na introdução das bibliotecas, dando ênfase à de Alexandria, por ser a primeira biblioteca conhecida no mundo. Os alunos tiveram conhecimento de como os livros eram produzidos na época, na forma de pergaminhos e papíros.

Foram apresentadas também a Biblioteca do Planalto Central e a Biblioteca Pública do Paraná, aproximando-se cada vez mais dos alunos, até a da própria cidade de Cascavel e a do Colégio. Buscou-se também apresentar outras formas de bibliotecas, como videotecas, bibliotecas móveis, revis-tárias etc. Em seguida, foi distribuído um modelo de livro com figuras de bibliotecas e recortes do texto, passado anteriormente em slides. Os alunos leram o texto e recortaram para completar o livro.

É importante ressaltar que o principal objetivo desta atividade foi a de inserir os alunos na biblioteca da escola, com a ajuda da professora da sala, os alunos trocam livros semanalmente e posteriormente, com a criação do blog, eles puderam trocar informações, experiências dos livros que leram. Segundo experiência de Marta Maria Pinto Ferraz, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, acredita-se que a possibilidade de permanência do aluno no espaço da biblioteca durante as aulas, no momento da entrada, no recreio ou na saída, seja fator relevante para ajudá-lo a tornar-se não só usuário, mas um usuário competente e autônomo.

A segunda etapa baseou-se no vídeo “A menina que não gostava de ler”, ajudando-os a compreender o quão importante é a leitura. Dessa for-

ma abordaram-se oralmente questões a respeito do vídeo. De uma maneira lúdica, os alunos puderam perceber que a história da personagem é parecida com a deles, e que a leitura é uma redescoberta do mundo.

Segundo o que pensa (LEFFA, 2012, p. 256), “o objeto a ser lido é sempre composto de partes que se encaixam umas nas outras, formando um todo coerente, embora com interstícios maiores e menores entre as peças, que devem ser preenchidos pelo leitor”. Os alunos precisam ser auxiliados a perceber essa dinâmica da leitura, que requer uma participação ativa dos alunos, como leitores/autores que desvendam e constroem sentidos. Como cita Leffa, o texto é como uma rede que tem como objetivo, dar informações básicas e necessárias para ajudar o leitor a prosseguir com a interpretação. Pode haver um momento em que o leitor ‘flutua’ em algum lugar no espaço, guiado pelo seu próprio entendimento, enquanto que o texto permanece logo abaixo dele como uma rede, pronta para segurá-lo, esse fato acontecerá no momento em que o leitor perceber que vagou para longe do limite pré-estabelecido pelo autor e o texto o guiará novamente para um caminho dentro do possível entendimento.

Faz-se necessário a desmitificação de alguns pontos de leitura e saber que haverá sempre um norte que guiará o leitor, uma âncora que enraíze o leitor aos princípios e conceitos do texto para que ele não se perca no caminho.

Na etapa subsequente, os alunos foram motivados a recontar ou criar histórias a partir de cópias de capas de livros. Aqueles que não conheciam a história tiveram a oportunidade de criá-la. Com essa atividade, buscou verificar o que os alunos leem e como fazem essa leitura, que estratégias utilizam para interagir com o livro. A escrita não foi proposta apenas como a reprodução da história, mas como uma investigação da interpretação que os alunos fazem dela ao recontá-la. Pela ótica de Leffa (2012, p. 267), vê-se a interpretação como uma atividade consciente, que, ao mesmo tempo em

que alimenta a compreensão, sugerindo possíveis conexões, também se alimenta, cresce e se desenvolve a partir dela, explorando as conexões que já existem, pelo menos como potencialidade.

Por fim, os integrantes do Projeto, na última etapa, durante três semanas, estiveram na sala de aula contando histórias de Monteiro Lobato. Foram utilizados novos mecanismos de reprodução das histórias adaptando-as a cada gênero, fazendo uma intertextualidade entre todos os mecanismos. O autor foi selecionado para resgatar as narrativas de aventura e fantasia. Ao contar as histórias, criasse um clima mais atraente para a leitura. Os alunos saíam da rotina das aulas e eram convidados a interagir com as obras.

Dessa maneira, acredita-se que é reelaborada a imagem de que a leitura ocorre apenas nas aulas de língua portuguesa, nos livros e na biblioteca. Ler passou a ser uma atividade que é imanente aos sujeitos. Está em todo o lugar e todo momento. Ler é então sentir e expressar a realidade, e os livros nos ajudam a compreender melhor como é esse sentimento.

Partindo da perspectiva de que “textos são espaços sociais nos quais ocorrem simultaneamente dois processos sociais fundamentais: cognição e representação do mundo, e interações sociais” (FAIRCLOUGH, 1993, p. 6), buscou-se investigar nas obras conhecimentos e experiências dos alunos acionados durante a leitura, procurando ampliar os referentes de interpretação a partir, principalmente, de marcas linguísticas. Neste momento, os alunos realizaram atividades de ampliação de sentidos e puderam interagir com o texto a partir da sua constituição linguística e compreender as redes de significações que se estabelecem por meio da linguagem.

Com a criação do blog e a publicação de resenhas e comentários das obras, por parte dos alunos, acredita-se que a leitura seja resgatada no cotidiano dos alunos.

Segundo (LEFFA, 2012, p. 265), “No mundo contemporâneo de blogs [...]. A probabilidade de envolvimento do aluno, tantas vezes criticado por

sua apatia, pode aumentar com as oportunidades de participação proporcionadas pelas redes sociais”.

Assim, foi criado um blog, pelos acadêmicos do Projeto, com o objetivo de iniciar uma forma de divulgação e incentivo de leituras para os alunos do sexto ano. Para a apresentação do blog, os livros foram selecionados a partir das escolhas dos alunos na biblioteca da escola.

No blog <http://pibidportuguesunioeste.blogspot.com.br/>, os alunos puderam comentar os títulos que já leram e indicarem as histórias para seus colegas. Com a incorporação da ferramenta para o trabalho com a literatura buscou-se mostrar aos alunos que o livro, as histórias e o hábito de ler podem conviver com as tecnologias. Iniciamos trabalhando as obras de Monteiro Lobato. Apresentávamos uma imagem da capa, alguns comentários sobre a obra e, na sequência, os alunos postavam comentários sobre o livro e outras histórias. O blog foi criado como parte do Projeto, porém, após a finalização das atividades dos acadêmicos na escola, a manutenção foi passada para a professora regente das turmas como uma ferramenta de estímulo à leitura e interpretação dos alunos.

Como ferramenta pedagógica o blog se apresentou como um recurso que chamou a atenção dos alunos e auxiliou na divulgação de obras e na interação entre os alunos. Trata-se de uma rede que, para funcionar, precisa que os alunos a alimentem com suas leituras e comentários.

A docência e o projeto de leitura e literatura nos levam a concluir que no momento em que os acadêmicos entram em sala de aula como docentes, nem sempre o resultado que se pode alcançar nas atividades é o esperado e o programado, uma vez que, conforme citado nos relatos de experiência, o desenvolvimento das turmas que receberam o projeto foi diferente. Apesar das divergências, todas as atividades desenvolvidas obtiveram resultados satisfatórios, considerando que em todo o trabalho a participação dos alunos era de fundamental importância e ocorreu de maneira colaborativa.

Com a participação dos alunos ao longo do desenvolvimento do projeto, pôde-se observar o avanço na motivação/prazer dos alunos ao praticar o ato da leitura e o gosto em ouvir as histórias. Observou-se também que a retomada das histórias por meio da contação despertou nos alunos vários conhecimentos que ajudam na interpretação de textos e filmes, como: características dos personagens, descrição dos ambientes e etc.

Como as atividades desenvolvidas eram trabalhadas visando sua parte lúdica, os alunos ficaram mais entusiasmados em desenvolvê-las e passaram a ocupar mais seu tempo com leituras. A atividade que envolveu o blog teve um resultado muito animador, uma vez que, por se tratar de uma rede social os alunos manifestaram grande interesse em participar das postagens.

A biblioteca também passou a figurar, novamente, como espaço de leitura, de pesquisa e busca de obras. Por meio das atividades os alunos puderam identificar a biblioteca como um espaço construído pelo homem e que preserva, muitas vezes, a história da humanidade, assim como o livro e a própria leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UNB, 2001.
- FERRAZ, Marta M.P. *Leitura Mediada na Biblioteca Escolar: uma experiência em escola pública*. Dissertação de Mestrado. Área de concentração: cultura e informação. Linha de Pesquisa: acesso à informação. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor – Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst. (Org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção de leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 2005.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZIBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.



CAPÍTULO III

TRABALHO COM O TEATRO NA ESCOLA¹

ANA PAULA DALLEASTE
EDIANE RODRIGUES DOS SANTOS
KAMILA KOTLEWSKI TEIXEIRA

Neste texto serão apresentadas algumas discussões sobre as atividades de teatro realizadas nas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental. O teatro na escola tem o intuito de levar o aluno a desenvolver um maior domínio da imaginação, criatividade e expressão corporal, auxiliando-o na comunicação, melhorando a capacidade para responder às diversas situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. No desenvolvimento das atividades no 6º Ano do Ensino Fundamental, procurou-se demonstrar aos alunos que, por meio do teatro, é possível obter novos conhecimentos. Para garantir a qualidade na produção e interpretação textual, como alternativa escolhe a representação do teórico na expressão teatral. Dessa forma, buscou-se proporcionar ao aluno uma compreensão da forma “viva” das peculiaridades existentes no gênero. Trata-se, pois, de vislumbrar uma prática de docência que articule a sensibilidade, criatividade e imaginação à construção do conhecimento. A partir da dramatização e do lúdico acredita-se que o aluno interaja como o conhecimento de forma prática e com a realidade de forma crítica e autônoma.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

PARA UM COMEÇO DE CONVERSA...

Demonstrar aos alunos que por meio do teatro é possível obter novos conhecimentos de mundo pode ser um desafio. Para garantir a qualidade na produção e interpretação textual, nosso projeto escolheu como alternativa a representação do teórico na expressão teatral. Dessa forma, foi proporcionada ao aluno a compreensão da forma “viva” das peculiaridades existentes no gênero. Os alunos absorveram as várias características do gênero por meio de atividades práticas que compõe o teatro.

Sabe-se que é essencial que a escola possibilite que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Dessa maneira, o sujeito/aluno ficará à margem dos novos letramentos, conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada. Sob essa perspectiva, o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica/DCE (PARANÁ, 2008), que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões.

Assim, conforme afirma Bakhtin (1999), dada língua é manifestada no momento comunicativo: “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revelasse, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.” (BAKHTIN, 1999, p. 66).

Pensando no uso social da língua, torna-se importante, no âmbito escolar, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa,

propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos). (PARANÁ, 2008, p. 51)

Com isso, é relevante que o ensino-aprendizagem seja circundado de conteúdos estruturantes que são “conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 62).

Tais conteúdos são levados à escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um “espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita.” (PARANÁ, 2008, p. 50).

A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas que são utilizadas a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal. (PARANÁ, 2008) O trabalho com os gêneros textuais aponta diferentes caminhos, como os utilizados no projeto em questão: dramatização; explicação; contação de histórias; troca de opiniões; debates; e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação.

Com a explicação da história do teatro, atividades lúdicas acerca do conteúdo e a dramatização de uma história é possível explorar elementos

da “representação cênica (como entonação, expressão facial e corporal, pausas), bem como a estrutura do texto dramatizado, as trocas de turnos de falas, observando a importância de saber a fala do outro.” (PARANÁ, 2008, p. 67)

As atividades do projeto “Teatro na escola” foram realizadas com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Pelo fato dos alunos serem pré-adolescentes, tornou-se desafiador prender a atenção deles em relação ao tema. Pensando nisso, as atividades propostas foram passadas de forma envolvente e prática, como oficinas de teatro, instigando, no aluno, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade. Diante disso, procurou-se estimular a contação de histórias, debates críticos, sociais e culturais; utilizar elementos extralinguísticos (entonação, pausas, gestos, expressão facial), turnos de fala; e propiciar a apresentação de suas ideias com clareza e argumentatividade.

O projeto, em geral, proporcionou um amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, fazendo com que os alunos compreendessem a importância cultural podendo, então, interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista.

A relação ao pensamento e às práticas de linguagem que o trabalho com o teatro possibilita é imprescindível ao convívio social. “Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade.” (PARANÁ, 2008, p. 65).

PROJETO TEATRO NA ESCOLA

Para analisar e compreender o teatro, é essencial retomar a sua história. Fatos históricos importantes, relacionados ao teatro, nessa retomada utiliza-se o registro documental organizado pela autora Margot Berthold

(2006), em sua obra *História Mundial do Teatro*. Segundo a autora,

O teatro é tão velho quanto à humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. (BERTHOLD, 2006, p. 2).

O surgimento do teatro apresenta semelhanças com a história do homem e a sua necessidade de comunicação, determinados estudos apontam a origem do teatro a partir da relação do homem com a natureza e realização de rituais primitivos em cerimônias religiosas, um jogo sagrado, onde o público não necessariamente exercia a posição de expectador.

Peixoto (1985) apresenta algumas definições para a teoria do surgimento do teatro. Para o autor:

O princípio do teatro tem sido objeto de inúmeras especulações. Mas praticamente todos situam dois pontos irrecusáveis: desde cedo o homem sente a necessidade do jogo, e no espírito lúdico aparece a incontida ânsia de “ser outro”, disfarçar-se a si mesmo ou aos próprios deuses ou assumir o papel dos animais que procura caçar para sua sobrevivência, às vezes inclusive fazendo uso de máscaras; e ainda, ao que tudo indica, o jogo teatral, a noção de representação, nasce essencialmente vinculada ao ritual mágico e religioso primitivo. (PEIXOTO, 1985, p. 14).

O teatro exerce um papel de atividade integradora, possibilitando a troca de experiências entre professores e seus alunos, ou uma intersecção entre a escola, comunidade e a família, constituindo assim uma relação entre o individual e o coletivo que contribuem para o desenvolvimento social e pedagógico do indivíduo. “É preciso ainda não esquecer que o teatro pode ter como meta um público infantil ou de adolescentes ou de adultos” (PEIXOTO, 1985, p. 31).

Para que a mensagem ou informação se estabeleça como comunicação é preciso que ela seja tomada como conteúdo simbólico, ou seja, quando esta representa algo para alguém. Portanto, para que o professor utilize o teatro como suporte para estabelecer uma forma de comunicação com seu aluno na intenção de transmitir e compartilhar determinado conteúdo, é necessário que este aluno participe de experiências com a linguagem teatral que possibilitem seu diálogo com a realidade, por meio da expressão de sua criatividade. “Mesmo sendo transformado em função do processo histórico, o teatro conserva, através dos tempos, uma série de elementos que o distinguem enquanto expressão artística” (PEIXOTO, 1985, p. 11).

O teatro é um grande aliado na relação ensino-aprendizagem, já que além de ser natural do ser humano a necessidade da representação e capacidade de imitação e simbolização, este amplia de modo prazeroso a imaginação e a criatividade, contribuindo para que no futuro esses pequenos jovens se tornem adultos independentes e determinados. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1997) o teatro tem grande importância no crescimento educacional, no documento podemos observar que:

O teatro favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização. (BRASIL, 1997, p. 88).

Ainda nos PCN (1997), verificam-se os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. O teatro na escola tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, auxiliando no desempenho na comunicação, melhorando a capacidade para responder às diversas situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo.

O Projeto do Teatro foi realizado em turmas de 6º ano, por meio de aulas/oficinas. Após introdução ao teatro, com a dramatização de uma

adaptação da história do teatro, foi trabalhada a percepção, a entonação e a desenvoltura utilizando fantoches; cada aluno escolheu um fantoche, após escolher, falou sobre seu fantoche e explicou por que escolheu; os alunos utilizaram o fantoche para se apresentarem aos colegas. Imitaram gestos e ações do fantoche que escolheram, mudaram a voz e etc.

Na sequência, na segunda oficina, os alunos tiveram contato com a representação teatral e o papel da máscara. Além de confeccionarem máscaras, os alunos receberam informações sobre sua origem e função. Para compreensão do uso de máscaras foram realizadas atividades diversas explorando a expressão de sentimentos e emoções. Ao final da atividade foi explicada aos alunos a importância da interpretação, do entendimento e da concentração na atuação teatral.

A terceira oficina compreendeu o trabalho com a expressão corporal. A partir da atividade, a seguir, os alunos foram estimulados a sentir, criar e representar sentimentos em diferentes situações.

Sentimento	Modo de Demonstração
Alegre	Sentado/ andando (simular conversa com alguém)
Triste	Sentado
Preocupado	Andando (de um lado para o outro)
Nervoso	Sentado/andando
Bravo	Sentado/andando (simular conversa com um colega)
Assustado	Sentado/andando
Chorando	Sentado/andando

Os alunos demonstraram os sentimentos andando, sentados, improvisaram rapidamente uma conversa com os colegas para demonstrarem os sentimentos. Ao final das atividades foram retomadas as características do Teatro oralmente. Para finalizar as atividades, os alunos dramatizaram

utilizando fantoches, a pequena história infantil “A Margaridinha Branca”, da autora Sara Conne Bryant². Foi utilizado o painel do Teatro de Fantoches para os dramatizarem a história e se aproximarem mais do gênero teatral.

Trabalhar com oficinas de teatro proporcionou uma interação entre os alunos e aproximação entre eles, sendo assim desenvolveu-se e aprimorou-se a capacidade da teatralidade que está contida naturalmente em cada um. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, “o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade”. (BRASIL 1997, p. 83). Dessa forma, a criança já nasce com a capacidade de dramatizar, de compreender o mundo teatral, mas cabe à escola incentivar e aproveitar essa capacidade.

Os PCN (1997, p. 83) afirmam ainda que “o teatro tem como fundamento a experiência de vida: idéias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais”. A criança precisa desenvolver habilidades teatrais coletivamente, ou seja, na interação com outros e, desse modo a escola tem o papel fundamental de auxiliar o aluno nessa interação.

Conforme os PCN,

A criança, ao começar a freqüentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-deconta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola. (BRASIL, 1997, p. 83)

Nesse sentido, é imprescindível incitar na criança a linguagem da dramatização, assim, ela terá maior capacidade crítica, mas também que ela

² Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37423>. Acesso em: 06 maio de 2013.

se aproprie construtivamente de conteúdos relacionados ao meio em que ela está situada. Nesse aspecto, os PCN dizem:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas. (BRASIL, 1997, p.84).

Como o ano em questão em que foi trabalhado o contexto do teatro é o 6º equivalente a antiga 5ª série, os alunos têm em média onze a doze anos de idade e grande parte ainda não conhecia nenhuma forma de expressão do teatro, tampouco havia presenciado alguma apresentação, o que se tornou mais significativo à forma como foi apresentado esse tão importante tema da cultura. A cada novidade expressa tornava-se nitidamente que os objetivos estavam sendo alcançados. Outra atividade de relevância é o teatro de fantoches, por elencar elementos – palco, cenários, texto, figurinos entre outros – que são estritamente criados para determinada representação, como o colégio já possui esse material facilitando, assim a realização da proposta que foi dos alunos estrearem com atores principais de uma historinha previamente escolhida para a apresentação, além de utilizar de métodos como o improviso: sem texto, apenas usar da criatividade para montar uma história. Todas as dinâmicas foram registradas o que aumenta-

va a expectativa e euforia dos mesmos exercitando sua cidadania cultural.

O trabalho com o teatro, por meio de oficinas, com alunos do 6º ano, apresentou resultados positivos, pois, pudemos perceber a desenvoltura em produzir arte, conhecer e apreciar produções artísticas feitas pelos próprios indivíduos em questão, trabalhando a percepção, o pensar, o agir, o aprender, o imaginar, o expressar, o comunicar.

Houve participação integral de todos na realização de trabalhos, assim como a apreciação dos trabalhos alheios, como numa das atividades propostas que era a confecção de máscaras, onde houve a explanação do histórico contexto do surgimento do ser humano se expressando através da utilização de máscaras na Pré-História nos rituais religiosos até a atualidade exemplificando aqui no Brasil, que são utilizadas nas festas folclóricas e no carnaval, e em todo momento da atividade buscando elos dentre os contextos abordados para um melhor aprendizado do conteúdo.

Quando se trabalha com crianças como foi o caso é importante instigar a criatividade e isso foi sendo alcançado passo a passo com o lúdico e notando gradativamente como o interesse vai aumentando a partir de cada atividade aplicada.

O aluno desenvolve seu conhecimento e competência artística nas diversas linguagens da cultura quando instigado a uma reflexão dentro de um contexto de ensino. Nitidamente o teatro favorece aos discentes possibilidades de compartilhar descobertas, ideias, sentimentos, ações, atitudes, ao permitir a observação a uma nova forma de se socializar e estando em pequenos grupos à facilidade em se obter respostas foi muito maior.

A experiência com o projeto do Teatro do PIBID proporcionou uma troca de conhecimentos entre os alunos e os bolsistas. Por meio do projeto foi possível compreender a relação do dia a dia entre professor e aluno. Além disso, os alunos se mostraram interessados, realizaram todos os exercícios propostos de forma lúdica, e assim extraiu-se das atividades a real função

que o teatro tem no ambiente escolar e seu papel no desenvolvimento da consciência de si e do outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. *A importância do teatro na formação da criança*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf> Acesso em: 05 maio 2013.

BAKHTIN, Michail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DEZOTTI, Clara Beatriz da Silva. *O Teatro como meio de comunicação*. Disponível em: <<http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos/45d897b609d6ff1bbf-675d0a5adfbdd1.pdf>> Acesso em: 07 maio 2013.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo: Editora S. A. 1965.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Vol 06. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. Departamento da Educação Básica. *Diretrizes curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PEIXOTO, Fernando. *O que é Teatro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

SILVA, Elder Luan dos Santos. *Teatro infantil na escola: instrumento para eficaz ensino das artes*. Disponível em: <<http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/Teatro-infantil-naescola-instrumento-para-eficaz-ensino-das-artes.pdf>> Acesso em: 05 maio 2013

VIEIRA, Rita de Cássia. *Jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2010000200015&script=sci_arttext863X2010000200015&script=sci_arttext> Acesso em: 06 maio 2013.



CAPÍTULO IV

A DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA/PIBID-CAPES¹

JOSIANE JABOVSKI SMIDERLE

Neste capítulo serão apresentadas discussões sobre as atividades realizadas durante a docência, no 6º Ano do Ensino Fundamental, no subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel/PR. O subprojeto busca promover um espaço de reflexão e discussão sobre o ensino e a prática em sala de aula. Para o trabalho com o gênero textual *causo*, a leitura é prevista como processo de construção de sentidos e interação com o tema e seus desdobramentos. Para o trabalho com a leitura e a escrita, toma-se o texto como portador de sentido, um ponto de encontro do autor e do leitor por meio da temática, das leituras de mundo e da organização linguística. A leitura constitui-se no interior do circuito de sentidos que são desvendados no texto. O trabalho com o gênero *causo* buscou resgatar a contação de história (base do gênero), as etapas e os elementos da narrativa. Para um ensino contextualizado e sig-

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

nificativo, previram-se atividades de leitura, análise linguística e produção escrita para a coletânea de causos da turma. Objetiva-se ainda refletir sobre a práxis do trabalho em sala de aula, incorrendo numa prática docente bem fundamentada e articulada ao fazer crítico da ação docente. Por meio do relato, pretendesse levar à reflexão sobre a importância da reescrita e da necessidade de se estabelecer uma função social para os textos dos alunos.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Apresentam-se, nesta seção, as teorias que embasaram a prática docente e contribuíram para o delineamento dos encaminhamentos metodológicos. O trabalho adota elementos da sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004) e se insere numa abordagem sociointeracionista de ensino, guiando-se pelas concepções atuais de linguagem, leitura e ensino, especialmente, pelas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008).

Sabe-se que todo ensino revela explícita ou implicitamente uma concepção de linguagem. Para as atividades previstas pelo subprojeto do PIBID, especialmente a docência, a concepção adotada foi a de linguagem como forma de interação, pois parte-se da premissa de que as pessoas não apenas exteriorizam pensamentos ou transmitem mensagens como também agem sobre o outro e influenciam-no a agir. Segundo Travaglia (2000), a linguagem é um lugar de interação comunicativa onde se dá a produção de efeitos de sentido, que ocorre em uma determinada situação e contexto sócio-históricoideológico. A linguagem permite ao usuário “estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 32).

Esse amplo horizonte da linguagem contempla também a língua, pela qual se veiculam discursos, materializados nos textos. Estes, por sua vez, se

caracterizam por seu todo significativo e por se tornarem local de interação entre autor/falante e leitor/ouvinte, um lugar propício para a construção de sentidos.

De acordo com os PCN (1998, p. 19), o “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social”, isso porque a comunicação, a transmissão de pontos de vista e a produção cultural se dão pela linguagem, a qual permite o acesso a saberes necessários para que o indivíduo possa se inteirar do mundo e agir nele.

Ao considerar essa importância do domínio da linguagem, o trabalho de regência teve como propósito o objetivo apresentado por Travaglia (2000, p. 17) para o ensino de língua materna: o desenvolvimento da competência comunicativa, que é “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”. Tal competência, por sua vez, compreende outras, como a gramatical (capacidade de produzir frases aceitáveis na língua) e a textual (capacidade de criar e produzir textos considerados bem formados). Citando Charolles (1979), Travaglia (2000) ainda comenta existir outros desmembramentos desta última competência, dentre as quais estão as capacidades de produzir textos de um determinado gênero; identificar a que tipo pertence uma produção textual; modificar um texto conforme determinados objetivos e avaliar se tais modificações são adequadas.

Nessa competência comunicativa, observa-se estar incluído o domínio no uso e na identificação dos gêneros textuais. Para Bakhtin (2010), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados que cada campo de utilização da língua produz. Eles organizam o discurso e podem sofrer transformações ao longo do tempo, visto que são produtos da atividade humana e são determinados historicamente, adequando-se às necessidades de

comunicação humana. Dessa forma, todo texto, oral ou escrito, se insere em um gênero, que agrupa um conjunto de produções que compartilham características comuns, como objetivo, suporte e extensão, por exemplo.

Logo, tendo em vista a necessidade de dominar a linguagem, de alcançar o objetivo da competência comunicativa, entende-se que é necessário um trabalho com textos de diferentes gêneros, isso porque, de acordo com Faraco e Castro (1999, p. 2, grifo do autor), “o objeto de estudo privilegiado no ensino de linguagem [...] deve ser o *texto*, na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem”. Justifica-se ainda o trabalho com variados gêneros, pois, segundo as DCE (2008, p. 50), a escola precisa ser “um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita”.

Contudo, apesar da importância de haver um trabalho diversificado, devido ao pouco tempo de regência, optou-se pelo trabalho sistemático com apenas um gênero textual, o caso, que, segundo os PCN (1998) é um dos gêneros privilegiados para a prática da escuta e da leitura. A decisão de se trabalhar com esse gênero partiu do objetivo de aproximar o conteúdo das aulas do cotidiano dos alunos; desejava-se trabalhar com um gênero que incluísse o tipo narrativo e tivesse proximidade com a língua falada, dado o intuito de despertar nos alunos o interesse pela leitura e auxiliá-los na aprendizagem da língua portuguesa.

Ao tomar somente um gênero para estudo, seguiu-se em partes a proposta da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, p. 97), que se configura como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero. A partir disso, decidiu-se pôr em prática algumas das etapas sugeridas, como a função social para a produção do texto, a realização de módulos de exercícios

e a produção final, ou seja, a reescrita do esboço. Sobre a função social, estabeleceu-se a criação de um livro de causos para a biblioteca do colégio sob a intenção de valorizar a escrita dos alunos e dar-lhes a possibilidade de exporem suas histórias ao público.

Quanto à ideia da sequência didática de propiciar uma produção inicial para verificar os conhecimentos prévios dos alunos, resolveu-se abandoná-la, pois a intenção era criar oportunidades para o contato inicial com os textos do gênero a fim de promover sua leitura/escuta e o reconhecimento de sua forma e objetivos. Assim, essa abordagem lhes proporcionaria modelos que serviriam como base para suas próprias produções de modo a encorajá-los nesse processo.

Procurou-se incentivar tanto o desenvolvimento da habilidade de leitura quanto a de escrita, pelo fato de serem necessárias para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo. Inclusive, tais habilidades são metas a serem alcançadas pela escola, já que os PCN (1998, p. 32) apontam a importância de um trabalho pedagógico que possibilite aos alunos “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”.

Ao longo do desenvolvimento dessas habilidades, os alunos entram em contato com diferentes textos que revelam realidades e visões de mundo desconhecidas a eles e os auxiliam a atingir uma compreensão mais aprofundada das relações existentes na sociedade. Por essa razão, a atividade de leitura vai além da mera decodificação, pois implica não só o acionamento de conhecimentos linguísticos como também de conhecimentos enciclopédicos (de mundo) e textuais (da organização de um texto) (OLIVEIRA, 2000). Para complementar essa visão, citam-se as palavras de Koch (2009, p. 17, grifos da autora), para quem a atividade de compreensão textual é

“uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo”.

Inclusive, no trabalho com a leitura, cria-se uma situação favorável para o desenvolvimento de estratégias de leitura e a assimilação de novos recursos lingüísticos e discursivos, cujo conhecimento e utilização auxiliam o aluno em suas produções e nas interpretações textuais. Conforme sugerem os PCN (1998, p. 96), “espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados [...] consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte”. Além das habilidades de leitura, abre-se espaço para o trabalho com os itens gramaticais, haja vista que “o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos lingüísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (BRASIL, 2008, p. 50).

Nas aulas, conseqüentemente, a gramática tem o seu lugar, mas é a partir dos textos que seu ensino deve acontecer. Nessa perspectiva, na proposta de Faraco e Castro (1999, p. 2),

o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos lingüistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto (FARACO; CASTRO, 1999, p. 2).

Por essa razão, os módulos de exercícios utilizados na docência foram construídos a partir de trechos do caso, adaptados ou não, de forma

que os alunos pudessem relacionar as frases a um contexto e compreender que uma transformação nessas frases poderia levar a uma mudança de sentido no texto original. Ao completar as atividades, haveria reflexão e conhecimento sobre os recursos da língua, os quais poderiam se manifestar nas suas próprias produções escritas. O procedimento dos módulos procurou atender a um dos critérios de avaliação propostos pelos PCN (1998):

Espera-se que o aluno empregue adequadamente os tempos verbais em função de seqüências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial (BRASIL, 1998, p. 97).

Os conhecimentos adquiridos pós-módulos se evidenciarão nas produções escritas. Nessa fase, o aluno reflete e organiza suas ideias e argumentos em forma de enunciados construídos de tal modo a alcançar determinados objetivos, pensando-se, entre outros fatores, no interlocutor e na situação comunicativa. Tal é a expectativa dos PCN (1998, p. 97): “que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto”.

Considerando esses fatores, compreende-se a escrita como um processo que gera produtos, ou seja, textos aparentemente acabados, mas que podem se submeter a novas transformações, melhoramentos. Oliveira (2010) apresenta essa visão de escrita e a existência de etapas nesse processo, tais como: a escolha do tema e das informações, a definição do leitor, a organização do texto, a produção inicial, a reescrita, a revisão e a produção final.

Apontando nessa mesma direção, estão as propostas dos PCN (1998) e das DCE (2008). Segundo os PCN (1998), espera-se do educando a análise e a revisão de seu próprio texto, bem como a redação de quantas versões forem necessárias até que o texto seja considerado bem escrito. As DCE (2008) consideram haver três etapas na prática da escrita, cujo planejamento exige a ação de ambos, professor e aluno. Conforme o documento, “o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada levando em conta a temática, o gênero, e o interlocutor [...] Depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo” (PARANÁ, 2008, p. 69). Nesse momento, o aluno tem a chance de rever tudo o que fora escrito e repensar seus argumentos.

Menegolo e Menegolo (2005, p. 74) afirmam que, na reescrita, o aluno sai do estágio emocional para o estágio de maior materialização do que foi escrito. Para esses autores, “a importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com o seu próprio texto (confrontamento, aguçamento, e exclusão de enunciados)”. Os autores relatam que existe ainda outro motivo para a reescritura: ela permite a apropriação de gêneros textuais, fazendo com que o aluno consiga diferenciá-los e melhor aplicá-los em contextos situacionais de escrita. Eles explicam que “escrever não é um dom nem privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico, que envolve um fazer e refazer” (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75).

Sendo assim, ao propor a reescrita, contribui-se para que o aluno se aproprie de características do gênero estudado e desenvolva habilidades e competências visadas para o ensino, tais como: dominar a variante padrão da língua, analisar recursos expressivos da linguagem verbal, relacionar textos e contextos e distinguir as diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita.

De forma geral quanto ao papel do aluno, considerando-se todas as teorias supracitadas, entendeu-se que sua função é de sujeito de sua própria aprendizagem, indivíduo atuante sobre seu objeto de conhecimento, aquele que age com e pela linguagem, mas que também se deixa agir por ela. Assim, compreende-se o aluno como um ser ativo na construção de sentidos para os textos que lê e produz, e não um mero decodificar de um código, pois, ao mesmo tempo em que pode adquirir novos conhecimentos, pode também acionar esquemas mentais construídos ao longo de suas vivências com a linguagem na atribuição de sentidos.

Quanto ao papel do professor, nota-se sua função de mediador entre o aluno e o conteúdo de ensino. A interação do aluno com o professor após a escuta/leitura de um texto se apresenta como elemento importante para a compreensão textual, haja vista que “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto.” (KLEIMAN, 2004, p. 26). Portanto, a relação dialogal entre professor e aluno favorece a negociação e a construção de sentidos. Segundo os PCN (1998), cabe ao professor as funções de

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 aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

Então, percebe-se que o professor tem papel primordial na criação de condições para o desenvolvimento intelectual do aluno e na criação de um ser reflexivo e participativo na sociedade.

O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA: PARA A FORMAÇÃO DE UM LEITOR E PRODUTOR DE TEXTO CRÍTICO, CRIATIVO E REFLEXIVO

Após a atividade de observação nos 6º anos B e C, dividiu-se o grupo de 6 bolsistas em dois trios: o primeiro iniciaria o trabalho com o caso e o segundo daria continuidade. A regência do segundo trio aconteceu no final de novembro de 2012, nas quintas e sextas-feiras. Em cada semana, foram dadas 2 horas/aula para cada turma, totalizando 8 horas/aula. Os conteúdos abordados foram os mesmos para ambas as turmas: gênero textual caso, revisão de verbos e concordância verbal.

Os objetivos estabelecidos para a regência foram os seguintes:

- Auxiliar o aluno na identificação das características gerais do gênero textual caso;
- Despertar seu interesse pela escrita e leitura de textos desse gênero;
- Dar condições para o aluno rever e fixar estruturas gramaticais ao refletir sobre elas e praticá-las.
- Levar os alunos a refletirem sobre a importância e a função da reescrita, avaliando e adequando seus textos às características do gênero caso e à norma padrão do português.
- Estimular a criatividade e a capacidade de síntese na criação de ilustrações para suas produções textuais.
- Proporcionar ao aluno a possibilidade de estabelecer uma relação entre a linguagem verbal (texto) e não-verbal (isogravura).

A primeira etapa atendeu à proposta dos PCN e DCE de partir de textos, e não de definições ou lições gramaticais. Essa fase consistiu na contação de um caso com o auxílio de objetos, ao que os alunos reagiram

positivamente. Por meio da visualização dos objetos (imagens, brinquedos, utensílios) e da escuta do causo, captou-se sua atenção e seu interesse, gerando um ambiente de descontração e entretenimento. Assim, os alunos foram instigados a estabelecer relações entre o visual e o auditivo, a tomar por base as imagens à disposição e imaginar cenas para a história, o que iria além da simples decodificação de sinais audíveis.

Como o causo era composto essencialmente pelo tipo narrativo, os alunos poderiam se identificar com os personagens e com suas experiências. Ao se imaginar na posição do personagem principal, provavelmente se provocaria nos alunos, com relação ao enredo, sentimentos e emoções várias, tais como raiva, tristeza, pena e surpresa. Também, ao visualizarem os objetos e os relacionarem com a história, seria possível entretê-los, arrancando-lhes sorrisos e risadas. Tais foram os resultados não apenas esperados como também verificados durante a apresentação. Contudo, para alcançar todos esses resultados, foi necessário dispensar o uso de questões pré-textuais, que poderiam ter introduzido o tópico da aula e preparado os alunos para o texto.

Após a contação, durante a etapa das perguntas de interpretação textual, buscou-se verificar a compreensão dos alunos, bem como motivá-los a participar das aulas e fortalecer a interação professor-alunos. Através do diálogo, abriu-se espaço para a exposição de suas opiniões sobre o causo e de suas próprias vivências, pois se visava conduzir o aluno a estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos, de modo a refletir sobre temas da realidade.

Até esse momento, averiguou-se haver interesse e atenção por parte dos alunos. Porém, isso mudaria ao longo da breve apresentação oral de aspectos mais formais do gênero causo. Uma das suposições quanto a esse fato refere-se à interrupção do ritmo dinâmico da aula em direção a um monólogo, uma exposição formal. Provavelmente, os alunos se dispersaram

por estarem acostumados a assistir a aulas mais teóricas. Assim, porque tanto o assunto quanto a exposição não lhes interessava, sua atenção se voltou para o que outra licencianda estava a escrever no quadro. Por isso, a partir da constatação desse fato, as licenciandas passaram a se valer mais do quadro no sentido de auxiliar os alunos a visualizarem e incorporarem as explicações dadas.

O próximo passo foi a entrega e aplicação de atividades impressas em folhas sulfite, momento em que se verificou uma recepção positiva dos alunos. Para completá-las, requeria-se leitura, organização lógica de parágrafos, preenchimento de lacunas e verificação da ocorrência de mudança de sentido em frases. Para a atividade de preenchimento de lacunas, propôs-se aos alunos o exercício da memória e do raciocínio lógico, assim como o acionamento de conhecimentos linguísticos e textuais. Em sua maioria, as respostas foram adequadas e diversificadas, indicando que os alunos usaram sua criatividade e procuraram realizar a atividade da melhor maneira possível. Inclusive, lhes foi dada a chance de conhecer as respostas dos colegas e compará-las com as suas, ação que contribuiria para o aumento de vocabulário dos alunos.

Para a organização de parágrafos, os alunos procederam à leitura do caso e precisaram ativar seus conhecimentos sobre a estrutura textual e a sequência de ações em um texto narrativo. Facilitou-se, porém, a tarefa pelo fato de o caso ter poucos parágrafos, mas isso não dispensou a necessidade da leitura.

Na revisão de verbos, instigaram-se os alunos a perceber a utilidade dos verbos na veiculação de sentidos pretendidos pelo autor e a mudança significativa que pode ocorrer pela substituição de verbos no texto. Nas atividades, os alunos associaram verbos com significados próximos e distinguiram aqueles com significados opostos ou diversos que levariam o leitor a atribuir sentidos diferentes às frases. Por sua vez, as bolsistas incitaram-nos a formular hipóteses para justificar suas respostas de modo que se pudesse

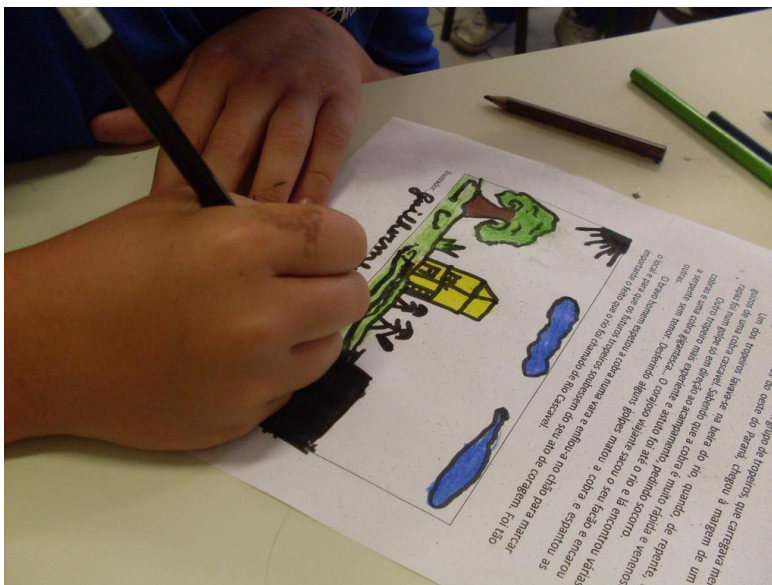
verificar o nível de capacidade dos alunos para analisar a língua. Ao final, tais atividades mostraram-se adequadas à faixa etária dos alunos, pois a maioria pôde respondê-las satisfatoriamente, mas apenas alguns se mostraram dispostos a dar explicações para suas conclusões. Grande parte das justificativas apresentadas consistia no uso de sinônimos para os verbos ou de frases do tipo “porque os verbos não são a mesma coisa”. Desse modo, a tarefa se caracterizou como epilinguística, já que os alunos tiveram de acionar seu conhecimento implícito de língua trazendo-o para o nível consciente, de análise dos recursos linguísticos.

Proporcionaram-se, ainda, exercícios de revisão sobre concordância verbal e interpretação textual. No primeiro, adaptou-se um parágrafo do caso trabalhado para retirar os verbos e transformar os sujeitos das frases, destacando-os com um sublinhado. A expectativa era de que os alunos já dominassem a concordância verbal, porém, grande parte deles não conseguiu completar a tarefa sem a ajuda de um professor. A dificuldade maior estava relacionada à posição inversa do sujeito na frase e principalmente à distância entre verbo e sujeito, de forma especial, quando o sujeito se apresentava no final de uma longa oração.

Na segunda tarefa, pedia-se que fossem preenchidas tabelas com todos os verbos referentes a cada um dos personagens e ao narrador. Para tanto, procedeu-se à explicação de como realizá-la e quais as estratégias que poderiam ser usadas para encontrar a relação entre sujeito e verbo. Porém, mesmo após a explicitação de um modelo de realização da atividade, os educandos mostraram relativa dificuldade, revelando, assim, a existência de problemas de interpretação textual.

De fato, seria interessante se tais problemas pudessem ser solucionados a partir de novos módulos, antes mesmo do início da produção textual, todavia, por falta de tempo, decidiu-se partir para a produção do esboço do caso, que seria realizada após uma pesquisa dos alunos com seus fami-

liares ou amigos sobre experiências ou causos que conheciam. Os esboços passaram pelo crivo das licenciandas do outro trio, que fizeram correções gramaticais e ortográficas e/ou inseriram apontamentos nos textos para que os próprios alunos pudessem revisá-los no momento de reescrita.



Realização da atividade de produção escrita de um caso e ilustração

Juntamente com o texto, solicitou-se a produção de um desenho que resumisse o enredo dos causos. As intenções com essa atividade seriam: estimular a criatividade e a capacidade de síntese do enredo na forma de desenho, aproveitar as habilidades de desenho e pintura dos alunos, promover a interdisciplinaridade com as aulas de artes e induzi-los a associar a linguagem verbal à não-verbal. Dessa maneira, seria possível conscientizá-los da importância das imagens para auxiliar o leitor na construção de sentidos para seus textos, semelhantemente ao modo como a visualização dos objetos os levaram a uma melhor compreensão do caso.

Tendo realizado essas duas etapas, ocorreu a reescrita do causo no caderno e, posteriormente, na folha da versão final. Por meio da criação de mais de uma versão para o texto, os alunos compreenderiam que suas produções poderiam passar por melhoramentos e que a primeira versão seria, na realidade, apenas um esboço que contém as ideias ou fatos principais. Os alunos entenderiam que é possível acrescentar outros detalhes, fatos ou argumentos e/ou mudar totalmente a essência do texto, processo de transformação em que se reflete tanto sobre o conteúdo quanto sobre a forma como este é apresentado. Logo, seria apenas reescrevendo que os alunos perceberiam o quanto podem aprender sobre o gênero textual e sobre a modalidade escrita da língua.

Com relação ao desenho, este foi cunhado sobre folhas de isopor que serviram de carimbo na folha da redação final, resultando num trabalho artístico e diferenciado.



Textos produzidos pelos alunos do 6º Ano²

Inclusive, após o término de todas as etapas, os alunos receberam atividades extras de revisão de verbos na forma, por exemplo, de caça-palavras, palavras cruzadas e preenchimento de desenhos com verbos. O intuito era propor desafios, passatempos, para entretê-los, auxiliar na fixação de conteúdos e ocupar sua atenção.

² A atividade foi realizada sob a supervisão da professora de Artes Cinthia Otto Rola.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Como avaliação geral da atividade de docência, todas as experiências adquiridas foram válidas para a formação acadêmica e profissional das bolsistas devido a vários fatores, de forma especial, à possibilidade de se colocarem em prática os conhecimentos adquiridos em sala e se testarem metodologias de ensino com vistas ao aperfeiçoamento dos encaminhamentos metodológicos a serem utilizados em atuações futuras nos colégios. Por meio do projeto, as bolsistas puderam tomar conhecimento da realidade de uma sala de aula de uma escola pública, ou seja, das possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas na regência. A elas se proporcionou a chance de vivenciar um pouco tal realidade e realizar atividades como: dividir tarefas; trabalhar em equipe; aprender estratégias de ensino e gerenciamento da turma e do tempo disponível; usar a criatividade na criação dos planos de aula; utilizar as teorias estudadas no ambiente acadêmico; aplicar os planos de aula; e trocar ideias sobre o ensino público com as professoras regente e supervisora, conversas que se mostraram úteis para expandir visões de mundo.

Durante a docência, foi possível atrelar teorias atuais sobre o ensino, discutidas nos encontros do projeto, aos encaminhamentos metodológicos, em que se tomou o texto como objeto de ensino e como ponto de partida e ponto de chegada das aulas. Isso se deu porque se planejou desenvolver uma prática significativa para a vida dos alunos, um ensino que considerasse seu papel ativo no processo de aprendizagem. Assim, desejava-se angariar a participação e o interesse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, pela leitura e pela escrita, a fim de levá-los a construir conhecimentos a partir de uma abordagem sociointeracionista das aulas. Tentou-se ainda conscientizá-los de que a escrita requer esforço e muito mais transpiração do que inspiração, como afirma Oliveira (2010), ou seja, que escrever bem

é resultado de reflexão e reestruturação do texto em busca de seu aperfeiçoamento e adequação à situação comunicativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128. FARACO, C. A; CASTRO, G. de. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*: Curitiba, 1999.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*: teoria e prática. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009

MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significa da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. In: *Ciências & Cognição*. v. 5, p. 73 – 79, 2005. Disponível em: <www.cienciasecognição.com.org>. Acesso em: 15 out. 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professore de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*: língua portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.



CAPÍTULO V

FONÉTICA NA SALA DE AULA¹

POLIANA SELLA

SANIMAR BUSSE

Apresentamos neste capítulo uma discussão preliminar do estudo da relação entre fala e escrita a partir dos aspectos que constam nos documentos norteadores da Educação Básica, com o objetivo de apresentar uma discussão preliminar sobre os elementos que compõem o ensino da ortografia, da relação fala e escrita, considerando os encaminhamentos dados pelos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, na Educação Básica.

PARADIGMAS DA FALA E DA ESCRITA

Os elementos da fala relacionam-se diretamente com o código escrito, porque muitos sons são representados de maneira previsível na escrita. Por isso, o estudo da fonética e o trabalho da consciência fonológica em sala de aula podem auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita ortográfica, já que a língua escrita por eles é frequentemente baseada no conhecimento de sua própria oralidade. Contudo, na análise dos documentos oficiais (PCN e DCE) constata-se uma visão de fonética voltada, quase que exclusivamente, ao ensino da variação linguística.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Enquanto a língua falada é uma capacidade inata dos humanos, a língua escrita é uma invenção deles, um produto sociocultural relativamente recente, se considerarmos a história da humanidade (PACHECO, 2008). Porém, na atualidade, a proficiência, ou competência linguística, em uma língua implica no domínio de suas duas facetas, a oralidade e a escrita.

Assim sendo, nas aulas de língua materna, segundo as DCE (PARANÁ, 2008), objetiva-se o desenvolvimento da competência linguística por meio das três habilidades que a integram: oralidade, leitura e escrita. Contudo, devido às características do Brasil, que, segundo Bortoni-Ricardo (2007), diferentemente de países como Angola, Moçambique e Timor Leste, envia à escola alunos falantes competentes da língua portuguesa, é priorizado na escola, na prática, o desenvolvimento das capacidades de escrita e de leitura.

A língua escrita, diferentemente da língua falada, é estabilizada ao longo dos anos em virtude das regras sintáticas e ortográficas que a regem. Enquanto a fala sofreu, e continua sofrendo, constantes mudanças ao longo da história, a escrita permaneceu muito semelhante. Essa padronização da língua escrita a torna capaz de manter a comunicação entre falantes de regiões e épocas distantes. Ou seja, em virtude da estabilização da língua escrita, podemos, hoje, ler manuscritos do período colonial ou os escritos de Camões, redigidos em épocas e regiões distintas das nossas.

Embora a escrita seja uma tentativa de transcrição da fala, ela possui várias regras ortográficas que objetivam sua padronização, criando um código que possa ser compartilhado entre os falantes da língua, a fim de evitar questões de variantes dialetais e estabilizar a língua por mais tempo (CAGLIARI, 1999a). Em virtude disto, o aprendizado de qualquer língua escrita inclui o domínio de sua ortografia.

As regras ortográficas, na maioria das vezes, apresentam relação com a fala, o que facilita a sua fixação. Contudo, conforme Tasca (2002), o aprendiz baseia-se em sua própria pronúncia no momento em que está

representando a língua em sua forma escrita, incorrendo, muitas vezes, em erros ortográficos decorrentes de sua variante dialetal. Somando-se a isso, muitas das regras ortográficas proporcionam um distanciamento entre pronúncia e escrita. Fatores como os alofones (variantes fonéticas dependentes do dialeto falado; o R tem sons diferentes se pronunciado no dialeto carioca ou no dialeto gaúcho, por exemplo) ou questões etimológicas (como o h mudo em início de palavra), por exemplo, determinam divergências entre fala e escrita. Nesses casos há a necessidade de memorização da ortografia das palavras.

Isso ocorre porque, além das dificuldades de domínio do código, muitas crianças apresentam dificuldades em perceber os sons da fala e os princípios fonéticos que determinam sua transferência para a escrita. Em parte, devido à tradição escolar de privilegiar a língua escrita, em parte pelo acesso restrito ao material escrito, muitas crianças apresentam segmentações e junturas de palavras, fato que dificulta muito a comunicação escrita destes alunos (MOLLICA, 2003).

Dados de alguns estudos apontam para o fato de alunos de escolas de periferia apresentarem, pelo pouco contato com a escrita, maiores dificuldades ortográficas (TASCA, 2002; GARCIA, 2010). Mas, e quanto ao sexo, as dificuldades ortográficas atingem mais meninos ou meninas? Os aprendizados e o ambiente da entrada nas séries finais podem alterar significativamente o nível das dificuldades ortográficas? Qual é a relação entre dificuldades decorrentes de domínio de código em comparação com as decorrentes de domínio de princípios fonéticos? Quais são os princípios fonéticos mais desconhecidos pelos alunos? Que abordagens poderia o professor utilizar para minimizar essas dificuldades?

Estas são algumas perguntas que pretendemos responder em pesquisa que estamos realizando e por meio da qual obtivemos alguns resultados que iremos compartilhar adiante.

A CONSCIÊNCIA FONÉTICA E FONOLÓGICA E A ORTOGRAFIA

O sistema linguístico do português escrito, segundo Cagliari (1999a), mescla fonologia e ortografia. O autor afirma que a escrita é uma tentativa de transcrição da fala, porque todas as línguas são, originalmente, faladas. Contudo, foi necessária a adoção de regras ortográficas, para garantir que a transcrição fiel da fala não interferiria no sentido, pois a transcrição pura consideraria as variações linguísticas. De acordo com Cagliari (1999),

Sabemos que a escrita, cujo objetivo é a leitura, caracteriza-se por resistir a mudanças e alterações. A ortografia surge exatamente de um “congelamento” da grafia das palavras, fazendo com que ela perca sua característica básica de ser uma escrita pelos segmentos fonéticos, passando a ser a escrita de “uma palavra de forma fixa”, independente de como o escritor fala ou o leitor diz o que lê (CAGLIARI, 1999a, p. 65-66, grifos do autor).

A ortografia foi a maneira encontrada para anular a variação, congelando o idioma e garantindo que seria compreendido em tempos e regiões distintas. Nesse sentido, conforme Mollica e Loureiro (2008), o alfabetizador precisa conhecer: o sistema silábico-alfabético do português e até que ponto ele determina a escrita, as regras ortográficas que sobrepõem o fonético e as convenções ortográficas de caráter aleatório. Para tanto, deve possuir uma boa base em Fonética, Fonologia e Morfologia. Sua formação também deve ter contemplado o conhecimento dos princípios da heterogeneidade, variação e mudança.

Além das questões propriamente linguísticas relacionadas à aquisição da língua escrita, outro aspecto a ser considerado é a heterogeneidade linguística da comunidade. Conforme destaca Busse (2013), a coexistência de diferentes culturas, línguas e falares em uma comunidade não se neutraliza no espaço escolar. O aluno utiliza a própria fala como parâmetro para a

elaboração da escrita, portanto, desconsiderar fenômenos como o rotacismo, a monotongação, a elevação das vogais, a vocalização das laterais, a palatalização das oclusivas dentais, entre outros, é transformar a língua escrita em uma língua distante e artificial para os alunos. Esse fator pode ser considerado um dos grandes geradores de baixos índices de leitura e escrita dos brasileiros, que se refletem no desempenho insatisfatório dos testes nacionais e internacionais.

Bortoni-Ricardo (2006) destaca que “a grande maioria dos nossos alfabetizados já detêm, quando chega à escola – um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização” (BORTONI-RICARDO 2006, p. 207). A autora acrescenta que os brasileiros são falantes proficientes do português e que não se pode desconsiderar esse conhecimento, pois a realidade linguística da comunidade deve orientar o trabalho do professor em sala de aula, funcionando como norte na determinação dos conhecimentos a serem trabalhados em cada realidade. O ensino da escrita deve tomar a fala como ponto de partida, ensinando padrões fonéticos e dialetais.

Embora existam casos ortográficos que determinem representação arbitrária da língua, muitas incorreções ortográficas podem ser evitadas com o auxílio da fonética e da fonologia. Segundo Cagliari (1999a), é importante ensinar a história da escrita, porque surgiram as regras ortográficas, etc.

Mais interessante é ensinar a ler e a escrever, explicando o que é a escrita, contando sua história, mostrando os tipos possíveis de escrita que usamos, explicando o que é ortografia e como funciona, sem levar em conta a ortografia, mas depois será preciso fazer com que esta escrita passe para a forma ortográfica (CAGLIARI, 1999a, p. 79).

Da mesma forma, devem-se focar as variantes dialetais, com o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como fenômenos de mudança linguística. O aluno necessita saber que sua variante linguística funciona muito

bem em sua manifestação falada e que, em certos contextos, como bilhetes, cartas a familiares, mensagens de texto, entre outros, pode ser usada. Contudo, existe um código padronizado de escrita que precisa ser seguido em interações escritas formais. É importante que o aluno saiba que valorizar a sua variante não significa também aceitá-la em qualquer contexto

O ENSINO EM PAUTA

Embora muitos equívocos de representação ortográfica da língua portuguesa sejam advindos de particularidades, como os casos de alofones (quando um fonema possui mais de uma pronúncia, dependendo do dialeto ou de sua posição na palavra) ou as idiossincrasias (as diferentes pronúncias que a letra x possui – peixe, taxi, exame), conforme MASSINI-CAGLIARI (1999), muitos outros são decorrentes de falhas na transposição da língua falada para a língua escrita (MONTEIRO, 2009).

Neste aspecto, existe a necessidade de um trabalho, por parte do professor, de conscientização de regras fonético-fonológicas e do papel da ortografia no congelamento da língua. Segundo Cagliari (1999b)

Explicações técnicas não assustam crianças. Pelo contrário, elas têm uma certa expectativa de que a escola vá explicar o porquê das coisas que aprendem ou aprenderam. Saber fazer e saber explicar como se faz e como não deve ser feito é a melhor forma de conhecimento, é saber as causas e os efeitos e suas razões. Negar a transmissão do conhecimento, restringindo ou até mesmo negando a atividade de ensinar do professor é um grande equívoco educacional (CAGLIARI, 1999b, p.225).

Pelo que foi acima exposto, acreditamos que a Fonética deva ser abordada em sala de aula com o fim de auxiliar na apreensão a ortografia. Vejamos, a seguir, o que nos dizem os documentos oficiais.

Com o fim de perceber a visão dos documentos oficiais que regem a conduta de professores do ensino básico (PCN e DCE) sobre a aplicação da Fonética em sala de aula, tais documentos foram atentamente lidos. Pode-se perceber que os documentos diferem quanto à maneira como percebem a abordagem fonética em sala de aula.

Iniciaremos pela abordagem dos PCN de língua portuguesa. A leitura dos PCN abrangeu quatro documentos: Os PCN de primeiro e segundo ciclos do EF (1997), os PCN do terceiro e quarto ciclos do EF (1998), os PCN do EM (2000) e os PCN+ EM (2002).

O livro que abrange os dois primeiros ciclos revelou uma visão receptiva, embora não direcionada, do ensino de Fonética. Na seção que aborda os Aspectos gramaticais, após uma discussão sobre a infrutífera utilização de metalinguagem em sala de aula, encontramos a seguinte afirmação: “Isso não significa que não é para ensinar fonética, morfologia e sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornem necessárias para a reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 60).

Noutro trecho do mesmo documento, lemos:

Apesar de apresentadas como dois sub-blocos, é necessário que se compreenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos) (BRASIL, 1997, p. 40).

A afirmação acima demonstra o reconhecimento oficial da inter-relação entre fala e escrita e a confirmação do problema da presença de traços da oralidade em textos escrita. Este fator preocupa muitos pesquisadores, e já originou alguns estudos em diferentes regiões do país.

Muito interessante neste documento é a afirmação feita em uma seção denominada “Leitura feita pelo professor”, entre os objetivos de tal leitura,

estão: “possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; favorecer a estabilização de formas ortográficas” (BRASIL, 1997, p. 47).

Nesta citação, fica bem clara a interligação das facetas oral e escrita da língua. Noutro excerto, retirado um pouco adiante, há a seguinte afirmação: “Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos” (BRASIL, 1997, p. 54). Esta citação evidencia a necessidade da formação da consciência fonográfica nos pequenos estudantes das séries iniciais.

Contudo, encontramos, na seção de “produção textual”, a seguinte crítica: “[...] não se deve ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons em letras” (BRASIL, 1997, p. 48), mesmo porque, como o próprio documento assevera, “não se aprende a ortografia antes de se compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é o espelho da fala” (BRASIL, 1997, p. 48, grifos nossos).

Obviamente, é necessário compreender todos os demais aspectos, atualmente bastante explorados, do ensino dos gêneros textuais. É certo que a leitura e a escrita de textos preveem o domínio do contexto de produção, do leitor, do gênero.

Mas além das características ligadas ao gênero, o documento realça a necessidade da aprendizagem da língua em uso: “É preciso que [os aprendizes] aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso ‘aprender a escrever, escrevendo’” (BRASIL, 1997, p. 48).

Ainda que muitos pensem que as regras ortográficas são regras estabelecidas arbitrariamente, os PCN (1997) dos dois primeiros ciclos deixam claro que a construção deste conhecimento pode ser estimulado pela busca das regras ortográficas por meio de dois eixos didáticos:

[...] a distinção entre o que é “produtivo” e o que é “reprodutivo” na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa (BRASIL, 1997, p. 54).

O documento prossegue ressaltando a necessidade de intervenção pedagógica para a busca de regularidades e similaridades com o fim de proporcionar a conscientização e o conhecimento individualizado da ortografia. Dito nos PCN (1997), temos:

A inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia); a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1997, p. 57).

Na leitura dos PCN dos terceiro e quarto ciclos (1998), há a afirmação de que

[...] é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as

convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p. 85).

Obviamente, para os casos de idiossincrasias, alofones e etimologias, que geram escritas distantes da imagem sonora das palavras, é sugerido que o professor estimule a utilização de dicionários e outras fontes impressas.

A leitura dos PCN do EM (2000), aponta que a avaliação dos alunos deve considerar a ortografia oficial da língua portuguesa, porém os casos idiossincráticos e infrequentes devem ser desconsiderados, tal o grau de dificuldade que eles apresentam.

O documento complementar dos PCN de ensino médio, o PCN+, não continha nenhuma referência à ortografia ou à fonética.

Ao que se percebe, a visão dos PCN reforça o uso da Fonética (entre outras partes da linguística) para o aprendizado da escrita e das restrições ortográficas; além disso, é afirmado que isso deve ocorrer por meio da utilização da linguagem em uso, evitando-se ao máximo o uso de metalinguagem.

Nas DCE de língua portuguesa, por sua vez, não encontramos o termo Fonética. A palavra só aparece apenas quando está sendo falado sobre hiperlinks, que, além da linguagem visual, possuem também "som".

Inicialmente, esta ausência transmite a sensação de se estar lidando como uma língua estritamente escrita, pois que, com exceção da palavra oralidade, nada no documento refere-se ao som da língua. O termo oralidade transfere a sensação de uma oralidade empírica, algo que mescla o inato com o conhecimento popular, desconsiderando o estudo científico acerca dos fenômenos sonoros da língua e seu papel na compreensão das divergências entre o oral e o escrito.

O único trecho do documento que cita a necessidade de estudar as relações de semelhança e diferença entre o oral e o escrito está seção sobre “Análise Linguística”, no qual lemos:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p. 60).

Portanto, pela ausência de abordagem acerca da ortografia e da fonética, resolvemos analisar os conteúdos das DCE contemplados dentro de Oralidade, visando a concluir em qual deles poderia ter uma indicação do trabalho com Fonética. Dentro disso, tanto no 6º quanto no 7º ano, encontramos o conteúdo de: “Variações Linguísticas”. No 8º e no 9º anos, amplia-se o trabalho deste conteúdo, incluindo: “Variações Linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc); Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito” (PARANÁ, 2008, p. 95-97).

Após a chegada das noções de Variação Linguística no âmbito escolar, iniciou-se a separação do oral e do escrito. Não mais se fala em certo e errado quando se refere à oralidade, embora este conceito continue aplicando-se à escrita.

Na tentativa de separar as duas coisas, oralidade e escrita, acabou-se produzindo a falsa noção de desconexão entre elas. É o que observamos nas DCE, cujos conteúdos apresentam-se divididos em três áreas – leitura, escrita e oralidade – o que dificulta a compreensão da relação existente entre estas três áreas, e reforça a ideia de que são línguas separadas. Por esta razão, dificilmente a Fonética será abordada com o intuito de auxiliar no

aprendizado da pontuação ou da acentuação, por exemplo, já que fonética refere-se a som e som existe, supostamente, na oralidade.

Há que se ver que a leitura implica som e que a escrita nasceu, mesmo tendo sido limitada por regras ortográficas, como uma forma de representação da oralidade e, como tal, expressa muitas semelhanças com a língua oral, inclusive mais semelhanças que diferenças. A segmentação da língua em três áreas distintas, dependendo da compreensão que o professor tem desta segmentação, pode prejudicar muito o ensino aos estudantes.

Por sua vez, a presença do conteúdo “Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito” indica que algum trabalho com o som possa ser realizado pelo professor. Porém, não há sugestão de trabalho com este conteúdo, como acontece com muitos dos conteúdos constantes no documento. Depende-se, portanto, da formação e da perspicácia do professor para que o trabalho contemple outras possibilidades que não formalidade e informalidade, já que estes são os únicos assuntos explicitados na seção de avaliação do documento.

Na sequência, explicitamos alguns resultados preliminares de estudo em andamento, além de citar outros estudos realizados por autores brasileiros e portugueses, a partir dos quais sugerimos o trabalho com Fonética e Fonologia com vistas à aquisição da ortografia.

Foram selecionados dois colégios, um central e um periférico, em uma cidade do oeste do Paraná. Inicialmente foram coletadas produções textuais com a intenção de se fazer um diagnóstico da presença, ou não, de “erros” ortográficos em duas turmas de 6º ano. Foram coletados cerca de 60 textos, mas muitos precisaram ser descartados devido à menor número de indivíduos do sexo masculino. Após uma seleção randomizada, ficamos com 36 textos.

Abaixo, a Classificação de Oliveira (2005), utilizada no tratamento dos dados.

Tabela 1 - **Classificação dos problemas de escrita conforme Oliveira (2005)**

Grupo 1 (G1) - problemas que violam a própria natureza de uma escrita alfabética	
G1A - Escrita pré-alfabética	mviaemba (= minha vizinha é muito boa); amnaeboa (= a minha mãe é boa).
G1B - Escrita alfabética com correspondência trocada por semelhança de traçado.	Troca de grafias de algumas letras semelhantes, como <i>m</i> e <i>n</i> , <i>p</i> e <i>q</i> , <i>b</i> e <i>d</i> .
G1C - Escrita alfabética com correspondência trocada pela mudança de sons.	Ao ouvir as palavras o aluno as repete, sussurrando. Aí os sons se ensurdecem e, como consequência, vem a troca de letras.
Grupo 2 (G2) - problemas realmente importantes	
G2A - Violações das relações biunívocas entre os sons e os grafemas	Nesta categoria o aluno grafa palavras que não tem a menor relação com o som (mola por fava, por exemplo).
G2B - Violações das regras invariantes que controlam a representação de alguns sons	Aqui entram os casos de escrita que se baseiam no sonoro, mas, ao mesmo tempo, são regidos por regras. Exemplo: o caso de grafia de um R em lugar de RR.
G2C - Violações da relação entre os sons e os grafemas por interferência das características estruturais do dialeto do aprendiz	Trocas de O por U, E por I, entre outras. Nesse grupo, os casos variam muito conforme a situação.
G2D - Violação de formas dicionarizadas	Neste grupo enquadram-se as grafias de caráter arbitrário, dependentes meramente de uma convenção, um código estabelecido e dicionarizado. Podem ser de dois tipos: 1. Ambas as formas existem mas remetem a conceitos diferentes: cesta-feira; cinto muito. 2. Só umas das formas existe, embora a outra seja tecnicamente possível: jelo; xoque.
Grupo 3 (G3) - casos em que a ortografia exige o controle de fatores que ultrapassam a relação entre sons e letra	
G3A - Violação na escrita de seqüências de palavras	Aqui entram os casos em que a partição da fala não corresponde à escrita, ocorrendo junturas e segmentações de palavras.
G3B - Outros casos	Esta categoria é, propositalmente, aberta. Aqui se incluem casos de hipercorreção e casos acidentais.

Os resultados obtidos em avaliação preliminar encontram-se no gráfico abaixo.

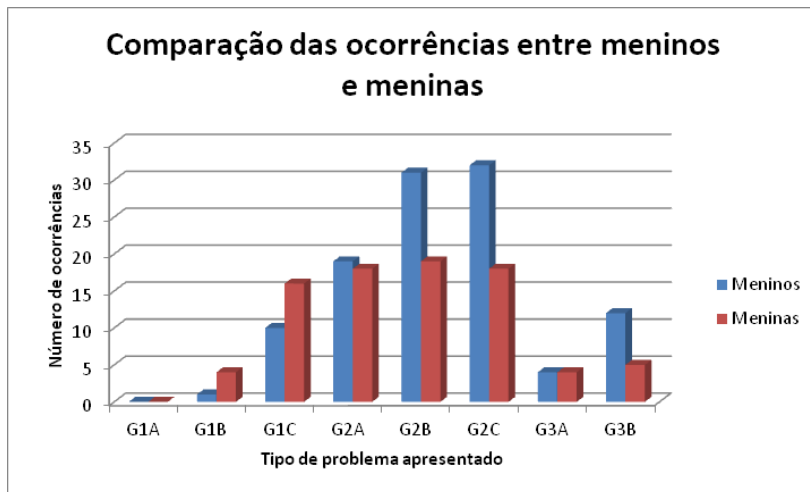


Gráfico 1 – Comparação entre meninos e meninas

A partir do gráfico, pode-se supor que as meninas apresentam mais cuidado com a língua, pois apresentaram 84 (43,52%) ocorrências, enquanto os meninos apresentaram 109 (56,48%) ocorrências.

A discussão não se esgota neste trabalho, porém, torna-se mais complexa quando se pensa na necessidade premente de uma avaliação mais profunda das condições pelas quais o ensino de língua portuguesa lida com a aprendizagem do código e a relação entre fala e escrita. É necessário, portanto, perceber se a influência do conhecimento da história da língua, da variação linguística e da consciência fonológica auxilia na apreensão do código. Outra questão que será possível compreender é a diferença de comportamento entre os sexos, considerando que o sexo feminino apresenta um comportamento mais cuidadoso em relação à língua, enquanto o sexo masculino é mais inovador e menos atento às formas de prestígio

e de correção. Essa realidade pode ajudar o professor a entender alguns problemas e planejar formas mais eficientes de aprendizagem. Quanto aos tipos de problemas apresentados, inicialmente obtivemos dados refutando as diferenças de gênero. É preciso seguir com a pesquisa para verificar se os dados se confirmam.

Outro questionamento a ser respondido diz respeito à variável do nível sociocultural. Para tanto, a investigação em duas escolas de níveis distintos permitirá tirar algumas conclusões a este respeito. Muitas vezes, os dados falam por si mesmos, espera-se estar atento a eles e permitir que as análises reflitam a realidade da linguagem em uso na população a ser pesquisada.

De acordo com o que foi exposto acima, seria pertinente trabalhar com variação linguística ao mesmo tempo em que se ensinam as regras fonético-fonológicas que auxiliam a escrita ortográfica, salientando a importância das diversas línguas (português, tupi, espanhol) e dialetos (africanos e regionais) na construção do léxico da nossa língua e algumas de suas expressões ortográficas.

Poder-se-ia também incluir a acentuação, pois está é representativa da tonicidade das palavras, mais um aspecto fônico expresso na escrita, mas isso é assunto para ser discutido em outro artigo.

Muito se tem avançado neste sentido, mas é necessário que a escola pare de ensinar pautada na tradição e passe a ensinar segundo o grau de utilização dos conteúdos. Não há que se temer a incompreensão, pois as crianças de hoje são bastante aptas a absorver as inovações, não somente tecnológicas.

Além disso, é desejável que os cursos de formação para professores, como o PDE ou o PROFLETRAS, pudessem ser campo de investigação e produção de material didático dentro da área de ortografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O tratamento do conceito de relativismo cultural nas séries iniciais da escolarização. Palestra proferida no V Encontro de Letras da Universidade Católica de Brasília em 14 maio 2007. Vídeo, parte 2 de 10, com 6:48 min, postado em 10 ago. 2010. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=EJ-orCA5lyA>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014. BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BUSSE, Sanimar. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: *Anais do IV SIMELP*. Goiânia, 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Magda; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras*: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999a, p. 61-96.

_____. A mediação do professor na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI, Magda; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras*: a escrita na alfabetização. Campinas:

Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999b, p. 217-226.

GARCIA, Daiani de Jesus. *A influência da oralidade na escrita das séries iniciais: uma análise a partir de erros ortográficos*. Dissertação. Pelotas: 2010. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=770. Acesso em: 20 abr. 2014.

MASSINI-CAGLIARI, Magda. Aquisição da escrita: questões de categorização gráfica. In: MASSINI-CAGLIARI, Magda; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das Letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 49-58.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

PACHECO, Vera. Evidências do funcionamento da língua oral no texto escrito. *Intersecções*, v.1, p. 1-15, 2008. Disponível em: http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/intersecoes/pdf/rev_inter_vera_pdf.pdf. Acesso em: 10 maio 2014.

MONTEIRO, Cristina Góes. Marcas da oralidade. In: MOLLICA, Maria Cecília. *Linguagem para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 141-150.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. *Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita*. 1. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2005. v. 01. 70p. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121017141358.pdf. Acesso em: 25 abr. 2014.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua portuguesa*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 25 jan. 2014.

TASCA, Maria. *Interferência da língua falada na escrita das séries iniciais: o papel de fatores linguísticos e sociais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.



CAPÍTULO VI

FALA E ESCRITA: O TRABALHO COM A FONÉTICA E A FONOLOGIA EM SALA DE AULA¹

NADIELI MARA HULLEN

SANIMAR BUSSE

Neste texto apresentamos os resultados da pesquisa sobre os erros de grafia em produções escritas de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Dentre os desafios que se colocam, hoje, à escola, o domínio do código escrito e a compreensão da sua estrutura se colocam como um problema aos professores independentemente do nível de ensino. Nas aulas de língua portuguesa, partimos da perspectiva de que os alunos nas séries finais do Ensino Fundamental dominem o código escrito, restando apenas alguns conteúdos ortográficos a serem fixados. Porém, a prática de texto tem revelado que alguns problemas relacionados à fala e escrita que permanecem até o Ensino Médio.

CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO

Nesse momento, pretendemos mostrar algumas características da fala e da escrita para a Fonética e a Fonologia, o que são e de que se ocupam essas ciências, quais as relações existentes entre ambas para a variação

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

linguística e como se dá o aprendizado dos fenômenos da fala e da escrita na escola.

Segundo Cagliari (2008), tanto a Fonética quanto a Fonologia se ocupam dos sons das línguas; a Fonética se preocupa com a descrição dos sons realizados, aponta os mecanismos e processos ocorridos para a realização da fala; ainda segundo o autor, ela “trabalha em função do sistema linguístico e não apenas na constatação física de fatos tratados na cadeia sonora da fala” (CAGLIARI, 2008 p. 18). Assim, para uma análise fonética que também se pretende linguística, são necessários equipamentos eletrônicos especiais.

A Fonologia é responsável pela interpretação dos resultados que a Fonética coleta (cf. Cagliari, 2008). Assim, a Fonologia observa os sons dentro de uma língua, ou seja, qual a função linguística dos sons enquanto participantes de um sistema linguístico. Conforme Cagliari, ela “almeja a descrição da organização sistemática global dos sons da língua desse falante” (CAGLIARI, 2008, p. 18). Enquanto a Fonética observa e descreve as ocorrências, a Fonologia interpreta seu valor.

Não podemos, entretanto, considerá-las como superiores ou inferiores, ou mesmo precedentes uma à outra, pois ambas dependem do trabalho da outra para que uma análise seja feita por completo.

Para a descrição e a análise dos fenômenos na Fonética e na Fonologia, vários são os símbolos usados; a título de conhecimento, citaremos os principais, que são: as barras inclinadas, os colchetes, as barras verticais, os colchetes para os traços, as flechas, as barras inclinadas à direita, os traços horizontais, os sinais de mais, as cerquinhas, as chaves, os colchetes nas regras, os parênteses, os colchetes angulados, a convenção alfa, etc. É importante lembrar que cada um desses sinais designa uma ocorrência diferente, portanto, é um trabalho primoroso que deve ser feito com a preocupação em transmitir as realizações da forma mais verdadeira possível.

Além disso, para Cagliari (2008), é impossível descrever as realizações de cada falante em particular, por todos os falantes pertencem a um grupo,

uma comunidade maior, e no modo de falar desse falante apresentar-se-ão fenômenos comuns a todos os membros.

Maia (1999) destaca que a fala, por vezes, é tomada como um produto que é inferior à linguagem, quando comparada à escrita, por exemplo. De acordo com a autora, essa concepção não está correta, pois a fala, além de ser merecedora de pesquisas árduas e constantes, não é simplesmente resultado da linguagem, mas sim, fundadora da linguagem, é condição necessária para essa última existir. Conforme Oliveira (2005), “a língua portuguesa, como qualquer outra língua humana, é a língua falada. A escrita é apenas uma representação da língua falada” (OLIVEIRA, 2005, p. 06).

Segundo Maia (1999), não podemos, atualmente, nem ao menos imaginar nossa vida sem linguagem; ela faz parte do nosso cotidiano de forma tão decisiva e fundamental, que, se tomamos a linguagem como toda forma de comunicação, não conseguiríamos mais nos entender se por qualquer motivo essa não existisse mais. Dessa forma, se consideramos toda forma de comunicação como linguagem, estamos nos atendo a teoria da Semiótica; se, pelo contrário, consideramos linguagem apenas aquela falada ou escrita, nos encontramos no terreno da Linguística. Embora a primeira ciência tenha uma visão ampla, em contraponto com a visão estreita da segunda, em ambas percebemos que “a fala é a porta de acesso mais fácil ao estudo da linguagem” (MAIA, 1999, p. 07).

A fala tem uma importância tão grande nas línguas naturais (como o português, o inglês, o chinês, etc), que ela se apresentou primordialmente, ou seja, inicialmente, entre os indivíduos e a sociedade. Isso porque, como ela se utiliza da audição é um meio muito prático de se comunicar, isto é, podemos falar e ouvir enquanto fazemos outras atividades; além disso, pelo fato de ela ser produzida e conduzida por meio das vias respiratórias, somos capazes de produzir e transmitir muitas mensagens em pouco tempo.

Para Maia (1999), a fala é formada principalmente por palavras, que, embora na fala pronunciemos todas como se estivessem grudadas, essas podem se desdobrar em segmentos, podem gerar enunciados, todos esses interpretados tendo em vista o contexto linguístico e situacional no qual são produzidos. Ainda segundo a autora, também a fala sofre com a questão da Teoria do Conhecimento, que discute se esse conhecimento (a capacidade da fala) vem da experiência – empirismo – ou da razão – racionalismo.

Sobre os segmentos nos quais as palavras se desdobram, Maia (1999) afirma que eles são uma cadeia de sons discretos; além disso, ela destaca que “a nossa ortografia não só usa a mesma letra para representar segmentos discretos como também usa letras distintas para representar o mesmo segmento” (MAIA, 1999, p. 14); o que a autora na verdade explica é que as letras não correspondem aos sons de forma biunívoca, mas sim, um som pode ser representado por várias letras e vice-versa, como o caso das relações cruzadas, daí a necessidade da criação do Alfabético Fonético Internacional, utilizado pelas ciências da linguagem para descrever a fala, sendo então, principalmente a Fonética e a Fonologia.

Dentre os desafios que se colocam, hoje, à escola, o domínio do código escrito e a compreensão da sua estrutura se colocam como um problema aos professores independentemente do nível de ensino. Parte-se da perspectiva de que os alunos nas séries finais do Ensino Fundamental dominem o código escrito, restando apenas alguns conteúdos ortográficos a serem fixados. Porém, a prática de texto tem revelado que alguns problemas relacionados à fala e escrita que permanecem até o Ensino Médio.

Assim, a escrita deve ser trabalhada tendo como base textos comuns do cotidiano dos alunos, mostrando a eles a finalidade e a proximidade que a escrita tem com suas rotinas. Marcuschi acrescenta que “a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que ope-

ram como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2005, p. 17). Dessa forma, o trabalho com a escrita deve ser visto como enriquecedor do vocabulário e aprendizado dos alunos.

O ensino da escrita na escola deve tomar a diversidade linguística como ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento sobre o funcionamento da língua. O trabalho com a variação tem o objetivo de levar o aluno a compreender a língua como produto das relações e interações entre falantes, e as variantes como processos distintos do fenômeno da mudança linguística.

Segundo Busse, “na atividade de escrita o aluno toma a fala como ponto de partida, registrando as variantes da sua comunidade de fala ou transcrevendo-a a partir do seu contínuo” (BUSSE, 2013, p. 196). Assim, ele deve começar a compreender a distinção entre a fala e a escrita.

Ainda de acordo a pesquisadora, o primeiro passo para a inserção efetiva do aluno no mundo letrado, marcado pelas diversidades linguísticas, é o amplo conhecimento e o respeito por parte do professor referente à heterogeneidade linguística do grupo.

Se o professor não tiver conhecimento sobre a fonética e a fonologia da língua, não conseguirá compreender porque seus alunos cometem determinados erros, e, conseqüentemente, não respeitará as diversidades linguísticas presentes na sala de aula.

Para Mollica, “o educador precisa desses conhecimentos para aceitar as variedades que os alunos dominam e oferecer a variedade *standard* como opção, tanto na fala quanto na escrita” (MOLLICA, 2009, p. 30), por ser a escola o melhor, senão o único, meio no qual o aluno terá acesso ao conhecimento da organização do código escrito da língua.

Por ser o domínio da variedade *standart*, algo geralmente distante da realidade do aluno, é que seu ensino deve ser feito desde os primeiros anos de alfabetização. Isso porque, segundo Oliveira (1989, p. 01), a alfabeti-

zação é “processo complexo, multifacetado”; dessa maneira, ela deve ser preocupação de várias áreas de conhecimento, não só da pedagogia.

Inicialmente, para entendermos o que significa a alfabetização, é importante que tenhamos em mente dois conceitos básicos: a codificação a decodificação. No dicionário de Linguística, Dubois (1973) destaca que

A palavra codificação designa um dos elementos do processo de comunicação. Sendo o código o sistema de transmutação de uma mensagem em outra forma que permite sua transmissão entre um emissor e um receptor por intermédio de um canal, a codificação é o processo pelo qual certos sinais do código são selecionados (escolhidos) e introduzidos no canal; é a operação de transmutação da mensagem numa forma codificada que permite sua transmissão (DUBOIS, 1973, p. 175).

Ainda, segundo Dubois (1973, p. 175), decodificação é a “identificação e interpretação dos sinais pelo receptor da mensagem emitida; designa um dos elementos do processo da comunicação”. O autor acrescenta que há, na decodificação, uma transferência de forma e não de sentido.

Conforme Lemle (1993), além das diversas formas de pronúncia das palavras, as variações linguísticas existentes no português afetam a aprendizagem do aluno na escola. Para que a criança tenha domínio da leitura e da escrita, isto é, seja alfabetizada, existem alguns princípios básicos que devem ser seguidos; o primeiro passo a ser dado é fazer com que a criança relacione os símbolos desenhados no papel com as letras, cada uma com sua forma própria e com seu som particular; o segundo passo é fazer com que a criança perceba que, embora parecidas, cada letra possui seu desenho individual e ela deve distingui-las com perfeição, de uma a uma, para poder avançar no aprendizado. Um último aspecto relevante para a criança é a relação que ela deve fazer entre o som da letra e sua representação gráfica (LEMLE, 1993).

Conforme destaca Clark, “Ensinar a relação entre sons e letras é fundamental para desenvolver a alfabetização. Antes que uma criança possa decodificar ou codificar, usando um léxico de sons, ela tem de ser capaz de distinguir padrões sonoros e de saber o que significam conceitos como som, letra e palavra” (CLARK, 1999, p. 01). Porém, a autora defende a premissa de que sempre as palavras utilizadas na aprendizagem da criança devem ser contextualizadas, fazerem sentido para ela, sempre baseadas na leitura de algo e não tomadas como palavras soltas, isoladas de contextos. Carvalho (2005) acrescenta que é fundamental o aluno perceber a sonoridade das palavras, formadas por letras e fonemas, para compreender e dominar a relação, a organização e a função dos sons/fonemas na língua.

Além disso, para o estudo da fala e da língua e para o ensino da escrita, devem ser observados também os contextos culturais, históricos e sociais, pois a fala é resultado da história de cada comunidade; reflete o encontro de línguas e culturas em diferentes momentos no tempo.

Para Calvet, a variável linguística ocorre “quando duas formas diferentes permitem dizer ‘a mesma coisa’, ou seja, quando dois significantes têm o mesmo significado e quando as diferenças que eles representam têm uma função outra, estilística ou social” (CALVET, 2002, p. 103). Ou seja, independentemente de qual variante escolhermos para a transmissão da mensagem, ela será entendida pelo interlocutor, e, assim, a função primeira da linguagem, que é a da comunicação, será efetivada.

Conforme destaca Busse,

O atravessamento étnico-cultural na fala acaba por delinear isoglossas, áreas e subáreas linguísticas e demarcar fronteiras entre os traços linguísticos, que correspondem à cultura dos falantes que primeiro habitaram os espaços e deixaram para trás uma identidade que se insinua na e pela língua (BUSSE, 2009, p. 09).

Conforme Cunha, no momento da alfabetização, os erros cometidos pelos alunos demonstram que hipóteses o aluno está testando na “interação com o objeto a ser conhecido” (CUNHA, 2010, p. 25). Como ele parte da fala para a construção do registro escrito, Bortoni-Ricardo (2010) argumenta a favor da inclusão de regras variáveis fonológicas, inclusive das que interseccionam com a morfossintaxe, como elementos de conscientização linguística. A autora observa a grande incidência de analfabetismo funcional no Brasil e percebe as marcas de oralidade tanto como regras sociolinguísticas de variação quanto advindas do grupo social do alfabetizando.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA/PELA ESCOLA

De acordo com Cagliari (1994), pesquisador estudioso da linguagem e da alfabetização, os problemas que a escola enfrenta atualmente no quesito alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita, são inúmeros. Para o autor, a dificuldade maior reside na resistência que a escola tem em não perceber e admitir os erros e preconceitos que comete, tanto de metodologia quando de conhecimento da própria língua, além do não reconhecimento dos diversos dialetos em detrimento da supremacia da norma padrão. Esses dois fatores, que sejam, a falta de conhecimento sobre a língua, e a falta de visão, têm prejudicado muitas pessoas envolvidas no ambiente escolar, ora alunos, ora professores.

Ainda, segundo o autor, a primeira tarefa de um professor que se pretende alfabetizador é a de conhecer profundamente como se dá a aquisição do conhecimento pela criança, como ela se envolve emocionalmente com o processo, etc.; além do que, é fundamental que ela expresse porque e para que pretende se alfabetizar, como concebe a língua e quais seus objetivos perante ela. Compara-se, ainda, a língua falada com a escrita, destacando que todas as crianças (exceto casos específicos de doenças) aprendem a

falar fora da escola, sem um conhecimento sistemático; ela simplesmente sente a necessidade de se comunicar, e, por meio de exemplos e de tentativas, ela se insere na comunidade falante.

Para Scliar-Cabral (2012), a aprendizagem da leitura e da escrita é secundária em comparação à aquisição da variedade sociolinguística oral, e é sob esse ponto de vista que a alfabetização deve ser ensinada; além disso, a autora ressalta que, mesmo que a escrita tenha sido inventada há aproximadamente 5.000 anos, por necessidades sociais, tanto a invenção como seu aprendizado só foram possíveis porque o ser humano tem aparato biopsicológico, ou seja, ele é apto à produção cultural, ao aprendizado de tantas coisas diferentes. Ainda de acordo com a autora, a escrita representa a comunicação oral.

Sobre o conhecimento prévio com o qual o aluno chega à escola, a autora defende que ele é fundamental tanto para o que ele reconheça as palavras quanto para sistematizar o alfabeto. Scliar-Cabral (2012) afirma que

se o indivíduo não tiver automatizado (e muito bem) o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si e os valores que os grafemas têm, começará a tropeçar diante de palavras que estiver vendo pela primeira vez e, quando chegar ao reconhecimento da palavra, a significação básica anteriormente armazenada na memória de trabalho (se é que conseguiu chegar até esta etapa) se esvaiu (SCLIAR-CABRAL, 2012, p. 39-40).

Assim, a autora conclui que é conhecimento prévio é fundamental na construção dos sentidos.

Segundo Scliar-Cabral (2012), uma das grandes dificuldades que é a escola percebe que o aluno encontra atualmente é a de desmembrar a sílaba para associar um fonema a um grafema; para isso, a autora considera importante que sejam estudadas aprofundadamente a questão da consciência fonológica, a noção de fonema e, conseqüentemente, a noção de sílaba e os encontros vocálicos.

De acordo com a pesquisadora, a dificuldade em desmembrar a sílaba é o reconhecimento de que nosso alfabeto não é silábico, e sim alfabético; assim, conforme Scliar-Cabral (2012), para fazer a associação entre o grafe-ma e seu respectivo fonema, o aluno deverá desmembrar a sílaba, quando ela for formada por dois, três ou mais segmentos, e, nos primeiros momentos, esse é um processo difícil de ser realizado, pois além de perceber a sílaba como indissociável, a cadeia da fala também parece, para ele, como um contínuo de palavras sem separação entre elas.

Para minimizar essa dificuldade, a pesquisadora afirma que é necessário mostrar e trabalhar com o aluno a consciência fonológica, ou seja, o uso consciente dos fonemas, e a linguagem é o alfabeto; cabe ressaltar que tomamos como base a noção de fonema teorizada por Jakobson, definido por ele como um feixe de traços distintivos. Scliar-Cabral (2012) acrescenta que fonema é uma entidade psíquica, diferente de som.

Outras dificuldades presentes na alfabetização são, para a autora, ocasionadas pela não identificação das palavras tais como estão separadas por espaços em branco no sistema escrito, mas cujos limites são opacos na cadeia da fala; assim, o aluno pode cometer na escrita: sândi (ou juntura), a não percepção dos vocábulos átonos (ou clíticos) e quando os vocábulos átonos não apresentam significações com contrapartida referencial concreta. Segundo Scliar-Cabral (2012), essas dificuldades podem ser divididas em 1ª, 2ª, 3ª, ... ordem e para cada uma delas deve ser feito um trabalho diferenciado para que o aluno perceba, por exemplo, que os artigos definidos e indefinidos não são escritos junto com as palavras que os sucedem, etc.

Para Cagliari (1994), o ensino do português também encontra dificuldades no fato de alguns professores considerarem – e aplicarem na prática – a aprendizagem dessa língua para falantes nativos como se ensinassem língua estrangeira. É certo que, por mais que o aluno fale/ouça português desde que nasceu, nem tudo ele sabe sobre a língua; porém, o objetivo

maior (cf. Cagliari, 1994) deve ser o de mostrar aos alunos como funciona a linguagem, quais seus usos e particularidades, tanto na modalidade oral quanto na escrita, qual o comportamento da sociedade em relação aos usos da língua, etc.

Se a escola não tomasse a escrita ortográfica como base única, e observasse outras particularidades – qualidades – que as crianças apresentam, desde os primeiros anos de alfabetização, como o poder/capacidade de argumentação, as metáforas, etc., segundo Cagliari, se veria o lado mais positivo do aprendizado, percebendo que aquilo que os alunos já conhecem também é importante.

Cagliari destaca ainda que o que constitui uma língua é: a fala, a leitura e a escrita; assim, é importante que os professores tenham consciência que “a linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante” (CAGLIARI, 1994, p. 30); dessa forma, todas as três realizações da língua apresentarão esses elementos, materializado de forma diferenciada; daí a importância do trabalho tanto com aquilo que o aluno fala, com o que lê, com o que escreve.

Embora aceitando os diferentes falares e modos de se expressar em sala de aula, conforme Cagliari (1994), a escola também tem o papel de mostrar aos alunos que, se todos escrevessem da forma como falam, de acordo com seus dialetos, a compreensão não seria possível, e é por isso que existe a norma padrão, convencionalizada, não melhor nem pior que as demais variantes. Para isso, os professores podem solicitar aos alunos num momento que escrevam cada qual à sua maneira, material esse que pode servir para os professores mostrarem as diferenças entre falas e escritas, e demonstrar, na prática, a necessidade de uma língua que una uma nação.

De acordo com Cagliari (1994), alguns alunos têm mais dificuldade em assimilar e apreender a norma padrão que outros. De maneira geral, são os alunos menos favorecidos que mais as apresentam; segundo o autor, isso

não é aleatório: a criança que convive desde pequena com livros, escrita e leitura no seu cotidiano, já conhece, e às vezes fala, a norma padrão. No entanto, o aluno que não tem contato com esses materiais, sem o estímulo visual e ouvindo/pronunciando um dialeto, chegará à escola e ouvirá a norma padrão como algo totalmente alheio à sua realidade, o que justifica grande parte sua dificuldade. Mesmo assim, injustamente, o sistema de avaliação para ambos será igual.

Como o sistema da língua não é algo individual, propriedade de um ser único, mas sim um fenômeno social, ele muda e evolui com o passar do tempo; além disso, admite erros como certo e errado somente em relação à estrutura, porque em se tratando do seu uso, o que teremos são diferenciações, variações. Mostrar aos alunos esses conceitos e fazê-lo perceber que também seu dialeto tem uma gramática a ser seguida é permitir a ele que continue usando seu dialeto, ao mesmo tempo em que refletirá que o dialeto que a escola ensina “representa um instrumento de promoção social e intelectual [...] a linguagem pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres, é usada para marcar pessoas, classes sociais, reveste as pessoas de estigmas e preconceitos” (CAGLIARI, 1994, p. 39-40).

Eleger a gramática normativa como a única aceitável é, para Cagliari (1994), uma forma conveniente e facilitada para a avaliação escolar. Que essa gramática convencionalizada é importante, não se tem dúvidas, mas não pode ser o único conceito/elemento a ser observado nos textos e escritas dos alunos, pois esses podem ser construídos com uma forma ortograficamente perfeita sem, no entanto, conteúdo algum.

De acordo com Cagliari (1994), a fala também tem desdobramentos, possibilidades, formas de se realizar. Dessa forma, na escola, se o objetivo dos professores é o de mostrar como a língua realmente funciona, a fala deve ser observada, incentivada, estudada; é por meio dela que uma língua

permanece, pois enquanto a escrita faz com que a língua se torne estática, na fala é que ocorrem suas modificações, adaptações, etc.

Na alfabetização, assim como em todo decorrer do aprendizado do aluno na escola, sempre deve ter-se em mente que língua e fala são conceitos diferentes e cada uma possui sistemas e realizações próprios, e devem ser assim consideradas, individualmente, para evitar confusões, preconceitos e erros que são cometidos ficarem sem explicação.

Segundo Cagliari (1994), uma especificidade da fala é a de que nela existem vários valores sonoros que correspondem aos símbolos alfabéticos, e que a ortografia não dá conta de descrever nem no dialeto de prestígio e muito menos nos demais dialetos regionais, sociais, etc. Para fazer uma tentativa de descrição mais próxima da pronúncia, é que os linguistas criaram o Alfabeto Fonético Internacional (originalmente International Phonetic Alphabet); dessa forma, quando são escritas palavras usando a transcrição fonética, se está descrevendo uma relação unívoca entre letra e som, ou seja, para cada som existe uma representação específica.

Para a transcrição fonética, segundo Cagliari (1994), há sentido em dividirem-se as letras entre consoantes e vogais, porque na fala possuem sons e características diferenciados; para a escrita, fazer essa distinção é unicamente para se realizar a marcação dos dois tipos de letras, por questões de nomenclatura. O significado e a função dessa diferenciação é muito diferente na fala e na escrita.

Quando a fala é mencionada em comparação à escrita, é sempre importante, conforme Cagliari (1994), que se aponte a qual dialeto se refere o pesquisador; ainda, dentro da escrita, existe o sistema de escrita – revela a forma como falamos, como usamos as letras do alfabeto, sem, no entanto, usar do alfabeto fonético; exemplo: *façu, dissí* – e a ortografia – convenção, regra que define como as palavras terão sua representação gráfica (única).

O ensino das vogais, de acordo com Cagliari (1994), representa uma das dificuldades que a escola apresenta de forma mais efetiva, sem perceber alguns equívocos que comete; isso porque, na linguagem falada, usamos as vogais de uma forma diferente daquela que escrevemos, principalmente nas trocas de *e* e *i*. Assim, quando um professor pede para que o aluno escreva palavras que comecem com o *som* de *i*, não é a mesma coisa do que pedir que elenque palavras com a *letra* *i*; como as crianças tomam, a todo instante, principalmente no início da alfabetização, sua fala como base, é lógico que não acertarão as respostas e, algo que é considerado óbvio e fácil, passa a ser incompreensível para a criança.

Quando a criança responde a uma questão como a citada no capítulo anterior, percebe-se que os erros que comete na escrita não são aleatórios, mas sim, possuem sentido; é a referência na fala que a guia. Ainda esse mesmo autor afirma que o aluno se baseia na forma fonética, e não na ortográfica, sendo seu erro, que é muitas vezes condenado, apenas incompreendido; aos olhos de um foneticista, sua escrita seria plausível, correta.

Outra prática que compromete o aprendizado das crianças no início da alfabetização é, segundo o pesquisador, a soletração feita pela maioria das professoras alfabetizadoras, que torna a fala artificial e considerada como se falássemos as palavras isoladamente, sem emendá-las todas umas nas outras, como fazemos.

Mas não são apenas as vogais que são difíceis de serem apreendidas pelos alunos; as consoantes, principalmente as distinções entre surdas e sonoras, também podem confundir os alunos e, talvez, um dos motivos que cause essa dificuldade seja o fato de o aluno sussurrar as palavras ao invés de pronunciá-las em voz alta; quando uma palavra é sussurrada, uma letra, por mais que tenha um som sonoro, parece surdo aos nossos ouvidos.

Outro erro encontrado na escrita que possui justificativa na fala é, conforme Cagliari (1994), a junção. Essa se realiza quando o aluno escre-

ve palavras ou até mesmo frases umas “coladas” as outras, e pode envolver até três vogais; ao escrever, o aluno toma como referência a língua do ouvido, processo que o faz escrever várias palavras como se fossem apenas uma.

As marcas de dialeto dos alunos também podem ser percebidas nas formas lexicais que escrevem algumas palavras. Para Cagliari (1994), o professor deve ajudar o aluno a passar sua fala para a escrita e depois para a ortografia, isto é, para a forma convencionalizada, principalmente usando textos espontâneos.

Ainda conforme o autor, o ritmo e o acento das palavras, embora facilmente apreendidos na fala, na escrita apresentam problemas. Isso se dá principalmente porque essa última não recupera muitos fatores presentes no ambiente extralinguístico, como a entonação, por exemplo, que pode variar se uma palavra é pronunciada isoladamente ou em uma frase. Para exemplificar, Cagliari (1994) destaca que um dos equívocos que os alunos cometem é o de separar sujeito de predicado, pois na fala fazem uma pequena pausa entre eles, entre os chamados tópico e comentário, que é traduzida para a escrita com uma vírgula. Esse erro só poderá ser compreendido pelo professor se ele conhecer a fala, do contrário, não encontrará explicação plausível para tal fato.

Fiad (1993), considerando textos de alunos com domínio básico de escrita que estejam no primeiro e segundo grau afirma que, em primeiro plano, é preciso que o trabalho com o texto seja contextualizado, observado em seu contexto de produção, que é, geralmente, a sala de aula.

Além disso, a pesquisadora aponta que, em geral, as aulas de português ficam centradas em conteúdos gramaticais. Porém, ela observa que há um empenho, embora tímido, em aplicação de atividades mais relacionadas à leitura e escrita na aplicação metodológica do ensino do português por meio do avanço provocado talvez pela elaboração dos Parâmetros Cur-

riculares Nacionais (PCN) mais direcionados à análise linguística do que à gramática (FIAD, 1993).

Segundo os PCN:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1997, p. 26).

Dessa forma, percebe-se que, nos PCN, o trabalho com o texto começou a ganhar espaço, com atividades elaboradas de modo a primeiramente entender o texto e sua função social, para depois serem estudados seus elementos gramaticais. Além disso, nota-se a preocupação em trazer para a sala de aula textos reais, que circulam socialmente e que são do cotidiano dos alunos.

Segundo Hullen (2013), cotidianamente, percebe-se que, muitas vezes, analisa-se o texto do ponto de vista de transgressão às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem levar em consideração o conteúdo do texto e sua adequação ao contexto de enunciação.

Para Geraldi (2004), quando a língua é pensada como interação, deve-se ter em mente que o mais importante é levar o aluno à compreensão de como a língua funciona; conseqüentemente, o ensino de nomenclatura gramatical, de definições ou mesmo de regras a serem construídas deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto, com o intermédio do professor. Os estudantes passam a perceber que a forma como escrevem algo é fundamental para conseguir expressar o que desejam e estabelecer a interação.

De acordo com Fiad (1993), essa é a própria constituição de sujeito: aprender que aprender a escrever significa escolher entre diversos caminhos, tomar decisões e, principalmente, aprender a refazê-las e modificá-las sempre que necessário.

Todos os problemas e dificuldades encontrados na escrita elencados por Cagliari (1994) são, segundo o próprio autor, geralmente originários da variação linguística. A escola trabalhar os diferentes dialetos, igualando-os em valor e respeito, é fundamental para que o aluno se aproprie do dialeto padrão, para poder ascender socialmente e também para entender e respeitar o modo como sua e outras comunidades falam. Segundo o pesquisador, “a variação linguística levou os sistemas ideográficos ao alfabético, mas a variação sociolinguística puxa os sistemas alfabéticos para se tornarem mais ideográficos” (CAGLIARI, 1994, p. 116).

Segundo o mesmo autor, para iniciar o trabalho com a variação linguística, é essencial que o professor conheça o que constitui a linguagem como tal; um dos principais conhecimentos que deve possuir é o de que ela tem uma função básica: a de comunicar. Essa comunicação pode se dar em diferentes contextos, com mensagens que servem a diferentes propósitos: pode ser o de esclarecer direitos e deveres entre os interlocutores, ou o de dar ordens, ou de manipular, de mentir, de convencer alguém a comprar algo fútil e desnecessário, etc.

Mas como a escola trata da variação linguística? Os dialetos existem porque as línguas se modificam com o decorrer do tempo, assumindo características próprias em cada região/comunidade. Assim, estabelecer critérios como certo e errado revela preconceito e estigma por parte de quem considera a linguagem tomando como base somente essas duas categorias. Segundo Cagliari (1994), para a escola essa avaliação é mais fácil de ser aplicada, pois o diferente dá trabalho... Não tem como estabelecer uma nota, um conceito para ele.

Para que a escola diminua, ou minimize, o preconceito (do qual os alunos já vêm carregados e que ela atualmente reforça) é preciso considerar todos os dialetos (de todo o país) em uma relação de *equivalência* com o dialeto de prestígio, mostrando o que realmente importa: os usos linguísticos que se faz de cada um. Isso porque compreender os dialetos como iguais não só motiva os estudos dos alunos como também ajuda a compreender não só o seu mundo, mas também o dos outros, e o modo como a sociedade funciona.

O Brasil, por sua extensão e heterogeneidade, apresenta, segundo Cagliari (1994), em cada região, um dialeto que considera o mais “bonito”, o melhor modo de falar; porém, segundo o autor, é a fala usada pela emissora de televisão Globo que influencia de forma mais direta no que as pessoas consideram como “norma”. Todos os falantes são, na verdade, usuários de algum dialeto, e aprender a usá-lo e respeitá-lo nas diversas circunstâncias é a questão mais crucial.

Para que o aprendizado se tornasse mais efetivo nas escolas, Cagliari (1994) afirma que a Fonética e a Fonologia deveriam ser mais conhecidas e utilizadas pelos professores em sala de aula, para maior compreensão e conseqüente diminuição dos erros dos alunos. Tendo apropriação desse conhecimento os professores poderiam, por exemplo, aplicar exercícios que mostrassem aos alunos, na prática, como um som pode ter um valor distintivo numa palavra, e em outras não; esses sons distintivos são denominados fonemas, fato que, logicamente, o aluno que está se alfabetizando não precisaria saber, mas seu professor sim. Um dos exercícios que o alfabetizador poderia solicitar seria uma lista de pares mínimos, (*vaca* e *faca*, por exemplo), para os alunos perceberem a mudança que ocorre no uso de uma consoante surda e uma sonora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da educação e do desporto: Secretaria da educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. Métodos da alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v.9, n.18, p. 201 – 220, 2010.

BUSSE, Sanimar. Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Oeste do Paraná/ALERO: uma descrição preliminar do movimento diatópico e diastrático da fala. **SIGNUM: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 123-144, jul. 2009.

_____. Língua portuguesa, diversidade e ensino: uma análise de contextos multilíngues. In: **Anais...** Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 4, 2013, p. 191-197.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica**: Introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística**: uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Ensino de Ciências e epistemologia genética. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, v. 06, p. 50-53, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

CLARK, Lesley. Developing phonic skills in the early years. In: GOODWIN, Prue (org.) **The literate classroom**. Londres: David Fulton Publishers. p. 11-17, 1999.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. As segmentações não-convencionais da escrita em textos de crianças brasileiras e portuguesas: um estudo sobre prosódia. In: **Anais...** II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Évora, 2010.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptbr&id=ivoQ6Q2xu0oC&q=DECODIFICAR#v=snippet&q=DECODIFICAR&f=false>, acesso em 27/11/2013.

FIAD, Raquel Salek. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 41., 1993, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto, 1993. p. 360-366.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HULLEN, Nadieli Mara. Reescrita e textualidade: em foco, o desenvolvimento do parágrafo em texto produzido por aluno do Ensino Médio. In: Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 21., 2013, Paranaguá. **Anais...** Paranaguá, 2013, p. 1134-1146.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1993.

MAIA, Motta Eleonora. **No Reino da Fala: a linguagem e seus sons**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. A formação em linguagem. In: MOLLICA, Maria Cecília (ORG.). **Linguagem: para formação em Letras, Educação e Fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antônio; et al. Da forma sonora da fala à forma gráfica de escrita: uma análise linguística de alfabetização. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v.16, nº 16, p.5-30, jan./jun. 1989.

_____. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita. Belo Horizonte: Ceale/Fae/ UFMG, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PESSÔA, Samuel. Educação e produtividade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. 01, 05/01/2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2012.



CAPÍTULO VII

O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOTÍCIA E ANÚNCIO PUBLICITÁRIO EM SALA DE AULA¹

WÂNIA CRISTIANE BELONI

SANIMAR BUSSE

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões sobre atividades e encaminhamentos para o trabalho com os gêneros midiáticos, notícia e publicidade, considerando que fazem parte do cotidiano, e a produção de alunos para o “Jornal educação”, uma publicação realizada com base nas produções de estudantes do 6º Ano de uma escola pública de Cascavel, que faz parte do PIBID. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), de Língua Portuguesa, pautam e sugerem o trabalho com os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente. Os documentos oficiais buscam apresentar orientações de como deve ser realizado o trabalho com os gêneros, em sala de aula, falta, porém, aos professores uma reflexão mais aprofundada sobre os encaminhamentos para o efetivo estudo dos.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

AS LINGUAGENS PUBLICITÁRIA E JORNALÍSTICA

O texto argumentativo constitui-se a partir de manobras argumentativas voltadas para a persuasão e o convencimento. Em suas reflexões, Bakhtin (2003) afirma que a palavra não é neutra, pois a língua, em sua forma de expressão, revela muito mais do que um conteúdo, revela uma leitura de mundo particular. Para o autor, as escolhas lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado já evidenciam um elemento expressivo, uma relação valorativa do falante com o discurso.

Quando afirma que “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”, Bakhtin (2003, p. 290) destaca que as palavras tomam juízo de valor ao serem empregadas em um determinado contexto, em um enunciado concreto, pois passam a veicular representações construídas pelo locutor e interlocutor da situação de interação e dos objetivos que a constituem.

Para Garcia (2003, p. 176), a palavra, isolada do seu contexto de atuação, pode quase nada significar, pois é o ambiente que vai lhe fixar o valor e é o contexto que lhe concede um valor particular: “é o contexto também que a liberta de todas as representações passadas, nela acumuladas pela memória, e que lhe atribui um valor atual”.

A compreensão da linguagem como resultado dos processos sociais corresponde ao entendimento de que a linguagem tem a sua origem no campo de atuação do homem e é consequência da sua ação e intervenção sobre a realidade. Segundo Koch (2002, p. 32), fatores implícitos do discurso produzido pelo locutor marcam sua intencionalidade, a qual revela “relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação, a que denominamos ideológicas ou argumentativas”.

A construção da mensagem publicitária é feita com base nos recursos

linguísticos, com o objetivo de convencer e impor valores. Conforme destaca Carvalho (2001),

Organizada de forma diferente das demais mensagens, a publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideias e outras elaborações simbólicas, utilizando os recursos próprios da língua que lhe serve de veículo, sejam eles fonéticos, léxico-semânticos ou morfosintáticos (CARVALHO, 2001, p. 13).

Já na notícia, apesar do cunho informativo e de o jornalismo defender que ela é neutra, pode-se perceber que ela apresenta cargas valorativas, uma vez que o produtor do texto é um ser humano, provido de toda carga cultural e de experiência cotidiana. Gomes (1992), defende que a notícia está na esfera informativa: “os gêneros estruturam-se a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: a eclosão dos eventos” (GOMES, 1992, p. 17). No entanto, a notícia é tecida com palavras e para Bakhtin (2003), um enunciado totalmente neutro é impossível, pois a escolha lexical, gramatical e composicional do enunciado, já evidencia um elemento expressivo, a relação valorativa do falante com o discurso.

Conforme destaca Bakhtin (2003), “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 290). Ou seja, as palavras tomam juízo de valor quando são empregadas em um determinado contexto, em um enunciado concreto.

Perceber o poder da linguagem é, portanto, fundamental para que o aluno seja um bom leitor e um bom produtor de texto. Por isso, ler e interpretar o texto, antes de produzi-lo, foram as chaves principais utilizadas nas atividades desenvolvidas no subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE), no segundo semestre de 2011, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel/PR.

Há cerca de um século, a publicidade restringia-se basicamente à informação, divulgando o local em que se podia encontrar determinado produto. No entanto, segundo Carvalho (2001, p. 12), logo se afastou desse modelo, adotando a linguagem própria da publicidade, que se sustenta na sedução e na persuasão.

Com o objetivo de tornar o produto anunciado familiar ao receptor, a linguagem publicitária acaba valorizando-o, com o intuito de diferenciá-lo da vala comum. Carvalho (2001) destaca que, “acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e, portanto, manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos” (CARVALHO, 2001, p. 12).

As palavras são escolhidas e apresentadas com o objetivo de atrair o leitor. Para isso, muitas vezes, são vendidas ideias de conquista, beleza e felicidade para o consumidor, que ao comprar o produto ou a ideia, recebe também, a felicidade. Para Vestergaard e Schrøder (2000, p. 129) a felicidade nas publicidades é um devaneio que mostram “gente incrivelmente feliz e fascinante”, construindo uma vida imaginária perfeita, e que a partir disso, o leitor se vê insatisfeito com sua vida cotidiana.

Segundo Carvalho (2001, p. 18), a publicidade tem grande poder persuasivo e “seu poder não é simplesmente o de vender tal ou qual marca, mas integrar o receptor à sociedade de consumo”. Assim, a mensagem publicitária ressalta tanto a cultura erudita como a cotidiana, valorizando aspectos que são convenientes aos propósitos do mercado.

Para Fiorin (2007, p. 53), a linguagem forma uma imagem sobre o mundo: “A linguagem cria a imagem do mundo, mas é também produto social e histórico. Assim, a linguagem ‘criadora de uma imagem do mundo é também criação desse mundo’”.

Compreender o papel da linguagem publicitária, a qual é sustentada pela sedução e tem o objetivo de persuadir, convencer e inculcar, é fundamental para o professor que trabalhará com este gênero em sala de aula.

No jornalismo existem quatro categorias, segundo Pedro Gilberto Gomes (1992): informativo, opinativo, interpretativo e diversional. Ele define as duas primeiras como consagradas e desenvolvidas no Brasil, e enfatiza que o jornalismo interpretativo ainda não foi alcançado no país. Assim, ele distingue duas categorias: o jornalismo opinativo e o jornalismo informativo:

Na primeira, a estrutura da mensagem é determinada por variáveis controladas pela instituição jornalística e assume duas feições: autoria e angulação. Na segunda, os gêneros estruturam-se a partir de um referencial exterior à instituição jornalística: a eclosão dos eventos (GOMES, 1992, p. 17).

Para o autor, o jornalismo opinativo não é guiado somente e puramente pela opinião do produtor, mas do meio jurídico em que se encontra. Gomes relaciona os gêneros de cada categoria, sendo os informativos: nota, notícia, reportagem e entrevista, e os opinativos: editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta.

Pelo fato de o jornalismo informativo ser o mais desenvolvido no Brasil, quando se fala em texto jornalístico, pensa-se diretamente no texto objetivo e neutro. Além disso, como a proposta deste trabalho é a leitura, a interpretação e a produção da notícia, é com base nas características deste gênero que falaremos sobre o jornalismo.

A preferência por palavras curtas e populares são mantidas pela economia de espaços, mas também possuem o objetivo de precisão da informação. Ao utilizar características da língua falada nas páginas de jornais, o jornalista, por meio da notícia, da publicação, se aproxima do leitor. Isto ocorre principalmente em jornais locais, já que tem seu público segmentado.

Em meados da década de 50, começaram a surgir livros de normas de redação no Brasil. A proposta era de padronizar técnicas de redação, desde quais palavras deveriam iniciar por letra maiúscula, espaçamentos na hora de digitar, o número de linhas, até a grafia de alguns nomes em alfabeto

não-latino e o uso de vírgulas. Assim, os padrões propostos decorreram das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Lage explica o uso de diversas ferramentas linguísticas feitas pelos manuais. Uma delas são as aspas:

2. Uso de aspas e destaque gráfico - Usam-se aspas para citações textuais, em discurso direto ou indireto. No caso de discurso indireto (disse que "..."), o trecho entre aspas deve concordar sintaticamente com o trecho fora de aspas, o que não ocorre em inglês. Assim: F disse que "vai a Roma em seu avião" e não F disse que "vou a Roma em meu avião". (LAGE, 2001, p.55)

Essa regra, assim como diversas outras, estão presentes nos manuais de redação, e ainda são adotadas hoje pelos meios midiáticos impressos que interligam os jornais locais, estaduais e nacionais. Uma das regras que Lage expõe é o uso dos verbos no presente, principalmente no título. Esta norma é muito empregada ainda hoje, o que aproxima o leitor dos fatos e faz com que o jornal tenha ares de atualidade.

Na década de 40 a maneira de apresentar o primeiro parágrafo mudou muito com o chamado *lead*, modelo criado pelos norte-americanos, em que devem ser respondidas as seis principais informações de uma notícia: quem, o que, quando, onde, como e porquê.

Lead é uma palavra inglesa e possui diversos significados, os quais resumem o seu desempenho na notícia: conduzir, comandar, manejar, antecipar-se etc. Estas características fazem com que a notícia seja direta e objetiva, sem rodeios, sem perda de espaço e tempo, já que no jornalismo a instantaneidade e a clareza são qualidades primordiais.

Já o segundo parágrafo é designado como *sub-lead*, "contribuição brasileira de autoria de Luís Paulistano, em que a notícia continua com o objetivo de complementar o primeiro parágrafo com algum detalhe importante".

Além do *lead*, também compõem a matéria jornalística antetítulo, título e subtítulo, chamados popularmente no meio jornalístico como chapéu, título e linha fina ou olho, os quais têm como finalidade anunciar a notícia. Estas são as principais formas de “vender” a notícia, pois é por elas que o leitor vai decidir se vai ler ou não a matéria. São nesses elementos estruturais jornalísticos que se notam também as marcas da oralidade. Se o objetivo é vender a notícia, é justificável que apareçam nestas construções textuais a forma do falar do dia a dia, pois ela causará intimidade e proximidade ao interpelar o leitor.

Outra forma de “vender” a notícia para o leitor é destacar o título da principal matéria de cada página. O destaque evidencia a sua importância dentre as outras e é marcado por letras maiores e negritadas. Por exemplo, a capa de um jornal tem a sua manchete e reúne as manchetes dos cadernos internos e de algumas matérias secundárias.

Título claro, objetivo e atraente é a principal qualidade de uma notícia. Além de ter o dever de resumir o que a matéria está dizendo, deve ser feito com palavras “curtas e usuais”. Além de todos esses requisitos em um simples título, o redator não pode esquecer ainda do limite de palavras e letras, calculando milimetricamente o espaço disponível das colunas da página do jornal.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA

O subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel/PR, realizou no segundo semestre de 2011, diversas oficinas com estudantes das 5ª séries, do Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho.

As atividades do PIBID, um programa financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Médio), tiveram como objetivo a leitura, a interpretação, o reconhecimento e a produção escrita de dois gêneros discursivos: o anúncio publicitário e a notícia.

A produção textual foi proposta com um endereçamento definido: a publicação de alguns textos (sorteados) no jornal da 5ª série, confeccionado no final do ano, o qual foi publicado no blog do FALE. Tal prática dialoga com o que aponta Bakhtin (2004), quando afirma que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 2004, p. 98). Dessa forma, todo texto, no processo de interação verbal, é elaborado com um objetivo e interlocutores definidos, buscando-se atender as condições da situação social de comunicação.

Outro aspecto importante, levado em consideração durante as atividades de leitura e interpretação dos textos foi o conhecimento de mundo dos alunos, muito necessário principalmente para a interpretação dos anúncios publicitários, pois a leitura de mundo precede a leitura do material escrito e estabelece a continuidade desta (FREIRE, 1984).

De todas essas maneiras buscamos ampliar a nossa prática docente, de modo que as aulas fossem significativas e eficazes para o aprendizado dos alunos, além do nosso próprio aprendizado da transposição da teoria para a prática, entre outros aspectos.

O trabalho com os estudantes das 5ª séries consistiu em atividades de leitura, interpretação e produção de textos, assim como de análise linguística. As aulas foram pensadas para terem um momento de leitura, interpretação e análise linguística, assim como de produção e reestruturação. Além de exercícios pontuais de ortografia e leitura, quando se trabalha com a prática de escrita e reescrita, todos esses aspectos acabam sendo praticados e revistos juntamente, o que é uma proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), de Língua Portuguesa.

Considerar o contexto do aluno e seu conhecimento prévio é fundamental. Começamos as aulas, portanto, perguntando se eles sabiam o que era propaganda, onde ela é veiculada e quem a produz. A partir desta pré-leitura entregamos cópias da publicidade:

Foi feita a leitura com a turma e a interpretamos junto com os alunos. Depois disso, distribuímos questões sobre a publicidade, que versavam sobre as construções linguísticas e visuais propostas, que foram respondidas juntamente com a turma:

1. Quantas cores possui Mentos e o que elas representam?

- a) Possuem 6 cores e representam o carnaval.
- b) Possuem 7 cores e representam o arco-íris.
- c) Possuem 7 cores e representam a natureza.
- d) Possuem 5 cores e representam o arco-íris.

2. Sobre o que é o anúncio?

- a) O anúncio divulga a nova bala colorida de Mentos.
- b) O anúncio divulga o arco-íris.
- c) O anúncio divulga a antiga bala Mentos.
- d) O anúncio divulga uma viagem ao Egito.

3. Para quem é direcionado o anúncio?

- a) Somente para as crianças.
- b) Somente para os adultos.
- c) Somente para as múmias.
- d) Para pessoas de qualquer idade.

4. Por que a múmia quer o Mentos?

- a) Porque ela gosta de bala.
- b) Porque ela quer ter vida.
- c) Porque ela acha as cores bonitas.
- d) Porque o homem é bonito.

O objetivo da atividade foi fazer com que os estudantes compreendessem e interpretassem as mensagens verbais e não verbais do anúncio publicitário. Para que ele notasse a intenção das escolhas lexicais e dos elementos visuais para a construção de uma mensagem persuasiva, sedutora e criativa.

Neste mesmo estilo foram realizadas outras atividades com base em outros anúncios, coletados na internet, sempre com o objetivo de mostrar para os estudantes como as publicidades, as quais estão presentes no cotidiano, estão prenhas de significados e mensagens, as quais acabam, muitas vezes, não sendo observadas e notadas, e sendo até mesmo, absorvidas como verdades concretas, devido à falta de uma leitura crítica.

Além de incentivar uma leitura mais atenta, foram propostas leituras destes tipos de textos, para que os estudantes começassem a observar o mundo que os rodeia. O trabalho com gêneros que circulam na mídia oportuniza aos estudantes observarem questões que não analisam no dia a dia. Acreditamos que este objetivo foi alcançado em nossa docência, uma vez que os estudantes fizeram interpretações competentes e manifestaram suas opiniões sobre os anúncios.

Depois da leitura, análise e interpretação destes e de outros anúncios publicitários, foi feito o encaminhamento para que cada aluno produzisse uma propaganda, lembrando-os que o anúncio deveria conter imagem, nome, destinar-se a um público, ter um *slogan*, citando o exemplo de *Itaú. Feito pra você*. Pedimos para que cada estudante escolhesse um produto, como um celular, um computador, um robô, uma bicicleta, entre outros, ou que ainda, criassem um produto novo no mercado.

A escolha do gênero notícia é justificável tanto por ser um dos gêneros sugeridos pelas DCE como por ser de grande circulação na sociedade, sendo de conhecimento e acesso a todos. Assim, concorda-se com Souza & colaboradores que, "por dar prioridade aos fatos sociais que ocorrem em

determinada sociedade, o jornal constitui excelente material didático para o ensino e produção de texto” (SOUZA, 2002, p.58).

Para iniciar as atividades com a notícia, foi distribuído um texto deste gênero, que falava sobre a estreia do filme *Os Smurfs*, com o seguinte título: *Os Smurfs* chegam aos cinemas para ressuscitar sucesso dos anos 80, publicada no site do Jornal A Cidade, de Ribeirão Preto. Foi realizada a leitura com a turma, interpretando o que estava sendo anunciado pelo texto, de forma oral, sempre com perguntas para os alunos. A partir disso, explicou-se o que é notícia, seu contexto de produção, circulação e recepção e ainda o que é *lead*. Com isso, foi feito, junto com os alunos, no quadro, a identificação do *lead* na notícia distribuída. Os alunos participaram ativamente, sempre respondendo e dando ideias para as respostas do *lead*. Depois disso, foi realizada ainda uma pequena atividade, de identificação dos elementos da notícia (título, linha fina, *lead* etc), pedindo para que os alunos pintassem de azul o título, de verde a linha fina, de amarelo o *lead* e de alaranjado o *box* (pequeno texto complementar). O objetivo foi que os estudantes percebessem a estruturação do gênero, como um todo. Foi entregue, na sequência, uma notícia sobre o mesmo assunto, publicada, no entanto, em outro jornal, para que os alunos percebessem que uma notícia, apesar de ter uma estrutura estabelecida, uma “receita”, ela pode ser escrita de diversas maneiras.

Em seguida, foi realizada uma produção coletiva de notícia junto com a turma, sobre as oficinas do PIBID, no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho. A notícia foi escrita no quadro, de forma interativa com a turma, uma vez que fazíamos sempre perguntas sobre as informações e os alunos colaboravam. Além disso, foram feitas as entrevistas com os alunos, as quais foram inseridas no texto, escrito no quadro. A notícia foi escrita com base no seguinte modelo, o qual foi adaptado no contexto da data e dos depoimentos dos alunos:

Alunos da 5ª série participam de oficinas do PIBID

Os alunos da 5ª série do Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho estão tendo aulas de Língua Portuguesa com acadêmicas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), desde o dia 22, terça-feira.

Os estudantes estão produzindo propagandas e notícias para a elaboração de um jornal do PIBID, que circulará na escola, na Universidade, e conseqüentemente, em toda a comunidade.

A acadêmica Raquel Jurkevicz conta que está gostando de dar as aulas na escola. “Os alunos são participativos e alegres. Estamos aprendendo juntos”, explica Raquel.

Para a estudante XXXX, da 5ª série X,

Na seqüência, os alunos foram orientados para que escolhessem um assunto e entrevistassem um colega de sala para que produzissem uma notícia. Foram discutidos alguns temas com a turma e foram dadas algumas sugestões, a partir do que eles falavam sobre a escola: férias, a reforma do colégio, gincana cultural etc.

O resultado final das aulas foi o jornalzinho, intitulado “EducAÇÃO”, composto por textos dos dois gêneros produzidos pelos alunos - anúncio publicitário e notícia -, os quais foram trabalhados nas oficinas desenvolvidas pelas licenciandas participantes do PIBID.

A atividade de docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio do subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE), além de conceber a vivência docente, necessário e desejável para a completa formação dos estudantes de licenciatura, foi também uma oportunidade de desenvolvimento e aplicação das aulas preparadas. Tal experiência possibilitou a reflexão sobre as práticas pedagógicas

na escola pública de ensino regular e, embora de maneira restrita, sobre a necessidade de ministrar conteúdos com base em uma metodologia apropriada com vistas ao desenvolvimento dos alunos.

Esta experiência oportunizou, ainda, observar que o professor precisa desenvolver uma autonomia para adaptar os planos de aula ou o livro didático para a realidade da sala de aula. Vale apontar, no entanto, que, com isso, pôde-se perceber ainda a necessidade da importância da formação inicial e continuada do professor, além de maior carga horária para que pudesse realizar um planejamento eficiente e concreto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. Sequência didática: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais. Org. Carmen Teresinha Baumgärtner, Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do discurso. In: _____. Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

CARVALHO, Nelly. Publicidade a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2001.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, Maria Nilma Goes; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: João Wanderley Geraldi (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 104-114.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 6.ed.São Paulo: Cortez,1984.

GARCIA, Othon Moacir. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 23. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____ (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.

GOMES, Pedro Gilberto. Artigo. In: MELO, José Marques de (Org.). Gêneros jornalísticos na Folha de S.Paulo. São Paulo: FTD, 1992.

KOCH, Ingedore. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

LAGE, Nilson. Linguagem jornalística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos. (Org.) Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 52-73.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise lingüística na escola. In: AZEREDO, José Carlos (org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf?PHPSESSID=be96fc66e3db0614d7dc7ecf5b85dcf0>. Acesso em: 14 fev. 2011.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

VESTERGAARD, Torben; SCHRØDER, Kim. A linguagem da propaganda. Trad. João Alves dos Santos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



CAPÍTULO VIII

A POESIA NA SALA DE AULA ¹

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

FABIANA DOS SANTOS

Apresentamos neste capítulo algumas reflexões sobre atividade de docência realizada pelo subprojeto de Letras, nas turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental, com o texto poético. As atividades foram desenvolvidas visando contribuir com o trabalho das professoras supervisoras das escolas em relação à preparação dos alunos para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa/2014, organizada pelo MEC, que apresentou como proposta aos alunos a produção de poesias inspiradas em suas experiências de vida. O resultado preliminar indica que é possível ensinar literatura de maneira prazerosa, tanto para o professor quanto para os alunos. A linguagem literária deve entrar em sala de aula, portanto, acompanhada do trabalho com outras manifestações artísticas.

PALAVRAS INICIAIS

O **Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa** a ser implantado em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública estadual de ensino, do município de Cascavel/PR, tem o objetivo de implementar ações para a inserção do acadêmico, do Curso de Letras Português/

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Espanhol/Inglês/Italiano e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – *Campus Cascavel*, no ambiente escolar, vivenciando a realidade da sala de aula, para que no exercício da docência construa-se uma metodologia adequada para o desenvolvimento de práticas letradas dos alunos no contexto de atualidade da escola.

O profissional de Letras deve segundo Paiva, tomar a língua como “objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais” (2004, p. 350). Para tal, durante a formação inicial, o acadêmico deve vivenciar situações de estudo, pesquisa e reflexão sobre a linguagem, quanto a sua manifestação, e principalmente quanto ao ensino. É preciso superar o mito que ronda o fazer científico de contraposição entre teoria e prática. Para tal, o acadêmico deve ser levado a pensar a realidade da sala de aula a partir das experiências vivenciadas na escola, entre alunos, professores, equipe administrativa e pedagógica, funcionários e toda a comunidade, com os espaços das salas de aula, biblioteca, laboratórios, materiais didáticos, entre outros.

Inúmeros os dados advindos de pesquisas e estudos revelam o fracasso da escola com relação ao ensino da leitura e da escrita. Alunos e professores avançam a cada dia por um caminho sem perspectivas, cujos obstáculos se acentuam, mesmo com propostas de ensino interacionistas e voltadas para a comunicação. A questão pode estar, de um lado, na formação inicial do professor, quando o exercício da prática docente está restrito às atividades da prática de ensino, e, de outro, no próprio desafio de transpor para a sala de aula todo um conjunto de saberes adquiridos no Curso de Letras.

Quando se trata do ensino da leitura em sala, muitas são as discussões que se apresentam sempre buscando melhorias para com este trabalho. Faz-se necessário a reflexão por parte dos educadores sobre a prática que se realiza em sala de aula, as metodologias utilizadas, no entanto também é preciso compreender que o desenvolvimento do gosto e hábito da leitura

pelos alunos não é um processo que ocorre de imediato, tem de ser estimulado constantemente e o principal estímulo é permeado pelo trabalho do professor. O aluno precisa aprender a ler o que está além do explícito, explorar o que está nas entrelinhas, dessa forma desenvolve também a sua competência crítica. Lajolo afirma que:

Ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, 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 esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

O desenvolvimento do trabalho com a leitura deve ir além da mera decodificação do código linguístico e o texto poético permite esse leque de interpretações, pois este não se restringe, por exemplo, apenas ao que o autor quis dizer, ou a opinião do leitor em relação à determinada temática, pode-se relacionar a períodos históricos, aspectos sociais, políticos, considerando também que possui uma estrutura que apresenta peculiaridades, talvez por este motivo seja um grande desafio para o professor trabalhar com esse gênero e por vezes é deixado de lado ou trabalhado de forma superficial.

Compreende-se a importância e relevância do trabalho com esse gênero, uma vez que permite ao aluno desenvolver habilidades como: a capacidade de expressão; a observação; a socialização e o conhecimento de si mesmo; a sensibilidade, criatividade e a capacidade de interpretação. Dessa maneira, desenvolverá o gosto pela poesia. AS Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa apontam que “numa atividade de leitura com o texto poético, é preciso observar o seu valor estético, o seu conteúdo temático, dialogar com os sentimentos revelados, as suas figuras de linguagem, as intenções”. (PARANÁ, 2008, p. 72).

Segundo Mengue, “um poema apresenta características como a sonoridade, que é geralmente provocada por rimas, que podem vir intercaladas, rimando a primeira linha com a segunda, ou de outro jeito”. (MENGUE, 2010, p. 13). Além desse aspecto pode-se trabalhar ainda com a organização do texto, como por exemplo, a construção das estrofes, versos, ritmo, tonicidade, figuras de linguagem, pois as imagens fazem com que a poesia seja alegre, embelezada ou triste.

É de fundamental importância que seja realizada a explanação de cada um desses aspectos, considerando a complexidade do gênero em questão. O aluno precisa compreender o porquê o texto está disposto daquela forma no papel, por que há palavras que se combinam, por vezes possuem sentidos e significados diferentes, compreender que há intenções que resultam nessa construção.

Segundo Pinheiro (2002, p.23), “a leitura do texto poético tem peculiaridades e carece, portanto, de mais cuidados do que o texto em prosa”. Dessa forma compreende-se que a poesia não é de difícil leitura, mas exige uma atenção e um conhecimento mais aprofundado sobre essas peculiaridades.

A SALA DE AULA E SUA CONDIÇÃO FORMATIVA

O trabalho em sala de aula deve ser realizado de modo a possibilitar ao acadêmico observar, fazer experimentos, brincar, criar com a língua, buscando reproduzir com maior fidedignidade possível as situações sociais de interação. Além de desenvolver em sala de aula atividades que vislumbre a face social da linguagem, na sua diversidade de manifestação e uso, a partir dos gêneros discursivos selecionados para o Subprojeto, os acadêmicos serão levados a preocuparem-se com a defasagem de conteúdos das turmas.

É responsabilidade do professor então explorar o texto como um todo, esgotar as possibilidades não só de interpretação, mas de construção deste. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares apontam que,

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. (BRASIL, 1998, p. 27).

Neste período atuamos em conjunto com a professora supervisora do Colégio no desenvolvimento de atividades com o texto poético, considerando a proposta da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa/2014, na qual, os alunos deveriam produzir suas poesias com base em suas experiências de vida. Considera-se que, a partir da poesia, seja possível desenvolver a sensibilidade dos alunos para as diferentes manifestações artísticas e a percepção dos vários sentidos da palavra no texto poético.

Para realizar este trabalho partimos das reflexões dos grupos de estudos e pesquisas relacionadas a essa temática, para que melhor pudéssemos auxiliar os alunos. Pesquisamos atividades para problematizar a temática e apontar ideias para que os alunos pudessem criar as suas poesias. Construímos (licenciandos, professora coordenadora e supervisora), um roteiro de atividades que incluíram também o material que o MEC enviou aos professores de Língua Portuguesa. A oficina foi aplicada em dois momentos, sendo estes, de introdução e exploração da temática e o segundo auxílio na produção escrita.

É importante trabalhar inicialmente com a leitura, pois esta faz com que o aluno escreva de maneira articulada, com informações e argumentos, diferente de alunos que não exercem a prática, a qual culminará em um texto melhor redigido.

A leitura constitui um processo de interlocução entre o autor e o leitor mediado pelo texto. Sob esta ótica, ele aborda a prática da leitura de texto na escola apresentando-nos quatro dimensões através da qual esta pode ser realizada, de tal forma que posiciona o aluno-leitor a entrar em contato com o texto. (GERALDI, 1985, p. 80)

Durante as declamações, os alunos do PIBID acompanharam com trabalho de filmagem, declamação em frente ao espelho, pesquisa no laboratório utilizando o recurso Google maps, a fim de explorar os elementos do entorno de sua casa, essa busca foi de suma importância, pois eles puderam constatar mudanças que ocorreram e buscar elementos para inserir posteriormente em suas produções, o trabalho com a declamação teve por objetivo fazer com que os alunos percebessem as rimas ao final dos versos e desenvolver a entonação, feito isso, iniciamos o trabalho de criação lhes instigando a organizar e melhorar as ideias.

A leitura e a escrita devem ser trabalhadas na escola a partir da sua função social. O texto toma, em sala de aula, um espaço relevante, pois se coloca como palco para que aluno, seu mundo e sua relação com a realidade atuem de maneira a construir e reconstruir sentidos.

Para o trabalho com a poesia desenvolveram-se preliminarmente as seguintes atividades:

- 1) problematizar o tema “lugar onde vivo”;
- 2) descoberta e apresentação do local (descrições escritas, imagens, fotografias ou reprodução);
- 4) observação de diferentes “lugares” da cidade e do bairro a partir de diferentes pontos de vista;

Na sequência, trabalhou-se com poemas cujos temas exploram “lugares”. A partir da leitura, interpretação, levantamento de imagens sobre os

lugares preferidos da cidade, do bairro e da escola, os alunos produziram os seus poemas. Durante as produções, em um espaço fora da sala de aula, os bolsistas verificavam as poesias e lhes orientaram para um melhor proveito.

O resultado do trabalho foi além do esperado, todos os alunos criaram a poesia e grande parte da turma participou da seleção para a escolha do melhor poema, houve um grande envolvimento por parte dos alunos, que demonstraram grande interesse por esse gênero.

Sabe-se que um dos problemas atualmente na educação é a dificuldade de nossos alunos lerem e produzirem textos. Esta é não somente uma reclamação dos professores da língua portuguesa, mas da sociedade em geral.

É possível afirmarmos mais uma vez que o PIBID sem dúvidas tem um diferencial importante na formação dos licenciandos em Letras, diferentemente dos estágios curriculares, o projeto nos permite criar um vínculo maior com a realidade da sala de aula, entendemos que de certa forma o subprojeto é idealizado, no sentido de que temos mais recursos para trabalhar e ainda o apoio e orientação de nossas professoras supervisoras, mas nem por isso deixa de nos aproximar de um contexto real.

Cada etapa do projeto é planejada e supervisionada, desde os grupos de estudos que contribui significativamente na hora em que estamos em sala, pois é nesse momento que articulamos a teoria com a prática docente e podemos refletir o que está funcionando e o que precisa ser mudado. A elaboração dos planos de aula e atividades juntamente com as professoras nos possibilita uma melhor preparação para a sala de aula levando em conta a experiência que elas já possuem. Pensando em todas essas colocações e no trabalho que realizamos, acreditamos que atingimos parte de nossos objetivos, há aspectos que ainda precisam ser melhorados, porém, entendemos que a prática é um eterno refazer, mesmo que estejamos em sala diariamente sempre temos algo novo para aprender e um público diferente

em cada sala de aula. Cabe a nós futuros professores termos uma sensibilidade para entender essa diversidade e adequar nossas metodologias para que assim possamos de fato levar o conhecimento até nossos alunos e contribuir para um aprendizagem que seja efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AVERBUCK, Lígia Marrone. *A poesia e a escola*. In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

MENGUE, Tanara Justo. *A poesia na formação de leitores e escritores*, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Polo Três Cachoeiras.

PAIVA, V.L.M.O. *O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras*. In: TOMICH, et (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363 (Advanced Research English Series).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa*. Curitiba, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O Ato de Ler*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1987.



PARTE II

**O TRABALHO COM A LEITURA
E A ESCRITA: O FAZER DOCENTE
NO PIBID**



CAPÍTULO IX

POESIA E MÚSICA¹

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA, ANDREY REZENDE SOARES,
GABRIELA FERNANDA SIQUEIRA GALLAS, FABIANA DOS SANTOS
MARIA AUXILIADORA DE MIRANDA, ROSEMARY DE OLIVEIRA DE JESUS DASSOLER
TATHIANE CRISTINO, LARISSA DA SILVA FONTANA
NATASHA ANTUNES SOARES

UNIDADE I

Para introduzir o trabalho com a temática, os alunos receberão a letra da música para acompanhar enquanto ouvem *Música Chega de Saudade*, de Tom Jobim, disponível em: <http://letras.mus.br/tom-jobim>

Na sequência, será realizada uma atividade de conversação para compreensão da música, levantamento de ideias e reflexão sobre a temática, observando o seguinte roteiro:

1. Vocês já tinham ouvido esse tipo de música?
2. Ao olhar para o título do texto compreende-se do que trata a música?
3. Quando ouvem a música, qual o sentimento que ela nos causa?
4. O que vocês acharam da letra da música?
5. É uma música triste? Feliz? Como vocês definem os sentimentos que aparecem aí?

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Aprofundando o trabalho, serão apresentadas aos alunos telas para que observem e elejam aquelas que poderiam representar os sentimentos expressos na música. Para a realização da atividade será utilizado equipamento de multimídia. As telas ainda serão impressas e afixadas no mural da sala de aula.

TELAS:

Romero Britto - A New Day

<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/b5/37/73/b53773722ff82c5bab8a9806291a9ed8.jpg>

Romero Britto – Garota de Ipanema

<http://images.forwallpaper.com/files/images/a/a211/a2110955/308754/romero-britto-modern-art.jpg>

Romero Britto - Mickey's

<http://falafil.com.br/wp-content/uploads/2013/02/mickeys-greatest-love.jpg>

Romero Britto – Branca de Neve

<http://www.50emails.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Arte-3-Romero-Britto.jpg>

Van Gogh - Homem Velho com a Cabeça em Suas Mãos

<http://artpaintingartist.org/wp-content/uploads/2013/08/Sorrowing-Old-Man-At-Eternitys-Gate-by-Vincent-van-Gogh.jpg>

O Quarto de Van Gogh

<http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth/gogh/gogh.chambre-arles.jpg>

Van Gogh – Tilt Shift

<http://www.artcyclopedia.com/hot/images/tilt-shift-van-gogh-sunset-wheat-fields-near-arles-detail.jpg>

Van Gogh – Noite estrelada

<http://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2013/09/noite-estrelada.jpg>

Van Gogh - Retrato do Dr. Gachet

<http://obviousmag.org/archives/uploads/2011/01/02/ZZ592FA1E7.jpg>

Van Gogh – Dos amantes

<http://www.vangoghgallery.com/catalog/image/0544/Dos-amantes>

Claude Monet - Woman with a parasol

<http://tijuca.nova-acropole.org.br/sites/default/files/pinturas/monet/monet-madame-monet-and-her-son.jpg>

Claude Monet – Édouard Manet

http://www.wallcoo.net/paint/Claude_Monet_Painting_Art_Wallpaper_1600x1200/wallpaper-s/1600x1200/Claude_Monet_%200013.jpg

Pierre-Auguste Renoir - Luncheon of the Boating Party

http://www.artble.com/imgs/e/3/f/97210/luncheon_of_the_boating_party.jpg

Pierre-Auguste Renoir - Bal au moulin de la Galette

http://obviousmag.org/archives/2014/02/as_pinturas_mais_famosas_da_historia

Pablo Picasso – Dos mujeres leyendo

http://fc03.deviantart.net/fs71/i/2010/258/3/1/picasso_reading_by_kevinjmulder

Salvador Dali – A persistência da memória

<https://livreopiniaportal.files.wordpress.com/2014/01/a-persistencia-da-memc3b3ria.jpg>

Tarsila do Amaral – Sol poente

<https://gastandooverbo.files.wordpress.com/2011/04/tarsila-do-amaral1.jpg>

Tarsila do Amaral – Autorretrato

http://4.bp.blogspot.com/_86VYFaiZmmk/TmArWsVCEfI/AAAAAAAAAJQ/rhyRDf3BEIE/s400/tarsila3.jpg

Escolha uma das telas e descreva que sentimentos ela provoca:

Reprodução da tela. Os alunos escolherão diferentes recursos (lápis de cor, giz de cera, tinta guache, recortes de revistas ou jornais) para reproduzir a tela eleita.

Para fixação de conteúdos, serão trabalhadas as atividades na sequência:

1. Encontre no seu dicionário o significado das palavras a seguir:

Prece:

Melancolia:

Regresso:

2. Quais as palavras que se repetem no texto? Porque existe essa repetição na música, qual o efeito do isso causa ao ouvi-la?

3. Quais sentimentos são descritos na música?

4. Pesquise outras palavras que estão relacionadas a esses sentimentos:

Tristeza:

Saudade:

Amor:

Carinho:

5. A música expressa dois sentimentos a tristeza e a alegria. Registre no quadro abaixo o que gera alegria e tristeza para o poeta:

TRISTEZA	ALEGRIA

6. Entreviste um colega e registre o que para ele causa alegria ou tristeza:

TRISTEZA	ALEGRIA

7. Crie rimas para:

TRISTEZA			
ALEGRIA			
AMOR			
SAUDADE			
CARINHO			
VIVER			
ABRAÇO			
VOLTA			

8. Com as palavras e as suas rimas, crie versos:

Na sequência, serão entregues aos alunos folhas e giz de cera de diferentes cores, para que reproduzam os sentimentos dos versos criados. Os versos e as pinturas serão expostos no painel.

Para explorar mais a representação dos sentimentos, será montado um painel utilizando emotions. Serão apresentadas aos alunos algumas frases num cartaz, para que selecionem o emotion que a represente melhor.

O amor é a poesia dos sentidos.

A verdade pode doer, mas a mentira também não cura.

Comemora a vida todos os dias.

Hoje é dia de prova.

O sorriso é o espelho da alma.

A vida exige coragem.

Aula de língua portuguesa.

UNIDADE II

Para aprofundar a temática, será trabalhado com os alunos o texto “História dos Sentimentos”, de Lya Luft, disponível em: <http://ehsopa.blogspot.com.br/2005/01/texto-by-martha-herzberg.html>).

O texto será fatiado. Cada aluno receberá um excerto, para, em fila, montá-lo num painel. A atividade será realizada em forma de competição. Vence a fila que montar primeiro.

Na sequência, serão realizadas atividades de interpretação e compreensão do texto.

1. Comentar sobre cada um desses sentimentos;

2. Pedir aos alunos exemplos de situações cotidianas em que esses sentimentos estão presentes;

A partir dessa discussão inicial, os alunos criarão um parágrafo com a síntese do texto. No laboratório de informática essas sínteses serão digitadas e impressas. Na sequência, em revistas e jornais, os alunos buscarão figuras que representem esses sentimentos, para confecção de um mural, com as sínteses.

UNIDADE III

Neste momento, os alunos serão levados a refletirem sobre os diferentes estilos musicais.

Para a realização da atividade, como tarefa de casa, os alunos selecionaram músicas a partir do roteiro abaixo:

ROTEIRO PARA A SELEÇÃO DE MÚSICAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha uma música; 2. Copie a sua letra, observando: <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Compositor: 2.2 Intérprete: 2.3 Ano de lançamento: 3. Faça uma síntese do etilo musical a que a música pertence: 4. Justifique a sua escolha:

Será apresentada aos alunos a Nona Sinfonia, Beethoven. Após ouvir a música, será entregue o texto informativo Biografia de Beethoven, de Rafael Fonseca, disponível em: guiadosclassicos.blogspot.com/2013/.../1824-beethoven-sinfonia-n-9.ht.

Na sequência, cada aluno fará a apresentação da sua música.

As informações sobre as músicas serão expostas num mural, a partir do estilo musical. Nesta aula, será levado à sala de aula um convidado para tocar algumas músicas com seu instrumento musical.

Como atividade de preparação para a criação de poemas, serão trabalhados alguns poemas.

A atividade será iniciada com a apresentação de telas com autorretratos:

“Auto-retrato como pintor” 1888 - Van Gogh, Amsterdã; ”

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=telas+com+autoretratos&biw=1322&bih=617&source=lms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMlw6DV6-WHxgIVCJ2ACh1_OADs#imgrc=V8Xstk31ga-F2JM%253A%3BkxahWK2KtdUrEM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.auladearte.com.br%252Fhistoria_da_arte%252Fimages%252Fvan_gogh001.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.auladearte.com.br%252Fhistoria_da_arte%252Fvan_gogh_autoret.htm%3B150%3B200

Frida Kahlo

Fonte: <http://www.cyberartes.com.br/artigo/?i=1889&m=44>

Tarsila do Amaral. Auto Retrato

Fonte: https://www.google.com.br/search?q=telas+com+autoretratos&biw=1322&bih=617&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0CAYQ_AUoAWoVChMIw6DV6-WHxgIVCJ2ACh1_OADs#imgrc=hN-nABI0HwVMJiM%253A%3BgaObkRjtsaeyeM%3Bhttps%253A%252F%252Fstaticflickr.com%252F6%252F5190%252F5550816825_661578eae1_b.jpg%3Bhttps%253A%252F%252Fwww.flickr.com%252Fphotos%252Fblogplanalto%252F5550816825%3B767%3B1024

Após a apreciação das telas, os alunos receberão o poema Retrato, de Cecília Meirelles, disponível em: <http://www.casadobruzo.com.br/poesia/c/retrato.htm>, para leitura e interpretação. Na sequência, receberão uma folha, giz de cera ou lápis de cor para que faça o seu autorretrato

Na sequência, será trabalhado com o poema “Desencanto”, de Manuel Bandeira, disponível em: <http://www.napontadoslapis.com.br/2009/09/desencanto-por-manuel-bandeira.html>

Atividades

1. A letra S pode representar diferentes sons na língua portuguesa, como pudemos observar no poema. Pesquise essas palavras e desafie o seu colega a soletrar...

S com o mesmo som da palavra: Sabor

S com o mesmo som da palavra: Desencanto

2. Na língua portuguesa podemos de que outras formas poderíamos escrever as palavras:

Deixando:

Fecha:

Chora:

3. Agora encontre/escreva outras palavras escritas com X ou Ch:
4. Você sabe o que é verso? Quantos existem neste poema?
5. Você conhece as estrofes? Quantas existem neste poema?
6. Retire do texto palavras que se combinam, observe se estas têm o mesmo sentido ou definem sentimentos diferentes?
7. Ao ler o poema qual a sensação que ele nos causa? Há algo em comum com as músicas trabalhadas em sala?

Para a atividade sobre as biografias, levar os alunos ao laboratório, orientar sobre a pesquisa que realizarão elencando algumas informações que são de relevância, assim os alunos terão uma orientação sobre o que devem procurar para que não fique uma pesquisa aleatória. Informações como, onde nasceram, quando começou a escrever e sobre o que, características de seu texto entre outros aspectos.

UNIDADE IV

Trabalho com o poema Convite, de José Paulo Paes, disponível em: <http://reginavolpato.com.br/blog/2011/10/12/convite-jose-paulo-paes/>.

Após a declamação do poema, os alunos realizarão as seguintes atividades:

1. Identificar a temática do poema e registrá-la.
2. Identificar e colorir as estrofes com cores diferentes, destacando as rimas;

3) No poema, poesia é igual à brincadeira. Para você é igual a quê? Converse com seu colega e responda, em seguida escreva um verso ou estrofe sobre poesia.

Serão apresentar aos alunos algumas telas com a representação de brincadeiras:

Diversão- Ricardo Ferrari

<http://www.otempo.com.br/divers%C3%A3o/magazine/telas-inspiradas-pela-inf%C3%A2ncia-1.714975>

Várias brincadeiras - Ivan Cruz

<http://www.editoradobrasil.com.br:81/blog-da-gabi/brinquedos-brincadeiras-e-obras-de-arte/>

As crianças da Vila Jacilo, 2003 - Helena Coelho

<http://www.editoradobrasil.com.br:81/blog-da-gabi/brinquedos-brincadeiras-e-obras-de-arte/>

Brinquedos e brincadeiras - Militão dos Santos.

<http://www.editoradobrasil.com.br:81/blog-da-gabi/brinquedos-brincadeiras-e-obras-de-arte/>

Em uma folha de papel colorido os alunos farão o registro artístico da interpretação do poema.

Na sequência, os alunos farão uma atividade com o poema **Soneto do Amor Total, de** Vinicius de Moraes, disponível em: <http://www.vini-ciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amor-total>. O poema será apresentado sem algumas palavras, que estarão dispostas num quadro para que completem.

<p>AMOR – CORAÇÃO – AMANTE – DIVERSA – PRESENTE – GRANDE INSTANTE – BICHO – DESEJO – DE REPENTE</p>
--

De olhos vendados, os alunos ouvirão a declamação do poema.

Texto para leitura e estudo:

POESIA

A **poesia** é uma forma diferente de escrever sobre os sentimentos e emoções. É diferente porque para fazer uma poesia, não basta só escrever o que pensa, o importante é combinar as palavras. Toda poesia é formada por **versos**, que são linhas de um poema. Os versos estão organizados em grupos chamados de **estrofes** [...].

Fonte: <http://www.smartkids.com.br/especiais/poesia.html>

Trabalho com poesia e sua representação visual. Poema A primavera endoideceu, disponível em: <http://prodtextual.zip.net/>

Na sequência, serão trabalhadas atividades de compreensão:

1. Qual parte da flor o poeta usou onomatopeia?
2. O que significa a onomatopeia utilizada no miolo da flor?
3. Entregar uma flor para cada aluno, falar da brincadeira “bem me quer, mal me quer” cada aluno irá destacar as pétalas, depois colar em uma folha, montando uma flor, o aluno poderá desenhar o miolo e o caule da flor, após eles irão escrever um sentimento em cada pétala;
4. Escreva no caderno o que rima com:
 - a) Amor?
 - b) Alegria?
 - c) Saudade?

- d) Tristeza?
- e) Raiva?
- f) Carinho?
- g) Dor?
- h) Emoção?
- i) Ternura?
- j) Solidão?
- k) Amizade?
- l) Coragem?
- m) Generosidade?
- n) Igualdade?

Trabalho com onomatopeias e sentimentos. Serão apresentadas aos alunos onomatopeias (anexo 1). Os alunos retirarão de uma caixa fichas com as onomatopeias e, em seguida, deverão montar rimas, que formarão um banco de rimas para a produção poética.

Texto para leitura e estudo:

ONOMATOPEIA

Onomatopeia é uma figura de linguagem da língua portuguesa, pertencente do grupo das “figuras de palavras” e que **indica a reprodução de sons ou ruídos naturais**. A **onomatopeia** é o processo de formação de palavras ou fonemas com o objetivo de tentar imitar o barulho de um som, quando são pronunciadas.

Fonte: <http://www.significados.com.br/onomatopeia/>

Explorando sentimentos. Fixar no mural da sala de aula as perguntas a seguir:

1. O que te causa alegria?
2. O que te causa tristeza?
3. O que te causa dor?
4. O que te causa medo?
5. O que te causa nojo?
6. O que te causa indiferença?
7. O que te causa revolta?

Na sequência, serão apresentadas no multimídia imagens (anexo 2), para que eles falem o que sentem ao ver as imagens. Os sentimentos serão registrados no quadro. Os alunos deverão selecionar uma das imagens e justificar a sua escolha a partir dos sentimentos que ela despertou. <https://multiplasoralidades.wordpress.com/construcao-do-blog-2/o-grito-1893-de-edvard-munch/>

Romero Britto – Hug Too

(<http://www.britto.com/portuguese/front/fineartprints>)

<https://fazedoresdehistoria.wordpress.com/2013/06/06/sentimentos-que-machucam-a-alma/>
<http://www.vilamulher.com.br/familia/relacionamento/10-fatos-interessantes-sobre-o-amor-3628.html>
<http://mensagens.culturamix.com/frases/mensagens-para-diminuir-a-tristeza>
<http://guiadobebe.uol.com.br/promocao-meu-bebe-e-demais-e-pura-alegria-2011/>
<http://www.espiritoimortal.com.br/pelo-amor-ou-pela-dor/>

Em grupos os alunos receberão revistas e jornais para escolher imagens. As imagens serão afixadas em painéis e cada grupo irá elaborar frases de efeito sobre as imagens e as situações em que acontecem.

Na sequência, será apresentada aos alunos a CAIXA POESIA (Anexo 2). Nela os alunos encontrarão poesias e letras de música. Com o acompanhamento de música será realizado um sarau, com a leitura dos poemas.

ANEXO 1
<p>Zzzzzz Boom Tic-tac Toc-toc Au au Tum tum Ploc Snif Triim Pou! Nhac Dim dom Buuáá Fom fom Miau! Muu Bang Vroom</p>
ANEXO 2
<p>Presságio - Fernando Pessoa http://www.releituras.com/fpessoa_pressagio.asp</p>
<p>Chega de saudade - Vinicius de Moraes/Antonio Carlos Jobim http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/cheга-de-saudade-se-todos-fossem-iguais-voce-estamos-ai</p>
<p>A lua no cinema - Paulo Leminski http://www.revistabula.com/385-15-melhores-poemas-de-paulo-leminski/</p>
<p>Canção do amor que chegou - Vinicius de Moraes/Carlos Lyra http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/cancao-do-amor-que-chegou</p>
<p>Tomara - Vinicius de Moraes http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/tomara</p>
<p>O velho e a flor - Vinicius de Moraes/Toquinho/Luis Enrique Bacalov http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/o-velho-e-flor</p>
<p>Soneto do amigo - Vinicius de Moraes http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/soneto-do-amigo</p>
<p>As sem-razões do amor - Carlos Drummond de Andrade http://drummond.memoriaviva.com.br/alguma-poesia/as-sem-razoes-do-amor/</p>
<p>Soneto de fidelidade - Vinicius de Moraes/Capiba http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/soneto-de-fidelidade</p>
<p>O amor é um fogo que arde sem se ver - Luís Vaz de Camões http://www.ruadapoesia.com/content/view/26/37/</p>
<p>Razão de ser - Paulo Leminski http://www.revistabula.com/385-15-melhores-poemas-de-paulo-leminski/</p>

UNIDADE V

Para a criação dos poemas que comporão o Livro de Poesias do 6º Ano, serão levadas à sala de aula telas, que serão expostas para apreciação,

conforme segue. Durante a produção os alunos ouvirão diferentes músicas, para inspiração.

Capa

http://29.media.tumblr.com/tumblr_l81ei6Nec21qctiq0o1_500.jpg

Saudade

http://40.media.tumblr.com/tumblr_led1frrJP61qbvndgo1_500.jpg

Lembrança

http://41.media.tumblr.com/tumblr_lyvwuet1X11qgbtzeo1_500.jpg

Angustia

http://data.whicdn.com/images/7752624/tumblr_lgsy74fFEB1qa5dhd01_500_large.jpg?1299599165

Preocupação

https://evangelizarpreciso.files.wordpress.com/2010/10/tumblr_lg0815wp9b1qbij36o1_500.jpg

Indecisão

https://heymisteranonymous.files.wordpress.com/2012/06/tumblr_m4n8z11tpk1qfji2jo1_500_large.jpg

Intuição

<http://sitedamulher.com/wpcontent/uploads/2015/05/intui%C3%A7%C3%A3o>

Vergonha

<http://blog.clinipam.com.br/wp-content/uploads/2014/01/plano-de-saude-clinipam-vermelho-vergonha.png>

Ansiedade

<http://crescercomafeto.com.br/wpcontent/uploads/2015/02/ansiedade.jpg>

Raiva

<http://www.sucessolondrina.com.br/sites/default/files/imagecache/image-max/materia-imagem/explosoes-de-raiva-descontrolada.jpg>

Tristeza

<http://www.sucessolondrina.com.br/sites/default/files/imagecache/image-max/materia-imagem/explosoes-de-raiva-descontrolada.jpg>

Felicidade

http://static.tumblr.com/dc489b8fa756b587488188c78d1748a1/l3l1ay1/uSpmpwm7e/tumblr_static_tumblr_liuiblj8an1qipkt0o1_500.jpg

Amizade

http://40.media.tumblr.com/tumblr_lpbtoWyZrk1qBv85uo1_500.jpg

Paixão

http://www.tropical.fm.br/wpcontent/uploads/2014/04/tumblr_lba27bHxs51qea8c0o1_500.png

Amor

http://33.media.tumblr.com/tumblr_lhv8euaqmd1qgg39.jpg

Orientações para a produção do poema:

Pense em diferentes sentimentos que qualquer pessoa, por qualquer motivo, possa estar sentindo: amor, saudade, medo, desejo, desilusão, revolta, ciúme, prazer, ódio, paz, etc. Escolha um desses sentimentos e comece a anotar tudo o que você sente em relação a ele.

Escreva seu poema procurando exprimir o que você sente;

Leia e releia o que você está escrevendo, de preferência em voz alta. Isso pode ajudá-lo a perceber o ritmo das palavras e dos versos: leia e sinta as palavras. Deixe se guiar pelo ritmo delas.

Altere, substitua palavras, versos, expressões e aos poucos verá surgir um poema organizado.



CAPÍTULO X

VARIEDADE LINGUÍSTICA¹

DALILA MAYARA BARBOSA

ILDA BOLIGNON VEDANA

MARTINIANE APARECIDA DUTRA DA COSTA

Para introduzir a temática, será trabalhado o texto “Conto Mineiro”, de autor desconhecido, disponível em: <http://takidenovo.blogspot.com.br/2012/07/conto-mineiro.html>

Para refletir...

O texto está escrito em Português?
Está certo ou errado? Por quê?

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM VARIEDADE LINGUÍSTICA?

Buscando aprofundar a discussão, os alunos lerão e estudarão o texto adaptado, disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Norma_cultaCEREAJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/18-2.pdf>

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Para refletir...

Vamos observar o texto anterior.

Você conhece alguém que fale dessa forma ou parecido?

O nome do texto é *Causo mineiro* e ele “brinca” com o falar do mineiro do interior de Minas Gerais.

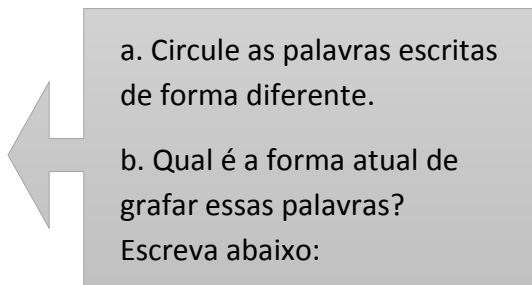
VAMOS LÁ!

1. Complete a tabela:

Mineiro do interior fala:	Na escrita padrão é:	Eu acho que falo assim:
lidileiti		
cumastumati		
dendapia		
quidicarni		
pincumel		
nossinhora		
denduforno		
doidimais		
tidiguerra		
sessetembro		
sapassado		
Oprocevê		

Variação Histórica:

Será apresentado aos alunos um anúncio publicitário disponível em: <http://www.almanaque.info/?p=3054>, sobre produtos de beleza



a. Circule as palavras escritas de forma diferente.

b. Qual é a forma atual de grafar essas palavras?
Escreva abaixo:

Essa variedade aparece quando se comparam textos em uma mesma língua escritos em diferentes épocas e se verificam diferenças na gramática, no léxico (conjunto de palavras) e às vezes na ortografia (frequentemente como reflexo de mudanças na pronúncia). Tais diferenças serão maiores quanto maior for o tempo que separa os textos.

VAMOS LÁ!

Na sequência, os alunos lerão o texto de Carlos Drummond de Andrade, “Antigamente”, disponível em: https://leituramelhorviagem.files.wordpress.com/2012/09/texto-para-leitura_antigamente1.pdf.

Vocabulário:

Mademoiselles:

Mimosas:

Prendadas:

Fazer anos:

Completar primaveras:

Janotas:

Rapagões:

Pé-de-alferes:

Arrastar asa:

Debaixo do balaio:

1. Como esse texto poderia ser escrito hoje?

VARIAÇÃO SOCIOCULTURAL

A partir de quadrinhos, os alunos irão refletir sobre a variação sociocultural, de Roberto Krol, disponível em: <http://variacaeslinguisticas.blogspot.com.br/>, e do quadrinho disponível em: <http://letrasmarques2013.blogspot.com.br/>

Na sequência, será feita a leitura do texto “Análise textual”, disponível em: http://www.academia.edu/5090252/An%C3%A1lise_Textual

VAMOS LÁ!

1. Você conhece muitas gírias? Relacione as colunas abaixo.

- | | |
|---------------------------------|---|
| a. Pagar o pato | () Utilizada para designar alguém que está sob pressão, com problemas financeiros ou algo muito ruim está acontecendo com essa pessoa. |
| b. Tapar o sol com a peneira | () Interjeição que expressa surpresa, espanto, desapontamento. |
| c. Dar uma de João sem braço | () Tentar ocultar algo com medidas temporárias, parcialmente eficientes ou ineficientes. |
| d. Estar com a corda no pescoço | () Pessoa que se faz de desentendida, que se faz passar por boba. |
| e. Caraca | () Significa fazer o papel de tolo, pagando por aquilo que não deve. |

VARIAÇÃO SITUACIONAL

Após leitura e estudo da tirinha disponível em: <http://www.portugues.com.br/redacao/variacao-linguistica-lingua-movimento.html>, os alunos irão refletir sobre a variação situacional.

Para refletir...

Você conseguiu entender o diálogo entre Calvin e sua mãe? Por quê?

Depende da situação, faz-se necessário o uso da norma culta, seja oral ou escrita, como uma entrevista de solicitação de emprego, por exemplo. Já numa conversa entre amigos, ou em família, predomina a linguagem coloquial e as gírias. Uma característica da língua portuguesa falada no Brasil é a troca ou redução, na linguagem oral, de algumas palavras ou expressões.

VAMOS LÁ!

1. Sobre as variações linguísticas responda:

a. Observe o texto “Cantiga de escárnio”, de João Garcia de Guilhade, disponível em: <http://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=1520&pv=sim>, pesquise mais 5 palavras que mudaram ao longo do tempo.

Fea: feia;

Trobar: trovar, cantar;

Mais ora: mas agora;

Loarei: louvarei.

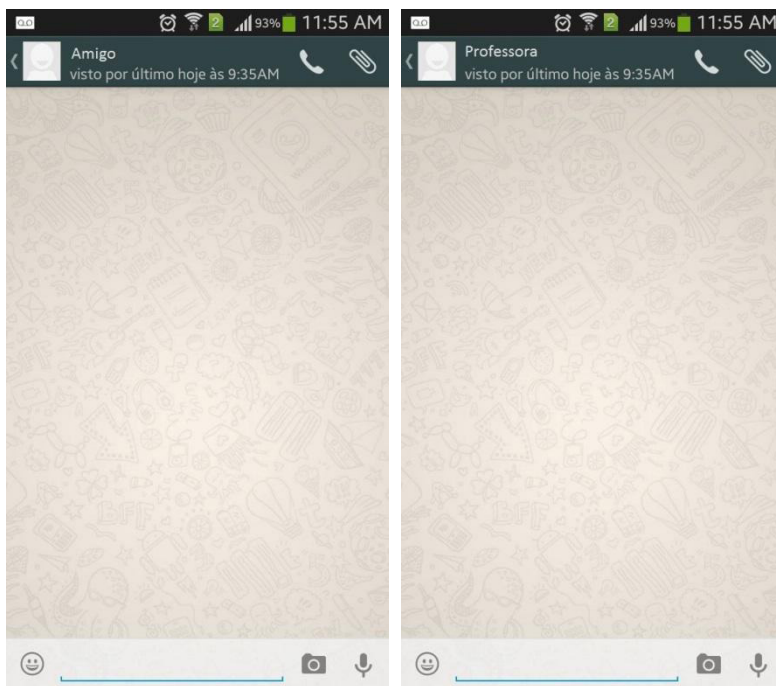
b. Quais as gírias que você usa no dia a dia? Pesquise com seus familiares (Pais, tios e avós) quais as gírias que eles utilizavam quando tinham aproximadamente sua idade e o que elas significam.

c. Existem situações comunicacionais em que você escreve como fala? Exemplifique.

d. Cite exemplos de situações em que o uso da linguagem informal não é adequado e justifique.

e. Que gírias você utiliza no Facebook e no WhatsApp?

f. Escreva uma mensagem avisando que chegará atrasado na aula; uma destinada ao seu melhor amigo(a) outra para a professora.



Para refletir...

O que é texto? Para ser texto tem que ter palavra?

O que é TEXTO???

Fonte: <http://educacao.globo.com/portugues/assunto/estudo-do-texto/o-que-e-um-texto.html>

VAMOS LÁ!

Observe:

I. Fonte: Zé Pedro

<https://meucabide.wordpress.com/page/11/>

II. Tiro Ao Álvaro

Fonte: <http://letras.mus.br/elis-regina/101410/>

1. Qual é a relação textual entre a "I" e "II"?
2. A imagem e o título "Tiro ao Alvaro" se referem a uma expressão. Qual é? Você acha que a substituição foi intencional ou configura um erro?
3. Identifique as palavras grafadas de forma inadequada tendo em vista a escrita padrão.

a. Reescreva as palavras que você identificou.

b. Complete com R ou L:

P__OB__EMA

P__ACA

SO__VETE

CA__TELA

A__MA

A__MA

III. Quadrinho

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Gramática reflexiva: texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

4. Você sabe o porquê o passarinho fala sobre fazer um *belo poema*? Você já leu ou ouviu algum poema sobre uma pedra no meio do caminho?

5. Leia o texto abaixo e respondas as questões:

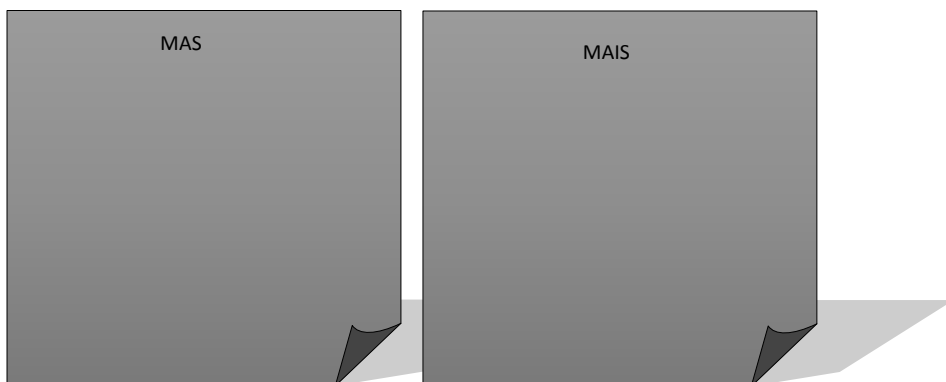
IV. NO MEIO DO CAMINHO

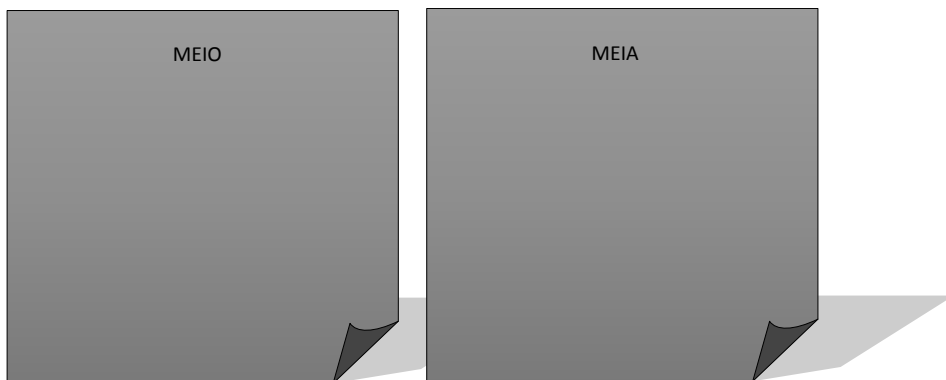
Fonte: <http://www.algumapoesia.com.br/drummond/drummond04.htm>

a. Conhecer o poema de Drummond faz diferença para compreender o sentido do texto do quadrinho III?

b. Você acha que é preciso ter talento para fazer um poema sobre uma pedra no meio do caminho? Justifique a sua opinião e explique a atitude do passarinho.

Observe o uso do “mais” e “mas” nos textos II e o III. Você sabe explicar a diferença?





E para “meio” ou “meia”, você sabe a diferença de uso?

6. Use uma das opções indicadas entre parênteses, conforme o padrão culto da língua:

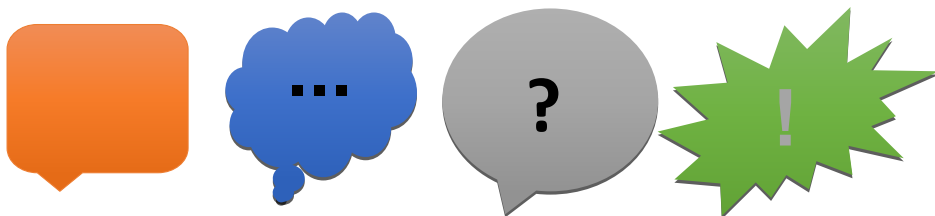
- a. Ela está _____ aborrecida com tudo isso. (meio/meia)
- b. Ele sempre reclamava, _____ acabava fazendo os deveres de casa. (mais/mas)
- c. No _____ do caminho tinha _____ pedra. (meio/ meia)
- d. Ela começou a falar e não parava _____. (mais/mas)
- e. Rápido, Ana, já é _____ dia e _____. (meio/meia)

7. Observe os quadrinhos do texto III.


Você sabe qual a função de cada tipo de ponto presente no texto? Vamos ver:

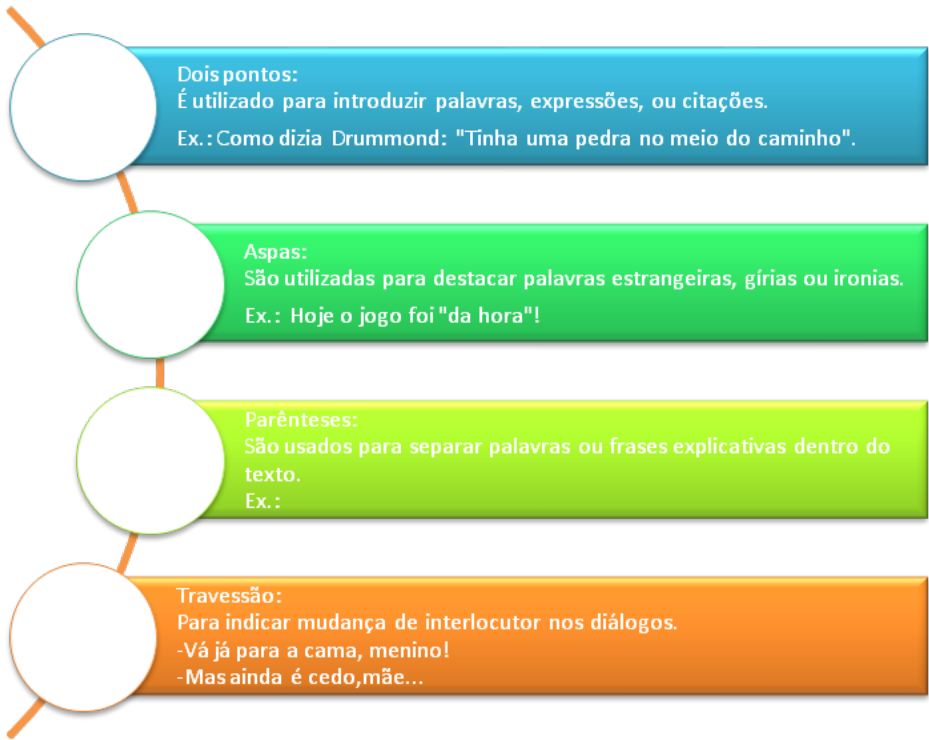
- a. Indicam quebra de sequência na fala ou no pensamento do personagem, dúvida, hesitação, surpresa.
- b. Emprega-se no final de frases interrogativas.
- c. Emprega-se no final de frases declarativas.

d. Emprega-se no final de frases exclamativas, indicando estado de surpresa, espanto, dor, súplica, etc., e em frases que expressam ordem.



Além da pontuação acima, existem outras que são muito importantes para a compreensão do texto. Vamos ver?

VIRGULA	
	Para separar termos quando não vêm unidos por <i>e</i> , <i>ou</i> e <i>em</i> . Ex.: Ela comeu batata frita, hamburguer, pizza, pipoca e brigadeiro.
	Para separar o vocativo, ou seja, com quem se fala. Ex.: Maria, viu que foto estranha?
	Para isolar o nome de um lugar anteposto à data. Ex.: Cascavel, 20 de maio de 2015.



1. Leia em voz alta estas frases, observando sua pontuação:
 - Meu amigo saiu, não está mais aqui.
 - Meu amigo? Saiu, não está mais aqui.
 - Meu amigo? Saiu não, está aqui.
 - Meu amigo saiu? Não está aqui?
 - - Meu amigo saiu?
 - Não, está aqui.

2. Pontue corretamente as frases a seguir:

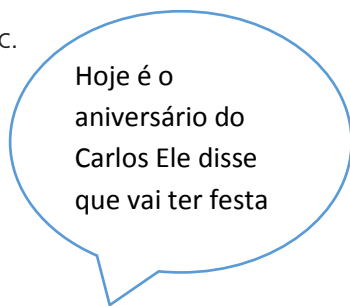
a.



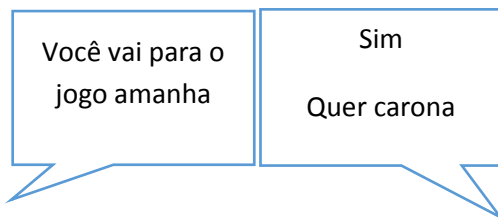
b.

Mãe a aula hoje foi mara
As profs ensinaram sobre
histórias em quadrinhos

c.



d.



Será que a pontuação é mesmo tão importante? Veja o que acontece no texto a seguir:

A Herança: Fonte: <http://certezadavitoria.blogspot.com.br/2013/11/lingua-linguagem-o-poder-da-virgula.html>

- 1) O sobrinho fez a seguinte pontuação:
- 2) A irmã chegou em seguida. Pontuou assim o escrito:
- 3) O padeiro pediu cópia do original. Puxou a brasa pra sardinha dele:
- 4) Aí, chegaram os descamisados da cidade. Um deles, sabido, fez esta interpretação:

Moral da história: Fonte: <http://jefferson.blog.br/2008/09/herana-e-pontuao.html> - Autor desconhecido



CAPÍTULO XI

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS¹

DALILA MAYARA BARBOSA

DANYELE LIZZI DA SILVA

ILDA BOLIGNON VEDANA

MARTINIANE APARECIDA DUTRA DA COSTA

MELISSA GATTO REGONHA

“MAPA DE LEITURA” DA TURMA

1- O QUE VOCÊ GOSTA DE LER? _____

2- QUAIS GIBIS VOCÊ GOSTA DE LER?

3- QUE PERSONAGENS DE GIBI VOCÊ CONHECE?

4- COM QUE PERSONAGEM DE GIBI VOCÊ SE IDENTIFICA?

5- SE TIVESSE SEU PRÓPRIO GIBI, QUE TIPO DE HISTÓRIA CONTARIA?

Fonte: <http://solucaopedagogica.blogspot.com.br/2012/01/2-aula-da-disciplina-generos-textuais.html>

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

<http://linguagemeafins.blogspot.com.br/2012/09/historia-em-quadrinhosaulas.html>

<http://meupequenovicioo.blogspot.com.br/2015/03/muito-mais-que-tirinhas-turma-da-monica.html>

<http://rotadosconcursos.com.br/questoes-de-concursos/lingua-portuguesa-figura-e-vicios-de-linguagem/107266>

<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2012/09/tiras-n3516-garfield-jim-davis.html>

QUAL O SIGNIFICADO DE CADA ONOPATOPEIA ABAIXO?

RAIVA – SOM DO TELEFONE – SOM DO RELÓGIO – SOM DE QUEDA



1. Como você escreve os seguintes sons:

- a) Canto de grilo
- b) Canto de passarinho
- c) Miado de gato
- d) Toque de telefone
- e) Ronco de uma pessoa dormindo
- f) Ronco de um carro
- g) Ronco de um porco
- h) Batida na porta
- i) Batida de carro
- j) Assovio
- k) Pingo de água
- l) Explosão
- m) Beijo
- n) Choro

Assim como nos textos “Tiro ao Álvaro”, “Vida de passarinho” e “No meio do caminho”, escolha uma música ou um poema e faça o esboço (rascunho) de uma história em quadrinho que será publicada em um blog.



PARTE III

EXPERIÊNCIAS E RELATOS: A DOCÊNCIA NA SALA DE AULA



CAPÍTULO XII

POESIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA¹

ADRIANA ALEXANDRA FERREIRA

ANDREY SOARES

FABIANA DOS SANTOS

MARIA AUXILIADORA DE MIRANDA

MARTINIANE DUTRA DA COSTA

NADIELI MARA HULLEN

COLÉGIO ESTADUAL HORÁCIO RIBEIRO DOS REIS

APRESENTAÇÃO

1º Semestre – 2014

Neste período atuamos em conjunto com a professora supervisora Maria Auxiliadora no desenvolvimento de atividades com o texto poético, considerando a proposta da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa/2014, na qual, os alunos deveriam produzir suas poesias com base em suas experiências de vida. A temática dos poemas seria o Lugar onde eu vivo. Para realizar este trabalho partimos das reflexões dos grupos de estudos e pesquisas relacionadas a essa temática, para que pudéssemos auxiliar os alunos. As atividades propostas foram apresentadas a professora supervisora para que assim recebêssemos também sugestões.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

Pesquisamos atividades para problematizar a temática e apontar ideias para que os alunos pudessem criar as suas poesias. Construímos (licenciandos, professora coordenadora e supervisora), um roteiro de atividades que incluíram também o material que o MEC enviou aos professores de Língua Portuguesa. A oficina foi aplicada em dois momentos, sendo estes, de introdução e exploração da temática e o segundo auxílio na produção escrita.

A oficina foi desenvolvida da seguinte forma: seleção de poemas, os quais, os alunos realizaram a leitura inicial e uma primeira declamação, discussão do que é a poesia, comentários sobre os autores e as temáticas; Utilizamos o laboratório para fazer uma pesquisa do local onde os alunos moram, com intuito de explorar o entorno desse ambiente; Para a produção escrita, fizemos uma dinâmica, utilizando um espelho para que os alunos pudessem perceber a forma como estavam declamando sua poesia, neste momento também trabalhamos com aspectos estruturais do texto poético.

2º Semestre – 2014

Neste período produzimos e planejamos nossa Oficina, que deveria ser voltada para a exploração da literatura. Para a realização desse trabalho poderíamos optar por trabalhar ou com a temática africana ou indígena. Optamos pela temática africana, as atividades foram planejadas de acordo com a cultura vivenciada nesse continente, mas além deste aspecto, buscamos também mostrar o que há desta cultura em nosso país.

A primeira atividade foi a apresentação da cultura africana, utilizamos slides com uma apresentação geral da África, nestes colocamos o mapa Mundi para localização da África; bandeira e o significado das cores criação, incluindo informações sobre a forma de governo em destaque na África do Sul; aspectos da fauna e flora; danças africanas; os lugares considerados mais bonitos da África manifestações da cultura no Brasil; músicas; capoeira; comidas típicas e famosos; A partir dessa apresentação os alunos realizaram uma atividade prática, na qual eles receberam o mapa da África do Sul para colorir e nomear os países que o constituem.

A segunda atividade foi voltada para diversidade linguística presente nesse continente, no vídeo aparece uma mulher árabe que fala três idiomas: português, inglês e francês. Após esse vídeo serão feitos comentários apontando para realidade linguística do lugar, comentando ainda que a maioria da população é trilingue, além dos dialetos que falam. Em seguida, comentaremos um pequeno glossário montado pelos estagiários e distribuído em cópias impressas para os alunos, com as palavras de origem africana que permaneceram em no nosso vocabulário

Em continuidade utilizamos um arquivo com uma série de imagens que mostram a parte artística da África, como por exemplo, a produção de esculturas, os materiais utilizados, tapetes, instrumentos musicais, máscaras, pinturas, artesanato etc.

A última atividade foi realizada com base em textos foram pesquisados e retirados da internet, acerca dos assuntos já trabalhados em sala de aula, tratavam de: instrumentos, música, culinária, consciência negra, dança, história da África etc. A partir desses textos, que serão levados para a sala em uma caixa decorada, os alunos em duplas, receberão os textos, farão a leitura e produzirão uma síntese acerca da temática que foi trabalhada, agregando com as informações dos textos recebidos. Desta produção resultará um livro que será exposto na biblioteca da escola.

PRIMEIRA PARTE

Trabalhamos com os alunos do 6º B no Laboratório de Informática para explorar o local onde os alunos moram. Como estávamos atuando junto com a professora regente, dividimos os alunos em dois grupos e trabalhamos durante 15 minutos com cada um deles. Ao chegarmos ao laboratório explicamos para os alunos que utilizaríamos o recurso do Google Maps para fazer um passeio virtual, pedimos que eles buscassem por lugares que estavam no entorno de suas casas para que depois pudessem falar sobre em suas produções. Auxilia-

mos os alunos na busca, eles colocavam seus respectivos endereços e localizava sua moradia, a partir dessa localização eles buscaram encontrar os pontos que achavam interessantes perto de suas casas, como por exemplo, se havia colégio, farmácia, lojas, áreas de lazer entre outros aspectos. A interação nesse momento foi bem interessante, pois eles estavam empolgados em buscar por esses lugares que posteriormente estariam presentes em suas poesias e também falavam sobre as mudanças que ocorreram desde a data registrada nas fotos, aspecto que também foram considerados na hora da produção.

Nesse momento eles nos mostravam o que eles consideraram importante, de certa forma já estavam formando suas ideias, considerando que esta foi uma das primeiras atividades práticas para a produção deles. Como acompanhamos todas as aulas deste dia, nas outras turmas auxiliamos a professora nas atividades regulares que ela estava trabalhando, já que cada dupla estava trabalhando com um 6º ano diferente. No 6º C a professora estava iniciando o conteúdo referente ao ditongo e tritongos, acompanhamos a explicação inicial e já nesta mesma aula os alunos fizeram algumas atividades relacionadas a esse conteúdo. Nessa turma ajudamos com as dúvidas na hora das atividades e por fim no 6º D acompanhamos o término da produção de um livro eles estavam na parte das ilustrações.



Oficina de Poesia – Horácio Ribeiro dos Reis



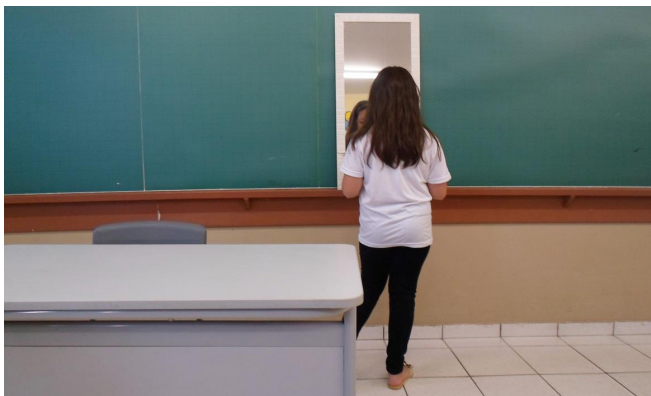
Oficina de Poesia – Horácio Ribeiro dos Reis

Foi realizada uma dinâmica para que os alunos declamassem suas poesias trabalhadas pela professora da turma, e auxiliamos na correção dos poemas, ajudamos em algumas finalizações e fizemos algumas colocações em relação à estrutura da poesia. Para a dinâmica utilizamos um espelho para que os alunos declamassem sua poesia e ao mesmo tempo visualizassem a forma como estavam fazendo isso. Em todas as turmas fizemos o trabalho em pequenos grupos, não foi possível que todos fizessem a declamação em frente ao espelho considerando o tempo que tínhamos. Os primeiros grupos puderam



Oficina de Poesia – Horácio Ribeiro dos Reis

fazer a atividade individual, mas considerando o número de alunos e o tempo que tínhamos, tivemos que alterar a metodologia, em vez de atendimento e explicação individual tivemos que fazer a explicação geral e depois pedimos que eles recitassem o poema e a partir disso nós pibidianos fizemos os apontamentos em relação ao que poderia ser melhorado.



Oficina de Poesia – Horácio Ribeiro dos Reis

Logo que eles chegavam à sala explicávamos como seria a atividade, os exemplos foram feitos por nós mesmo, cada um declamava uma poesia e nessa declamação chamávamos atenção dos alunos para a questão da entonação, de que o poema precisa ser lido em voz alta e de forma clara, mostramos também que a poesia tem ritmos diferentes e que estes podem ser notados enquanto estamos declamando e que isso precisava ser visto na poesia deles.

Falamos também sobre as rimas, que não necessariamente todos os poemas precisam ter rimas e percebemos que nos poemas deles havia construção em que as rimas apareceram e em outras não. No início eles tinham vergonha de ir até o espelho, mas depois se soltavam. Notou-se nesse pequeno espaço de tempo melhoras significativas em relação à declamação da poesia. Mas o que mais nos chamou a atenção foi o fato dos alunos terem gostado muito de trabalhar com o texto poético e ainda fez com que a nossa visão de professor em trabalhar com esse conteúdo mudasse, pois, compreende-se que a maioria dos professores tem dificuldades com esse conteúdo e deixa de aprofundar determinadas questões em sala, talvez isso se justifique por nossa formação ser no âmbito teórico e por vezes nos esquecemos de explorar a forma lúdica de trabalhar com esse gênero.

SEGUNDA PARTE

Para introdução sobre do tema Afro-brasilidade foi apresentado um planisfério e os alunos foram questionados sobre onde fica cada continente, então foi apresentado um mapa político do continente Africano e os alunos foram questionados sobre quais países da África eram mais conhecidos. Foram apresentadas fotografias mostrando vários aspectos da natureza e da cultura africanas e houve interação espontânea entre os bolsistas e os alunos sobre as imagens apresentadas. Os alunos receberam um mapa da África, a preto-e-branco e sem os nomes dos países, para escreverem os nomes e colorirem cada território nacional – com isso puderam ter uma formação imagética básica das divisões político-geográficas do continente.

Na primeira oficina iniciamos a aula mostrando o mapa mundi e questionando-os se eles tinham conhecimento de quais países fazem parte do continente africano, muitos falaram HAITI, então explicamos que o país citado por eles faz parte da América Central, após isso apontaram a questão da doença do Ebola, explicamos o que é e deixamos claro que os Haitianos que vivem em Cascavel não são transmissores da doença, visto que, vivem longe do continente africano, abordamos a questão do preconceito racial, em seguida mostramos slides com informações acerca do continente e cultura africana, música, dança, instrumentos, culinária etc.

Foram apresentados alguns aspectos da cultura africana de forma geral. Explicamos aos alunos que iríamos trabalhar com essa temática, utilizamos slides, que continham imagens sobre a África. Houve uma grande participação dos alunos nesse primeiro momento, no qual, trabalhamos com a oralidade. O primeiro slide estava o Mapa Mundi, pedimos que os alunos localizassem a África, fizemos questionamentos, como por exemplo, a África é um país ou um continente? Há divisões entre África do Sul e Norte? entre outros, para percebermos o conhecimento dos alunos em relação a esse lugar. Nesse momento surgiu um questionamento sobre o Ebola, considerando que nesse momento surgiu a polêmica de que a doença já

estava no Brasil e que hatianos seriam transmissores da doença, os alunos questionaram a presença deles aqui e aproveitamos o mapa para mostrar que o Haiti não está na África, falamos sobre a doença e o preconceito que estavam sofrendo os hatianos aqui em nossa Cidade. Em continuidade colocamos a bandeira, os alunos disseram que já conheciam e interessante destacar sobre o conhecimento do significado das cores, eles já tinham visto em outro momento, complementamos essa informação com a origem dessa bandeira, explicando sobre o regime apartheid e a participação de Nelson Mandela, que foi de grande importância para o país. Falamos também sobre a fauna e a flora, os alunos destacaram a questão do Safari que eles tinham visto na televisão; Mostramos os 10 lugares mais bonitos da África, porém, não afirmamos para os alunos que estavam todos localizados lá, deixamos que eles elegessem o lugar que eles achavam que era e o que não era, quando contamos que todos estavam localizados na África eles ficaram surpresos. E por fim comentamos sobre as manifestações presentes no Brasil, como a capoeira, a culinária: feijoada, vatapá, acarajé, pratos que estão presentes na Bahia e que surgiram aqui, mas a origem é africana, assim como as outras manifestações citadas. Nesse dia trabalhamos com duas atividades práticas, a primeira foi relacionada ao mapa da África, eles coloriram o mapa e colocaram o nome dos países que constituem esse continente e a segunda atividade estava relacionada aos dez lugares citados anteriormente, receberam uma das imagens e com base nisso fizeram um pequeno texto comentando sobre suas impressões dessa primeira aula.

Para dar continuidade, os alunos tiveram acesso a imagens sobre aspectos da cultura africana, a saber: instrumentos musicais, estatuetas, máscaras, pinturas, artesanatos etc., com curtas descrições, e os alunos opinaram sobre as imagens expostas, oralmente. Em seguida, foi exibido um vídeo de uma costureira nativa de Omã falando inglês, francês, inglês e árabe, para os alunos perceberem que é comum uma pessoa africana falar duas ou mais línguas. Foi entregue impresso um texto com curiosidades

linguísticas da África, que alguns alunos leram em voz alta (o planejado era que os bolsistas lessem, mas os alunos pediram para ler) e comentaram. Foi entregue impresso um glossário com palavras de origem africana que foram incorporadas pela língua portuguesa; os alunos comentaram sobre quais termos eram conhecidos e utilizados em suas famílias.

Na sequência, trabalhamos com o lúdico, dividimos a turma em dois grupos, um grupo foi para fora da sala de aula, já que, o colégio possui um espaço ao ar livre com mesas e bancos e o outro grupo permaneceu em sala para momentos depois realizar a troca de espaço, levamos máscaras africanas impressas em papel cartão para que fossem coloridas com lápis de cor, giz de cera, canetinha. Após a pintura trabalhamos acerca das curiosidades do continente africano, falando da confecção de produtos para decoração e dos materiais utilizados na confecção dos instrumentos musicais, neste dia ainda trabalhamos com o glossário elaborado pelos Pibidianos, contendo palavras de A a Z de origem africana para a percepção de palavras utilizadas aqui no Brasil e palavras nunca ouvidas.

Para a produção das máscaras. Os alunos foram divididos em dois grupos, parte ficou em sala e parte foi realizar a atividade no pátio da escola, um espaço que tem mesas em baixo de árvores ao lado do estacionamento do Colégio. Fizemos um rodízio com os alunos cada grupo realizou quinze minutos de atividade em ambos os espaços. Depois de finalizar essa atividade, mostramos o vídeo que de uma nativa árabe falando três dos idiomas falados na África, para que os alunos conhecessem essa diversidade. Durante a passagem do vídeo a coordenadora esteve em sala para comunicar sobre o período de matrículas dos alunos, o recado ocupou parte significativa da aula, assim que ela concluiu sua fala faltavam apenas alguns minutos para o intervalo, decidimos então juntamente com a professora, não terminar o vídeo, porque não conseguiríamos concluir a outra atividade planejada para este dia, então comentamos sobre o fim do vídeo, sobre os idiomas que apareceram na fala da mulher e comentamos sobre

as heranças linguísticas que temos em nosso país. Entregamos aos alunos um glossário que continha de A a Z as palavras presentes em nossa fala e pedimos que cada um realizasse a leitura de uma letra e enquanto iam lendo fomos comentando sobre quais os vocábulos que eles já conheciam.



**Produção das Máscaras para exposição do dia da Consciência Negra –
Horácio Ribeiro dos Reis.**



**Produção das Máscaras para exposição do dia da Consciência Negra –
Horácio Ribeiro dos Reis.**

Para a ampliação de informações e conhecimentos, levamos aos alunos uma caixa com vários textos sobre o continente africano. Em duplas, os alunos leram o material, podendo devolver e pegar outro quantas vezes achassem necessário, até a dupla escolher um cujo assunto seria também tema de uma redação que fariam. Embora tenham lido e discutido em duplas, cada aluno fez sua redação, com a ajuda dos bolsistas PIBID quanto à gramática e dúvidas afins. Fora do Colégio, esta primeira versão da redação passou por correção ortográfica.

Na finalização das atividades, os alunos receberam suas redações (que tiveram correções ortográficas), reescreveram-na e a ilustraram. Tais textos reescritos e ilustrados foram posteriormente utilizados, juntamente aos textos dos alunos das outras turmas de 6º ano, para montar um livro a ser deixado na biblioteca do Colégio. Conforme terminavam a reescrita de seus textos, os alunos iam até uma mesa onde o bolsista Andrey Soares ensinava-os a jogar o Ayô, um popular jogo de tabuleiro africano. Ainda foi trabalhado com textos pesquisados e retirados da internet, acerca dos assuntos já trabalhados em sala de aula, tratavam de: instrumentos, música, culinária, consciência negra, dança, história da África etc. A partir desses textos, que foram levados para a sala em uma caixa decorada, os alunos foram colocados em duplas, receberam os textos, fizeram a leitura e iniciaram a produção de uma síntese acerca da temática que vinha sendo trabalhada, agregando com as informações dos textos recebidos. Os trabalhos receberam correção na parte ortográfica e em seguida foi dado aos alunos uma folha padrão para que a síntese fosse passada a limpo, após a reescrita foi lhes incumbida a tarefa de desenvolver um desenho, o qual, representasse o texto escrito.

Os alunos realizaram uma produção escrita. Em duplas, os alunos formaram as suas respectivas duplas, cada um recebeu um texto e para que pudessem ter mais informações e lembrar as já trabalhadas em sala dissemos a eles que poderiam trocar os textos. A primeira versão

desta produção foi feita no caderno mesmo, conforme cada aluno ia finalizando sua produção nos chamava e íamos até as carteiras para fazer a correção, importante comentar que nesse momento não tínhamos tempo para realizar uma correção mais cuidadosa, por este motivo conversamos com a professora regente e está nos orientou que déssemos ênfase para a questão da ortografia. Na versão final que foi entregue os alunos reescreveram seus textos e ilustraram de acordo com o tema escolhido. Essas produções foram recolhidas para a montagem do livro que ficará na biblioteca da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca dos relatos acima é possível afirmarmos mais uma vez que o PIBID sem dúvidas tem um diferencial importante na formação dos licenciandos em Letras, diferentemente dos estágios curriculares, o projeto nos permite criar um vínculo maior com a realidade da sala de aula, entendemos que de certa forma o subprojeto é idealizado, no sentido de que temos mais recursos para trabalhar e ainda o apoio e orientação de nossas professoras supervisoras, mas nem por isso deixa de nos aproximar de um contexto real.

Cada etapa do projeto é planejada e supervisionada, desde os grupos de estudos que contribui significativamente na hora em que estamos em sala, pois é nesse momento que articulamos a teoria com a prática docente e podemos refletir o que está funcionando e o que precisa ser mudado. A elaboração dos planos de aula e atividades juntamente com as professoras nos possibilita uma melhor preparação para a sala de aula levando em conta a experiência que elas já possuem.

Pensando em todas essas colocações e no trabalho que realizamos, acreditamos que atingimos parte de nossos objetivos, há aspectos que ainda precisam ser melhorados, porém, entendemos que a prática é um eterno refazer, mesmo que estejamos em sala diariamente sempre

temos algo novo para aprender e um público diferente em cada sala de aula. Cabe a nós futuros professores termos uma sensibilidade para entender essa diversidade e adequar nossas metodologias para que assim possamos de fato levar o conhecimento até nossos alunos e contribuir para uma aprendizagem que seja efetiva.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.

GERALDI, João Wanderey. *Professor não pode ter medo de errar*. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. Disponível em: www.estacaodaluz.org.br (Unicamp).

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura?* São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa*. Curitiba, 2008.



CAPÍTULO XIII

RELATO DESCRITIVO-REFLEXIVO DAS ATIVIDADES DE DOCÊNCIA ¹ SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CAMILA GAIDARJI

DALILA MAYARA BARBOSA

ILDA BOLIGNON VEDANA

JULIANA CASTELACI

MARILENE KALL

NAIANI BORGES TOLEDO

COLÉGIO ESTADUAL MARILIS FARIA PIROTELLI

APRESENTAÇÃO

1º SEMESTRE – 2014

A oficina tinha como objetivo trabalhar a diversidade cultural, conforme o PCN (1997) e as atividades culturais da escola, especificamente a cultura afrodescendente e, concomitantemente, a confecção de um cancionário, cujas produções fossem feitas pelos alunos com o acompanhamento das bolsistas.

Além disso, promover e estimular o hábito de leitura entre os alunos a partir de atividades lúdicas.

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo brasileiro, voltada para a formação de recursos humanos.

PRIMEIRA PARTE

Para introdução do tema foi entregue aos alunos uma folha com imagens de diversos lugares da África sem identificação (Anexo 1) e pedir que eles marquem quais das imagens correspondem ao continente. Em seguida, solicitou-se para que selecionassem imagens no anexo 1 e respondessem as seguintes questões:

01	Onde fica este lugar?
02	Como você acha que as pessoas vivem lá?
03	O que mais chamou a sua atenção na imagem?
04	Você moraria neste local? Por quê?
05	Há algo de semelhante com o lugar onde você vive?

Na sequência, verificou-se, junto aos alunos, o que sabiam sobre a África. Com o auxílio do mapa mundi e recursos de multimídia apresentou-se a localização do continente africano. Como tarefa, foi solicitado aos alunos uma pesquisa sobre os elementos da cultura africana que influenciaram e ainda estão presentes na cultura brasileira. (alimentação, música, dança, esporte, instrumentos musicais, produções artísticas, etc);

SEGUNDA PARTE

Para aprofundar a temática, foi feita a leitura do livro “Canção dos povos africanos” (Com os alunos dispostos em círculo, se possível em um espaço aberto da escola, embaixo de alguma árvore). Após atividades de compreensão do texto, os alunos apresentaram os resultados das suas pesquisas.

Na sequência, foi discutido sobre questões de diversidade cultural propostas pelos PCN (BRASIL, 1997), explicando a diferença cultural de alguns dos povos que povoaram o Brasil. Contar sobre a cultura indígena e os itens que os caracterizam, assim como os africanos.

Considerando que cada aluno deveria produzir a sua canção, os bolsistas apresentaram a sua.

TERCEIRA PARTE

Apresentou-se aos alunos a imagem do livro onde aparecem as máscaras, explicando o significado delas, quando, onde e por quem eram utilizadas. Expor imagens dos modelos e explicar o que cada uma representa

Com o auxílio de imagens discutir sobre as manifestações da cultura africana (capoeira, samba, religiões...)

A seguir, foram confeccionadas máscaras para exposição em atividades culturais do Colégio. Realizou-se ainda um sarau para apresentação das canções.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências obtidas como PIBID nos permitiram refletir tanto sobre a importância do ensino de língua portuguesa em nossa formação como professores, como sobre as concepções de ensino e sua relação com a prática.

Além disso, com a execução do projeto, constatamos que ser professor requer não só dedicação e responsabilidade, mas também coragem, paciência e atenção com os alunos, pois necessitam de muita motivação para que a aprendizagem se efetue.

O projeto serviu para que pudéssemos colocar em prática algumas das teorias discutidas nas reuniões, a partir dos textos teóricos selecionados pela Coordenadora do subprojeto, promovendo aulas dinâmicas e interativas em que os alunos pudessem participar de forma construtiva nas aulas.

Ainda que trabalhoso, o processo de ensino-aprendizagem é gratificante quando vemos os resultados no fim da jornada. Mesmo com as dificuldades encontradas, buscamos realizar as regências da melhor maneira possível e saímos dessa experiência com o conhecimento maior do que no início.

Informações sobre os Autores

Adriana Alexandra Ferreira - Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Ana Paula Dalleaste - Aluna do Mestrado em Letras/Unioeste. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Andrey Rezende Soares - Acadêmico do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Camila Gaidarji - Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Ediane Rodrigues dos Santos - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Fabiana dos Santos - Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Fernanda Bernardi Santos - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Gabriela Fernanda Siqueira Gallas - Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Kamila Kotlevski Teixeira - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Ilda Boligon Vedana - Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Supervisora do Subprojeto Letras/Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Josiane Jabovski Smiderle - Aluna do Mestrado em Letras/Unioeste. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná

Juliana dos Santos Castelaci - Acadêmica do curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Larissa da Silva Fontana - Acadêmica do Curso de Letras Português/Espanhol, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/CAPES.

Nadieli Mara Hullen - Aluna do Mestrado em Letras/Unioeste. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Naiani Borges Toledo - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Natasha Antunes Soares - Acadêmica do Curso de Letras Português/Italiano, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/CAPES.

Maria Auxiliadora de Miranda - Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Supervisora do Subprojeto Letras/Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Marilene Kall - Aluna do Mestrado em Estudos da Tradução na UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Odair José da Cunha - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Poliana Sella - Aluna do Mestrado em Letras/Unioeste. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES. Professora do Instituto Federal do Paraná/Capanema

Richarla Lopes - Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES.

Sanimar Busse - Professora do Curso de Letras/Unioeste – *Campus* de Cascavel. Professora dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado e Doutorado em Letras e Mestrado Profissional em Letras. Coordenadora do Subprojeto Letras/Língua, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, *Campus* de Cascavel

Wânia Cristiane Beloni - Mestre em Letras/Unioeste. Ex-bolsista do Subprojeto de língua portuguesa do PIBID-Programa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES. Professora colaboradora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste e da Faculdade União Educacional de Cascavel/UNIVEL.



Ministério da
Educação

