

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

SILVANA SOARES SIQUEIRA ROCHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL
SUPERIOR, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA TEORIA À
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Maringá – PR

2012

SILVANA SOARES SIQUEIRA ROCHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL
SUPERIOR, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA TEORIA À
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marilurdes Zanini

Maringá – PR

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Rocha, Silvana Soares Siqueira

R672e O ensino-aprendizagem da língua portuguesa no curso normal superior, na modalidade de educação a distância: da teoria à transposição didática / Silvana Soares Siqueira Rocha. -- Maringá, 2012.

164 f

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

1. Língua portuguesa - Ensino - aprendizagem. 2. Curso Normal Superior - Ensino a Distância. 3. Educação à distância. I. Zanini, Marilurdes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22.ed. 469

MGC-000198

SILVANA SOARES SIQUEIRA ROCHA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURSO NORMAL
SUPERIOR, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA TEORIA À
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Maringá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas. Aprovado em: ___/___/2012.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marilurdes Zanini (Orientadora)
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

A teoria – saber elaborado pelos cientistas, pesquisadores – só tem razão de existir se realmente contribuir para a prática – o saber ensinar, tarefa do professor.

(ZANINI; PERES, 2008/2010, p.10).

AGRADECIMENTOS

Acredito que agradecer é o mínimo que podemos fazer quando alcançamos as metas que traçamos, seja para a nossa vida profissional ou pessoal. E partindo desse princípio é que agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois Ele, com certeza, esteve presente durante todo o percurso desta pesquisa. Agradeço também:

- a todos os professores que, com sua ilustre capacidade, conseguiram fazer a transposição didática nas disciplinas que ministraram;
- especialmente, à professora Marilurdes Zanini, por acreditar na minha capacidade de acadêmica, professora, tutora e principalmente de ser humano, pois soube compreender todas as minhas angústias, os meus problemas, as minhas dificuldades, por isso afirmo que foi mais do que minha orientadora, foi minha parceira, amiga, professora, aprendi muito com os seus “comentários vermelhos”;
- ao meu esposo e aos meus filhos(Juninho, Juliana, Paulinha, Júlio), por compreenderem esse meu “vício” pelo conhecimento e, conseqüentemente, a minha ausência durante um logo período;
- aos meus pais queridos, que mesmo sem compreender muito esse desejo meu, estiveram o tempo todo me dando força;
- à Andréa (secretária do PLE), por ser tão dedicada, atenciosa e competente ao me atender;
- à Hilda, minha amiga, conselheira, comadre, minha irmã de coração, porque acreditou em mim, e sempre esteve ao meu lado nos momentos de estresse e desespero;
- a todos os alunos com os quais tive contato no decorrer do curso, pois vivenciamos momentos especiais no contexto da sala de aula;

- aos motoristas da prefeitura de São Carlos do Ivaí, que sempre deram-me carona durante o período das aulas;
- ao diretor Paulo Sérgio Filipin, que me possibilitou um horário especial em meu trabalho para que eu pudesse ir em busca do aperfeiçoamento profissional;
- ao pessoal da minha escola, em particular a Maria Elza, a Elizângela, a Márcia, Adriana, a Rosely, a Cida, a Lucimar, a Zilda, que sempre estiveram a minha disposição;
- a todos os que, de uma forma ou outra, contribuíram para que esse sonho se concretizasse.

TABELA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

AL – Análise Linguística.

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEAD – Centro de Educação a Distância.

CCH – Centro de Ciências Humanas e Artes.

CEAE – Comissão de Ensino da Área da Educação.

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná.

DEF – Departamento de Fundamentos da Educação.

EAD – Educação a Distância.

FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão.

FEPLAM – Fundação Educacional Padre Landell Moura.

FPA – Fundação Padre Anchieta.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LP – Língua Portuguesa

MEB – Movimento de Educação de Base.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SD – Sequência Didática.

TICs – Tecnologia de Informação e Comunicação.

UAB – Universidade Aberta do Brasil.

UEL – Universidade Estadual de Maringá.

UEM – Universidade Estadual de Maringá.

RESUMO

A formação do professor tem sido um dos campos de conhecimento educacional mais discutido nos textos e nas práticas educacionais durante os últimos anos. Esta dissertação apresenta o fruto das pesquisas desenvolvidas no projeto “Ensino-aprendizagem de língua materna: da teoria à transposição didática” e aborda, por meio de uma pesquisa-ação, o ensino da língua portuguesa e a formação de professores do Curso Normal Superior, na modalidade de Educação a Distância, com o objetivo de analisar a transposição didática confluída na elaboração do material didático utilizado durante o estágio supervisionado das disciplinas de Linguagem, e propor uma reformulação. A teoria apoia as reflexões teórico-práticas em que se imbricam o processo desde a produção até a recepção do material pedagógico pelas professoras em formação, sob a perspectiva dos princípios filosóficos do Interacionismo no contexto da Linguística Aplicada. A pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista traz resultados evidentes de que, as dificuldades que nos são apresentadas no ensino superior à distância são muito parecidas com as do presencial, visto que o breve contato dos professores em formação, tanto de uma modalidade como de outra, ocorre no ensino presencial. Diante desse panorama, destacamos que apesar dos avanços, muito há o que se fazer em termos de pesquisa e de reflexão para uma transposição didática que cumpra realmente a função de absorver teorias em prol de uma prática pedagógica mais eficiente e voltada para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. E tal responsabilidade, no contexto da Educação a distância, envolve o comprometimento de vários profissionais, dentre eles o tutor presencial exerce um papel relevante, visto que lhe é incumbido a função de co-orientador do estágio.

Palavras-chave: Formação do professor. Educação a Distância. Interacionismo. Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Teacher training has been one of the most discussed fields of educational knowledge in texts and educational practices during the last years. This thesis presents the results of researches conducted in the project “*Ensino-aprendizagem de língua materna: da teoria à transposição didática*”. It approaches, through an action research, Portuguese language teaching and teacher training of the *Curso Normal Superior* in distance education. This study aims to analyze the didactic transposition focused on the formulation of didactic material used during the supervised practice of the subjects of Language. It also aims to offer a reformulation. The theory agrees with the theoretical and practical considerations that are interconnected with the process from production to reception of the pedagogical material by trainee teachers from the perspective of philosophical principles of Interactionism in the context of Applied Linguistics. The qualitative/interpretive research provides clear results that difficulties present in distance education course are very similar to the ones in classroom education since the brief contact with trainee teachers occurs in both modalities. Due to this scenario, it is emphasized that despite the progress there is still so much to be done in the field of research and thought. This is necessary to a didactic transposition which really covers the function of understanding the theories in order to have a more efficient educational practice and also the improvement of Portuguese language learning and teaching. Such responsibility in the context of distance education involves the commitment of many professionals, among them the presence tutor who plays a fundamental role since his or her function is to work as a training co-supervisor.

Keywords: Teacher training. Distance Education. Interactionism. Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
CAPÍTULO 1	
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	15
2.1 A PESQUISA-AÇÃO	15
2.1.1 O caráter qualitativo-interpretativista	18
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	18
2.2.1 O Curso Normal Superior	19
2.2.2 O Estágio Supervisionado	22
CAPÍTULO 2	
3 BASES TEÓRICAS	24
3.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL	24
3.1.1 Educação a Distância: uma nova forma de ensinar-aprender	27
3.1.1.1 Educação a Distância: a aprendizagem independente	31
3.1.1.2 O professor no centro das discussões	33
<i>3.1.1.2.1 O professor: mediador da autonomia do aluno</i>	34
3.1.1.3 Educação a distância e a formação do professor	36
3.1.1.4 A figura do tutor na formação do professor	38
<i>3.1.1.4.1 Diferenças entre o tutor presencial e a distância</i>	40
3.2 AS TEORIAS LINGÜÍSTICAS E AS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	43
3.2.1 O ensino da língua: conceitos	44
3.2.2 O ensino da língua: modelos	45
3.2.3 O ensino da língua: discursos	49
3.2.4 O ensino da língua: interação	54
3.2.4.1 Concepção de discurso	59
3.2.4.2 Concepção de texto	60
3.2.4.3 Concepção de gênero textual	62
3.2.5 O Sociointeracionismo e o ensino da LP	64
3.2.5.1 A oralidade	65

3.2.5.2 A leitura	68
3.2.5.2.1 <i>Conceitos de leitura</i>	69
3.2.5.2.2 <i>Concepções de leitura</i>	70
3.2.5.2.3 <i>Estratégias de leitura</i>	72
3.2.5.3 A produção textual	73
3.2.5.3.1 <i>As etapas da produção textual: condições de produção</i>	75
3.2.5.3.1.1 Texto e gênero: implicações na produção textual.....	76
3.2.5.3.2 <i>O ensino de língua portuguesa: o texto na roda das discussões</i>	78
3.2.5.4 Análise linguística e o ensino de gramática	80
3.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	85
3.3.1 Os módulos de Linguagem	85
3.3.1.1 O módulo I: aspectos teóricos	86
3.3.1.2 O módulo II: Linguagem I	86
3.3.1.3 O módulo III: Linguagem II	88
3.3.1.4 O módulo IV: Linguagem III	90
4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	92
4.1 TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	96
4.1.1 O ensino da LP nas escolas: um grande desafio	97
4.1.1.1 O português é um? São dois? São três?	100
4.1.1.2 A variação linguística e o ensino da LP	101
4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	102
4.2.1 Transposição didática: mera aplicação de uma teoria?	106
4.2.1.1 Sequência didática: uma transposição possível	108
 CAPÍTULO 3	
5 A PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DO PROCESSO	111
5.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE SÃO CARLOS DO IVAÍ – POLO DE CIDADE GAÚCHA	111
5.2 RELATO DE EXPERIÊNCIAS NA TUTORIA.....	112

5.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÁREA DE LINGUAGEM	117
5.4 O MATERIAL DIDÁTICO	118
5.3.1 Descrição do material	126
5.3.2 A análise teórico-prática no processo de ensino-aprendizagem	128
6 A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO MATERIAL	129
6.1 MATERIAL REFORMULADO	131
6.2 OUTRAS REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS	147
6.2.1 O que eu já sei?	147
6.2.2 O que posso aprender?	148
6.2.3 Que outras leituras posso fazer?	150
6.2.4 Como posso escrever?	151
6.2.5 O que posso aprender a partir da minha escrita.....	152
6.3 REFLETINDO SOBRE A REFORMULAÇÃO	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	159

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação dos professores tem sido um dos campos de conhecimento educacional mais discutido nos textos e nas práticas institucionais durante os últimos anos. Citamos Antunes (2003), Geraldi (2003), Mattos e Silva (2004), Pacheco (2007), Soares (2002), Villardi (2008), Peres e Zanini (2008; 2010) como estudiosos dessa temática, cujas produções científicas objetivam promover reflexões acerca dos problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem assim como sugerem algumas formas de melhorar a qualidade do ensino.

Embora haja várias pesquisas no processo de formação de professores, ainda existe, na pesquisa sobre o ensino da língua materna no Brasil, muito trabalho a ser realizado no contexto da Educação a Distância, especialmente no sentido de promover reflexões sobre o processo de transposição didática, articulando conhecimentos científicos à sua divulgação (em revistas científicas ou, de maneira indireta, nas diretrizes curriculares e manuais didáticos) e investigando sua interferência na prática de ensino/aprendizagem.

Diante desse panorama, propomos mais um espaço para discutirmos e repensarmos a formação dos professores, porque, como pontua Pacheco (2006), “o professor ensina da maneira como aprende”. Tal assertiva reafirma a importância da formação inicial do professor, atribuindo às universidades e particularmente aos professores formadores a responsabilidade por esse processo.

A preocupação com essa responsabilidade justifica a pesquisa-ação apresentada neste trabalho, que tem como objetivo geral analisar a transposição didática confluída na elaboração do material didático para estágio na área de Linguagem, na formação de professores Curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação a Distância, proposta pedagógica na qual a pesquisadora exerce a função de tutora presencial, com formação específica na área de Letras.

Além da análise do material didático produzido, tal pesquisa apresenta outros objetivos específicos: apresentar as teorias e concepções de linguagem que nortearam e norteiam o ensino da língua materna; discutir, à luz do Interacionismo, as formas de transposição didática que contemplem os eixos em que se ancora o ensino-aprendizagem da

Língua Portuguesa que tem o texto como unidade e objeto de ensino – uso e reflexão; e propor uma reformulação do material didático produzido; reconhecer a Educação a Distância como uma importante modalidade de ensino-aprendizagem no processo de formação continuada e inicial.

Para cumprir o principal objetivo e os respectivos desdobramentos, assim organizamos este trabalho: considerações iniciais; o capítulo 1 – a metodologia da pesquisa, no qual descrevemos a metodologia pela qual conduzimos a análise que se orienta o trabalho; capítulo 2 – teórico-prático, em que discutimos as bases teóricas sustentadoras da análise; capítulo 3 – análise do processo, abordando a discussão dos resultados; considerações finais; e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Embora a educação não tenha conseguido acompanhar todas as mudanças tecnológicas ocorridas no final do século passado, a possibilidade de ampliar a oferta da Educação a Distância (EaD) em nosso país e conseguir a democratização do acesso por meio da interiorização dos cursos superiores pode ser considerada um avanço muito significativo. No entanto, ainda temos muitos trabalhos de pesquisa a serem realizados. E diante dessa necessidade, apresentamos uma descrição da metodologia utilizada por nós durante esta pesquisa.

O presente estudo é orientado pela Linguística Aplicada, que não descarta o auxílio dos princípios teóricos de outras fontes, aqui representadas pela Teoria da Enunciação, Gramática Textual e Psicolinguística, perpassadas pela perspectiva Sócio-Histórica de Ensino-Aprendizagem. Daí surge a orientação para uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativa culminante na pesquisa-ação, uma vez que a pesquisadora se coloca como sujeito em sua pesquisa.

Ademais, é preciso considerar que um dos objetivos da Linguística Aplicada é o estudo da linguagem em uso, na interação face a face ou a distância. Mattêncio (2001) salienta que os interesses da Linguística Aplicada têm sido os estudos das interações ocorridas em contextos institucionais públicos; acrescentando que se atribui importância ao estudo de eventos envolvendo textos orais ou escritos. Essas observações confirmam a relevância e a contextualização deste trabalho, porque a proposta didática está vinculada ao estudo do gênero conto e ligada a ele estão as atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

Quando pensamos em pesquisa, é comum ficarmos angustiados com a expectativa dos resultados e termos dificuldades em realizá-la; entretanto, conhecer o que é pesquisa, o

que podemos e como podemos pesquisar pode certamente nos ajudar na construção do conhecimento por meio dessa prática. De acordo com Bortoni-Ricardo (2011), há duas formas de se construir uma pesquisa: de acordo com o paradigma quantitativo que deriva do Positivismo, ou com o paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo. E é nesse último que a pesquisa-ação se fundamenta.

Considerando o tipo de pesquisa escolhido por nós, destacamos algumas questões que merecem nossa atenção. Para refletirmos sobre o tipo de pesquisa, partimos das indagações: Quando esse tipo de pesquisa foi usado pela primeira vez? O que significa a pesquisa-ação? Quais seus objetivos? Por que ela deve ser utilizada na Educação?

O termo pesquisa-ação, em consonância com Figueiredo (2009), surgiu há aproximadamente cinquenta anos, nos Estados Unidos da América, durante a Segunda Guerra Mundial, porque o momento vivido pela nação exigia uma mudança de comportamento.

As origens do conceito pesquisa-ação remontam à década de 1930; nesse período, especificamente em 1933, o professor alemão Kurt Lewin teve que abandonar a Universidade de Berlim para instalar-se nos Estados Unidos, onde elaborou a base teórica da pesquisa-ação. Como postula Lewin, quando tratamos de pesquisa, estamos pensando em pesquisa-ação, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados. Como o objetivo é aprender, não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências, pois como assinala Barbier (1985, p. 38): “Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação”.

Partindo da origem do termo, podemos asseverar que a pesquisa-ação é um método de pesquisa social em que o pesquisador detecta um problema em seu meio social e busca, junto com outros atores, sua solução. E isso possibilita ao pesquisador refletir sobre a sua própria ação. Com o intuito de entender melhor o que é pesquisa-ação, apresentamos outras definições.

Vergara (2007) concebe a pesquisa-ação como um tipo particular de pesquisa participante e de pesquisa aplicada que supõe intervenção participativa na realidade social e destaca ainda seu caráter intervencionista, ou seja, que seus resultados têm como objetivo promover intervenções na realidade pesquisada.

Para Thiollent (1996), a pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou

com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dionne (2007) conceitua pesquisa-ação como prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. A pesquisa-ação é, então, tida como a principal contribuição para a dinâmica de tomada de decisão no processo de ação planejada. É esse aspecto "ação" que é valorizado pelo autor ao afirmar que esta é uma modalidade de intervenção coletiva, inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação com vistas a melhorar uma situação precisa, avaliada com base em conhecimentos sistemáticos de seu estado inicial e apreciada com base em uma formulação compartilhada de objetivos de mudança.

Morin (2004) entende que a pesquisa-ação trata-se de uma 'démarche' de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática. No entanto, esse tipo de pesquisa tem ainda um objetivo emancipatório e transformador do discurso, das condutas e das relações sociais. Além disso, vai mais longe do que a abordagem lewiniana e exige que os pesquisadores se impliquem como atores; está sempre ligada a uma ação que a precede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto.

Assim, podemos enunciar que a pesquisa-ação é uma forma de construir o conhecimento a partir de uma pesquisa que se faz do agir. Esse tipo de pesquisa proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão, o qual ajuda os profissionais a terem clareza sobre sua prática em sala de aula, promovendo mudanças atitudinais necessárias para assegurar uma boa formação dos futuros professores. Acreditamos, desse modo, que essa prática poderá gerar mudanças na modalidade de ensino da educação a distância, especialmente no caso deste estudo, em relação ao processo de transposição didática durante o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa desenvolvido pelos acadêmicos do curso de Pedagogia.

Diante do panorama exposto, o conceito atribuído a esse tipo de pesquisa justifica a escolha que fizemos, pois nos permite uma prática voltada para a ação pedagógica e nos possibilita uma reflexão referente à nossa ação pedagógica com vistas a promover reflexões e melhorias no trabalho do tutor do EaD como mediador no processo de transposição

didática junto aos discentes dos cursos de graduação na modalidade de ensino já referida. Passamos a destacar alguns aspectos do caráter deste tipo de pesquisa que justificam a nossa opção.

2.1.1 O caráter qualitativo-interpretativista

Além de constituir-se em uma pesquisa-ação, destacamos também o caráter qualitativo e interpretativo deste trabalho. Tomamos por base os estudos de Neves (2011), que evidenciam que as características principais desse tipo de pesquisa são o ambiente natural como forma direta de coleta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental no processo de análise e reflexão.

Neves (2011) ressalta que as características principais desse viés de pesquisa são: o caráter descritivo e interpretativista, já que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é preocupação do investigador; enfoque indutivo. Já o caráter qualitativo nos possibilita a análise de todo o processo e não apenas dos resultados.

Tudo isso pode ser complementado pelo caráter interpretativo, que nos permite a análise do processo por meio de um viés subjetivo, o qual abre espaço para a entrada das interpretações do sujeito pesquisador, uma vez que este participa do processo e, por isso, é conhecedor do contexto. Descrevemos a seguir o contexto no qual este estudo está inserido.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa intitulado Centro de Estudos de Literatura, Leitura e Escrita: História e Ensino (CELLE), coordenado pelas professoras Alice Áurea Penteadó Martha, Marilurdes Zanni e Luzia Aparecida Berloff Tofalini, e ao Projeto de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Língua Materna: da Teoria à Transposição Didática na Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a coordenação das docentes Marilurdes Zanini e Aparecida de Fátima Peres, em vigor no período de 2008 a 2010.

Ressaltamos que esses projetos supracitados visam à interação entre a pesquisa e a ação por meio da aproximação da universidade às escolas.

Outra questão que merece ênfase é a hipótese que norteia o projeto de pesquisa *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna: da Teoria à Transposição Didática*, que se concretiza nas palavras a seguir:

a prática pedagógica em sala de aula precisa criar situações de ensino-aprendizagem de língua em que atividades de leitura, produção e análise da língua aproximem a realidade da escola àquela que o aluno vivencia fora dela, se quiser tornar o sujeito capaz de responder às necessidades de linguagem, quer na oralidade, quer na escrita, impostas pelas situações comunicativas sociais” (ZANINI; PERES, 2008; 2010, p. 8).

Além disso, o contexto mais específico desta pesquisa é o curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade da Educação a Distância, da Universidade Estadual de Maringá, no Centro de Educação a Distância de São Carlos do Ivaí – Polo de Cidade Gaúcha, PR. Na sequência, apresentamos um breve histórico desse curso e sua implementação na instituição em que atuamos como tutora presencial.

2.2.1 O Curso Normal Superior

Em 2001, a Universidade Estadual de Maringá – UEM – ofertou o primeiro curso de graduação, na modalidade a distância, em convênio com a Universidade Federal de Mato Grosso. Foram 1.500 vagas para o curso "Licenciatura Plena para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental", alocados em três Polos Regionais do Estado do Paraná. Esses Polos Regionais, localizados nos municípios de Cidade Gaúcha, Diamante do Norte e Goioerê, geriram 43 Centros de Estudos em sua região de abrangência, estendendo-se a 69 municípios.

O total foram 1.346 alunos matriculados, dos quais todos eram professores do Ensino Fundamental. A conclusão da primeira turma ocorreu em 2004. Em setembro desse mesmo ano, a UEM recebeu, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), autorização para o funcionamento do curso "Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância". No processo de autorização e reconhecimento, o

curso recebeu a denominação "Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental".

E foi a partir dessa autorização que, no final de 2005, essa universidade ofereceu 2100 vagas no vestibular para esse curso, distribuídas em oito Polos e Centros de Educação presenciais no estado do Paraná. Tal curso tinha como objetivo geral contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais e para o domínio de fundamentos teóricos, didáticos e metodológicos das ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso Normal Superior, com habilitação em Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância, deve pautar-se pelos mesmos propósitos e diretrizes dos cursos presenciais que são, necessariamente, o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para a prática do exercício profissional.

Assim sendo, o curso visava a possibilitar ao acadêmico as seguintes competências e habilidades¹:

- compreender a natureza das relações sociais, econômicas, políticas e culturais presentes na constituição da realidade da educação nacional e regional, bem como a importância do processo da escolarização na formação do cidadão brasileiro;
- compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;
- compreender o processo biopsicossocial da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;
- apreender os conteúdos essenciais das diferentes ciências que integram o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organização curricular para subsidiar, de forma globalizada, a criança em seu

¹ Essas competências e habilidades apresentam-se descritas na página do Curso Normal Superior <http://www.nead.uem.br/site/graduacao.php?id=9>

processo de construção dos conceitos básicos no campo da Linguagem, da Matemática, da História, da Geografia e das Ciências;

- desenvolver a capacidade de análise para fundamentar as tomadas de decisão no âmbito escolar, como, por exemplo, a definição de diretrizes curriculares, a organização dos tempos e espaços escolares;
- conhecer, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeitando suas diversidades culturais;
- promover a independência intelectual do aluno, de forma a habilitá-lo a produzir saberes pedagógicos e contextualizar sua própria prática;
- contribuir para o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e para a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais;
- capacitar, para utilizar com desembaraço as tecnologias de informação.

O currículo do curso sustenta-se em quatro núcleos de estudos, voltados para a compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar: o Núcleo dos Fundamentos da Educação, o Núcleo das Ciências Básicas do Ensino Fundamental, o Núcleo dos Conhecimentos Didático-Pedagógicos e o Núcleo da Prática Pedagógica que são descritos na Matriz Curricular² do curso. Esses núcleos são constituídos por componentes curriculares que, apresentam suas especificidades, e estão estreitamente relacionados com a formação do professor dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Posteriormente, o curso em questão passou a se chamar Pedagogia à Distância.

Para efeito didático, aborda-se um componente curricular por vez, com o intuito de possibilitar maior envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas. Para garantir a integralização do curso no decorrer de três anos segue-se um planejamento anual.

Assim, desenvolve-se um cronograma que possui como ponto de partida a oferta dos componentes curriculares do primeiro e segundo núcleos de estudos no primeiro ano e os componentes curriculares do terceiro e quarto núcleos nos dois últimos anos. Descrevemos, a seguir, esses núcleos.

O primeiro núcleo de Fundamentos da Educação tem como objetivo básico auxiliar o aluno na compreensão da realidade educacional brasileira. Cada uma das áreas – História,

² A Matriz Curricular encontra-se na página http://www.nead.uem.br/site/curso_matriz_print.php?id=9

Filosofia, Sociologia, Psicologia e Antropologia – busca oferecer aporte teórico para a compreensão dessa realidade, por meio de recortes e categorias próprias de análise, sem perder de vista, entretanto, a organização do sistema educacional em suas múltiplas relações.

O segundo núcleo – Conhecimentos Didático-Pedagógicos – apresenta os conteúdos relativos ao exercício da docência, como a relação professor-aluno, a organização do espaço escolar, as políticas públicas, o currículo, o atendimento às diferenças, a avaliação da aprendizagem, entre outros.

O terceiro núcleo – Ciências Básicas do Ensino Fundamental – constitui-se de conteúdos que embasam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Alfabetização, Linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências, trabalhados em seus fundamentos metodológicos e pedagógicos.

O quarto núcleo – a Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado – constitui-se em projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas e componentes curriculares, os quais devem levar o aluno a aproximar-se gradativamente da realidade escolar. Em função disto, a prática de ensino estava presente no curso de formação do professor, e estreitamente vinculada aos conteúdos de determinados componentes curriculares. Razão esta que nos leva a apresentar algumas informações sobre as normas que regem tais projetos.

2.2.2 O Estágio Supervisionado

No que se refere ao Estágio Supervisionado, de forma a atender a legislação educacional vigente, este é ofertado no decorrer dos quatro últimos semestres. Também, é considerado parte integrante e obrigatória do currículo pleno do Curso Normal Superior da UEM e deve ser desenvolvido em estabelecimento de ensino de rede pública ou particular, em turmas de 1.^a a 4.^a séries do Ensino Fundamental. O estágio tinha carga de 400 horas, dividido em quatro fases de 100 horas cada uma. Essa etapa pode ser realizada em uma mesma escola, no entanto, considera-se positivo o contato do aluno com as quatro séries.

No Artigo 3º. da Resolução nº. 089/2007 – CEP são descritas as finalidades do estágio:

- I - viabilizar aos estagiários a reflexão teórico/prática para que se consolide a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à ação docente;

III - proporcionar aos estagiários o intercâmbio de informações e experiências concretas, que os preparem para o exercício da profissão;

IV - preparar o estagiário para o exercício profissional, levando em conta aspectos técnico-científicos, sociais e culturais.

V - possibilitar aos estagiários a busca de alternativas compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas;

VI - oportunizar aos estagiários a vivência real e objetiva, junto à realidade escolar, levando em consideração a diversidade de contextos em que se apresenta a realidade sócio-cultural e física da escola e dos alunos.

O Artigo 6º. determina que “A orientação do Estágio será exercida por um servidor docente dos departamentos que ofertam disciplinas no curso, com co-orientação do tutor que atua no centro de estudos ao qual o aluno está vinculado”. No entanto, sabemos que a figura do tutor ainda não é considerada como profissional, e sim como um bolsista.

CAPÍTULO 2

3 BASES TEÓRICAS

Considerando que a teoria apoia as reflexões teórico-práticas que são efetivadas ao longo deste trabalho, evidenciamos a relevância de todos os conteúdos discutidos, já que partimos da metodologia da pesquisa, e mobilizaremos por meio das reflexões sobre as mudanças na educação, a efetivação da educação a distância na formação do professor, as teorias subjacentes ao ensino da língua e as concepções que norteiam a prática pedagógica de oralidade, leitura, escrita e análise linguística nas escolas. Nesse sentido, buscamos efetivar uma análise da transposição didática.

3.1 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em cada período da nossa história temos nos deparado com desafios marcados por novos paradigmas, novas concepções, novas necessidades e isso tem motivado as pessoas a buscarem novas formas de ser, de fazer, de conviver e de aprender.

Refletir sobre os diferentes paradigmas que fizeram ou fazem parte da vida em sociedade tem sido um grande desafio, em especial no processo ensino-aprendizagem de língua materna, visto que em cada época se observa a valorização de determinadas concepções e teorias. Nesse processo, assim como em cada período da história da humanidade, as necessidades diferem, pois elas surgem na convivência social, no mercado de trabalho, enfim, no contexto social, cultural, histórico, familiar, econômico. Conseqüentemente, a educação se insere nesse processo e o acompanha, buscando respostas que satisfaçam a tais necessidades com coerência.

Segundo Toffler (1993), a sociedade já passou por duas grandes revoluções e agora está em meio à terceira. A primeira vez, quando a raça humana passou de uma civilização tipicamente nômade para uma civilização agrícola. A segunda ao passar de uma civilização predominantemente agrícola para uma basicamente industrial. E agora, estamos vivenciando a terceira revolução, que alguns chamam de sociedade pós-industrial, sociedade da

informação ou sociedade do conhecimento, porque nunca se deu tanto valor ao conhecimento como se tem dado nos últimos tempos. Engajada nessas revoluções, a educação contribui, pelo menos, com outras duas grandes revoluções: o surgimento da escrita, em um passado mais distante e perpetuada através dos tempos; e o advento da tecnologia, muito recente, mas já tão incorporada na sociedade moderna.

A primeira revolução, em decorrência da invenção da escrita, gerou um grande impacto e tornou possível o registro da fala, a menor dependência da memória, o refinamento do pensamento, a possibilidade de crítica mais ampla e rigorosa, a passagem do auditivo para o visual, a educação não presencial ou a distância e o autoaprendizado.

No tocante à segunda revolução, sabemos que antes da escrita não havia a difusão de livros e, mesmo com o surgimento da imprensa, o número reduzido de livros constituía uma fonte de difícil acesso aos homens, graças ao analfabetismo generalizado. Era comum, quando um nobre precisava ler ou escrever algo, contratar os serviços de alguém para fazê-lo. Não havia literatura propriamente dita, a não ser o que não estava na língua do povo, devido ao acesso restrito à educação.

O impacto da invenção da imprensa foi muito grande, devido à ênfase que se deu à educação universal a partir da Reforma Protestante, que favoreceu a explosão do conhecimento. Começaram, assim, a surgir as escolas modernas, com um currículo organizado por disciplinas e séries, e tornaram-se comuns a educação a distância e o autoaprendizado com o auxílio dos livros.

A educação sofre influências das invenções e das tecnologias criadas pelo homem, dentre as quais se insere como imprescindível, em nossos dias, o computador: a cada momento ele ocupa espaços em todos os setores, deixando claro que as áreas informatizadas vão ficar ainda mais informatizadas e que outras áreas, hoje não informatizadas, vão ter que se adequar, caso não queiram correr o risco de desaparecerem. Sendo assim, as pessoas vão sentir a necessidade de saber lidar com essa tecnologia para fazer as coisas do dia a dia, trabalhar, exercer seus direitos e deveres como cidadãos, divertir-se e aprender continuamente.

Os estudos de Setogutti (2005) nos possibilitam destacar diferenças históricas no contexto educacional, pois, se no convívio social na antiguidade oriental e ocidental, preocupava-se em preparar os jovens para desempenhar funções sociais específicas daquela comunidade, como as de guerreiro, sacerdote, escriba, cozinheiro, entre outras, no momento

atual, para atender às necessidades da sociedade contemporânea, em que a exigência é ou acaba sendo uma formação plural, a educação formal é bastante ampla e complexa e pode ser realizada por inúmeras instituições oficiais e não-oficiais. Assim, na sociedade pós-industrial ou sociedade do conhecimento, podemos destacar um crescimento ainda maior da educação informal e, com isso, a escola corre o risco de deixar de ser a instituição básica para o ensino e a aprendizagem do indivíduo.

Considerando o contexto mundial de mudanças aceleradas em todas as dimensões da vida social, que exigem adequações dos sistemas educacionais para atender às novas demandas, faz-se necessário, segundo BELLONI (2001) redefinir as finalidades da educação em uma perspectiva de educação intercultural, voltada para o desenvolvimento social e para a construção da cidadania. A autora considera que a universalização da educação básica e a formação inicial para o exercício de uma determinada profissão não serão mais suficientes para atender às exigências do mercado de trabalho futuramente.

Ademais, são evidentes os questionamentos que se impõem aos sistemas educacionais do mundo inteiro quanto às suas habilidades em responder aos desafios da economia globalizada. E há razões para esse questionamento, uma vez que, para qualquer sociedade, um sistema educacional eficiente é pré-requisito para o seu desenvolvimento.

Considerando o conhecimento das habilidades que as pessoas necessitarão neste século, para participar ativamente da vida em sociedade, é que podemos ressaltar a necessidade de um sistema universitário mais flexível, variável, conveniente, voltado para tipos diferentes de alunos e para grupos de trabalhadores de profissões diversas; ou seja, uma educação superior que democratize não só o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos cursos superiores, direcionadas por programas universitários, planejamentos e novos sistemas de ensino-aprendizagem desenvolvidos com as novas mídias de informação e comunicação e, em especial, com técnicas de ensino que transcendem os espaços, o tempo e que sejam adaptáveis a vários tipos de estudantes.

E nesse sistema universitário flexível estão presentes as bases teórico-práticas, que norteiam a atuação das pessoas em diferentes contextos profissionais. Partindo dessa realidade, descrevemos alguns pontos fundamentais da construção da EaD, como uma “nova forma” de ensinar e aprender e que pode contribuir para a democratização do ensino superior no nosso país.

3.1.1 Educação a Distância: uma nova forma de ensinar-aprender

A Educação a Distância (EaD) vem adquirindo reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para o alcance de metas de políticas públicas, especialmente em países como o Brasil, onde há grande dispersão geográfica dos alunos. E, embora ela seja relativamente recente no país, devemos destacar iniciativas ou movimentos que contribuíram de forma significativa para que tal modalidade fosse criada, ao longo dos anos, uma nova metodologia para a disseminação do conhecimento.

O aumento progressivo da população, as desigualdades sociais, o aumento significativo de alunos que concluem o Ensino Médio no país, bem como a falta de vagas nas universidades para atender a essa demanda inserem a EaD como uma modalidade de ensino que pode vencer barreiras ligadas à questão de tempo, espaço e recursos.

Barreto (2006) apresenta a Educação a Distância como uma estratégia dos sistemas educacionais para atender a grupos heterogêneos da sociedade que, por inúmeras razões, não tiveram acesso a serviços educativos regulares e convencionais. Partindo desse ponto, podemos aceitar que essa modalidade de ensino se evidencia como uma forma de superar as dificuldades relacionadas a situações geográficas, sociais, econômicas e profissionais, visto que permite a democratização do acesso a cursos de formação em diferentes áreas do conhecimento.

No Brasil, as primeiras ações voltadas ao uso da tecnologia a serviço da educação foram em 1923, através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que transmitia programas de literatura, línguas, literatura infantil e outros temas de interesse da população. Era a radiodifusão dando os primeiros passos na educação das comunidades.

Com o avanço tecnológico e científico, crescente no século XX e nestes primeiros anos do século XXI, a EaD se tornou uma prática de primeiro mundo, amplamente divulgada nos meios escolares e com enorme força de educação no ensino regular. O uso dos recursos tradicionais de comunicação, como o rádio e a televisão, foi ampliado com a chegada de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tendo o computador como o seu maior representante.

No decorrer do processo histórico da EaD no Brasil, podemos salientar, no início dos anos 1960, a Diocese de Natal (Rio Grande do Norte), que criou as escolas radiofônicas que

deram origem ao Movimento de Educação de Base – MEB, cuja “preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da Educação de milhares de jovens e adultos, principalmente da região Norte e Nordeste do Brasil”. Contudo, o “projeto foi desmantelado pela ação do governo pós 1964” (NUNES, 1992, p.).

Nos anos 1970, o foco principal da EaD foi o *Projeto Minerva*, vinculado ao Ministério da Educação (MEC), à Fundação Padre Anchieta (FPA) e à Fundação Padre Landell de Moura (FEPLAM), fundamentados na Lei nº. 5.692 que enfatizava a educação de adultos. Para tanto, esse programa era transmitido em rede nacional por emissoras de rádio e de televisão, cujo objetivo era preparar alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial. Esse programa foi implementando como uma solução em curto prazo para os problemas de desenvolvimento econômico do país, já que visava a preparar mão de obra capacitada para fazer frente ao desenvolvimento e à competição internacionais. Entretanto, foi alvo de severas críticas devido ao baixo índice de aprovação: cerca de 77% dos inscritos não conseguiam obter o diploma.

Ainda neste sentido, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho, em 1978, fundaram o *Telecurso 2º Grau*, no ar até os dias atuais, que utilizam programa de TV e material impresso vendido nas bancas de jornal e cujo objetivo é preparar os alunos para o exame supletivo.

Outra ação importante no contexto da EaD no Brasil é marcada, no ano de 1991, com o Programa *Um Salto para o Futuro*, criado em parceria com o Governo Federal, as Secretarias Estaduais de Educação e a Fundação Roquete Pinto, programa destinado exclusivamente à formação de professores para a escola básica.

A partir de 1993, multiplicam-se congressos e seminários sobre EaD, atraindo um número grande de pessoas, passando a ser assunto obrigatório na agenda dos educadores. E, em 1995, o Governo Federal cria a Subsecretaria de Educação a Distância. Nesse mesmo ano, acontece o lançamento da *TV Escola*, programa concebido e coordenado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em âmbito nacional. O objetivo principal do programa é o aperfeiçoamento e a valorização dos professores da rede pública e a melhoria da qualidade de ensino por meio de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação. Desse modo, o lançamento do programa foi feito, em caráter experimental, no dia 4 de setembro de 1995, operando definitivamente a partir de março de 1996.

Neste contexto histórico, também houve outras vertentes de ensino a distância, ou seja, o ensino por correspondência, depois a transmissão radiofônica e, posteriormente, a televisiva. Assim, chegamos aos processos atuais na EaD, os quais fazem uso de novos meios tecnológicos da telemática à multimídia, da internet à telefonia móvel.

De acordo com Moran (2002), o ensino a distância é o ensino-aprendizagem que não agrega em seu processo, fisicamente, professores e alunos, mas, antes, conecta-os, interligando-os por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet, sem deixar de ter como relevante o uso dos correios, do rádio, da televisão, do vídeo, do *CD-ROM*, do telefone, do fax e tecnologias semelhantes.

O autor destaca também que, na expressão “ensino a distância”, a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). No entanto, o autor prefere a palavra “educação” que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões pareça ser, para ele, perfeitamente adequada. Nesse sentido, não há como negar o espaço que tal modalidade de aprendizagem vem ganhando no contexto social.

No Brasil, a Educação a Distância assumiu várias formas, mas a partir da década de 1970 é que efetivamente se ampliou a sua oferta, com a tele-educação. No final do século XX, a partir do consenso de que um país com a dimensão e as características do nosso teria que romper com as amarras do sistema convencional e tentar buscar alternativas de garantir a educação inicial e continuada como direito de todos os brasileiros, a EaD toma novo fôlego, impulsionada por novos programas concebidos, a exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2005).

Existem várias ações que contribuíram de forma significativa para a construção da EaD no Brasil. No entanto, realçamos que a criação, pelo MEC, do Sistema Nacional de Educação a Distância e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação, cujo capítulo 16 trata, especificamente “da Educação a Distância e da Educação Continuada”, o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e a Portaria n.º 293, de 07 de abril de 1998, que o regulamenta, por tratarem das instituições e cursos de EaD são expressões jurídicas que asseguram o avanço, no país, da EaD.

No que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, uma das grandes inovações é o título VIII, no artigo 80, que trata pela primeira vez, formalmente dessa modalidade. Nesse artigo, define-se que “O Poder Público incentivará o

desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Ainda neste âmbito, o Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, ao regulamentar o artigo supracitado, estabelece em seu artigo 1º que a EAD é “[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação dos recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Nesse sentido, enfatizamos que a autoaprendizagem pode ser vista como um processo colaborativo, visto que envolve a mediação realizada não só por recursos tecnológicos, mas também por profissionais que integram a EaD.

Considerando que as políticas públicas promovidas pelo MEC visam à melhoria da Educação Brasileira, não só no aspecto qualitativo, mas também quantitativo, estas preconizam que devemos valorizar tais ações e incentivar o seu uso para ampliar o acesso ao conhecimento.

No que diz respeito ao Ensino Superior a Distância no Brasil, poderíamos citar várias instituições, tanto federais como estaduais, que buscaram ao longo desses últimos anos o reconhecimento de cursos de graduação, especialização junto ao MEC. Porém, um dos avanços mais significativos ocorre a partir da criação do projeto Universidade Aberta do Brasil pelo MEC, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de Educação Superior.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada como um projeto de caráter experimental, visando a sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil. Tal sistema é uma parceria entre consórcios públicos – Fóruns das Estatais, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas. A UAB recebe uma denominação representativa genérica para a rede nacional voltada para a pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo a formação inicial e continuada), instituída pelo Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006.

Nesse sentido, existe uma grande discussão em torno da dúvida: será que a modalidade de ensino presencial vai conseguir se manter? O avanço da EaD torna-se cada

vez mais presente na sociedade e evidencia os desafios que essa modalidade de ensino-aprendizagem representa para o sistema de educação superior na sua completude e abrangência. No entanto, não se aprende sozinho, visto que há elementos que integram o processo e fazem a mediação necessária para que o conhecimento seja construído pelo aluno.

Para Barreto (2006), as características fundamentais dessa modalidade de ensino incorporam fatores estreitamente associados ao nosso século, que são a vocação democrática e a tecnológica. Em relação à primeira vocação, podemos ressaltar a sua importância quanto à possibilidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior, atingindo grande massa da população por meio das modernas técnicas da Ciência da Informação e Comunicação para a produção de material instrucional.

Portanto, aprender a gerenciar o tempo como autonomia, buscar a ampliação do letramento digital é uma conquista a médio prazo e que necessita do “querer” de cada uma das pessoas que optam por essa modalidade de ensino-aprendizagem. Para tanto, discutimos algumas questões fundamentais que podem auxiliar aqueles que almejam desenvolver uma aprendizagem “independente”. Será que isso é possível?

3.1.1.1 Educação a Distância: a aprendizagem independente

É possível aprender sozinho? Na educação a distância, o aluno aprende sozinho? Aprender é uma constante na vida das pessoas, estamos sempre aprendendo, pois estamos em construção. Mas como surgiu a premissa de que aprender pode ser um ato independente?

Barreto (2006) afirma que o enfoque da aprendizagem independente surgiu a partir dos anos 1970 no mundo inteiro, com o objetivo de criar um modelo de organização mais flexível no processo de ensino-aprendizagem, buscando ofertar não um programa universitário padronizado, mas programas alternativos capazes de atender necessidades e interesses mais específicos ou, ainda, voltados para o desenvolvimento de competências. É nesse contexto que podemos ressaltar que a EaD, mesmo sendo uma forma de aprender que afasta fisicamente o aluno do professor, pode aproximar o autoaprendiz de cursos de seu interesse e proporciona a formação continuada em diversos setores da sociedade.

Para Moran (2002), as crianças, pela especificidade de suas necessidades de desenvolvimento e socialização, não podem prescindir do contato físico, da interação. Mas nos cursos de nível médio e superiores, o virtual provavelmente ocupará um espaço bem maior – se não total – em detrimento do presencial. Prevê, assim, que deva ocorrer uma grande reorganização das escolas. Edifícios menores, menos salas de aula e mais salas ambiente, salas de pesquisa, de encontro, interconectadas. A casa e o escritório serão, também, lugares importantes de aprendizagem.

Todas essas mudanças nos mostram que estamos vivenciando um período de transição. De acordo com Seabra (1994), aprender é a tarefa principal para se integrar à sociedade como profissional de um futuro que já começou. Cabe, então, à escola atual preparar seus alunos para essa realidade, já que eles terão que aprender a aprender, e aprender a fazê-lo com autonomia, e este é um grande desafio, pois o conceito de educação permanente será mais válido do que nunca. O *homo studiosus* como realização dos mais velhos sonhos humanistas, libertando o homem das tarefas desumanizantes (aquelas que qualquer máquina, robô, computador pode fazer) e tornando a cibercultura (interação homem-máquina), o saber e a arte sua principal tarefa. Entretanto, para que isso aconteça, a figura do professor é de extrema importância e levanta uma dúvida: a máquina vai substituí-lo?

Devemos considerar que as tecnologias surgem a cada momento para facilitar e proporcionar conforto à vida do homem. Entretanto, em relação à educação, as novas tecnologias apontam, conforme Seabra (1994), para a formação de um novo educador, porque, por mais que pensemos em utilizar o vídeo, o computador ou mesmo o velho e bom quadro-negro, é na formação do professor que desenvolvemos a tecnologia educacional, preparando líderes, mediadores e estimuladores, mais do que detentores de determinados conhecimentos.

Ainda nesse sentido, enfatizamos que o surgimento de novas tecnologias, de novas formas de ensinar e aprender promove um impacto, ora positivo, ora negativo no contexto educacional, entretanto não podemos afirmar que a máquina substituirá o homem, visto que ela pode até fazer trabalhos que o homem faz, mas jamais ocupará o seu lugar como ser humano. Assim, discutimos pontualmente a construção de um “novo professor”, aquele que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

3.1.1.2 O professor no centro das discussões

[...] O professor do final do século deve saber orientar os educandos sobre onde colher a informação, como tratar essa informação, como utilizar a informação obtida. Esse educador será o encaminhador da autoformação e o conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora apoiando o trabalho de pequenos grupos reunidos por áreas de interesses. (SEABRA, 1994, p. 1).

O perfil do professor descrito por Seabra contribui para a formação da autonomia dos alunos. No entanto, existem algumas questões que dificultam a construção do conhecimento. Garrocini (2007) apresenta alguns pontos para a evasão prematura de uma grande parte dos alunos, dentre eles podemos citar, por um lado, o fato de os alunos começarem um curso a distância sem conhecerem os quesitos para a conclusão do mesmo. Com o tempo, descobrem que “não é tão fácil” como imaginavam, pois têm que estudar diferente que em um curso presencial, isto é, não pode contar com o contato face a face com o professor. Além disso, a falta de acompanhamento mais pontual por parte de algumas instituições de ensino, que não responde ou demora a responder às necessidades apresentadas no decorrer do curso.

Seabra (2007) acrescenta ainda que o insuficiente domínio técnico do uso do computador; a ausência de reciprocidade da comunicação e a falta de um agrupamento de pessoas em uma instituição física fazem com que o aluno da EaD não se sinta incluído em um sistema educacional. Portanto, temos um problema cultural de uma população que não foi preparada para adquirir conhecimento sozinho, ou seja, em situações de isolamento social, e isso impede seu progresso, desmotivando-o a continuar com seus estudos.

Considerando as questões até aqui abordadas, podemos enunciar que existe uma grande discussão em torno da dúvida: Será que o Ensino Presencial vai se manter? O avanço da EaD e de cursos híbridos torna-se cada vez mais presente na sociedade e evidencia os desafios que essa modalidade de ensino-aprendizagem representa para o sistema de educação superior como um todo. Isso evidencia que embora tais modalidades sejam diferentes, elas têm algo em comum que é o uso da tecnologia como ferramenta de interação entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento.

A EaD tende a influenciar o ensino regular tradicional de uma forma muito pontual, pois se a autoaprendizagem, ou seja, a aprendizagem independente é fundamental para que o

aluno consiga ter acesso a essa modalidade de ensino, é fundamental que no processo de formação escolar, o aluno desenvolva habilidades que lhe permitam buscar e construir o conhecimento, com uma certa autonomia. Assim, não basta, então, oferecer vagas; são necessárias políticas públicas que busquem induzir o educador a desenvolver práticas pedagógicas com o aluno da Educação Básica que propiciem o interesse em aprender a aprender sempre.

Ainda são muitos os desafios a serem enfrentados por quem defende as propostas voltadas para essa modalidade de ensino e aprendizagem, pois se de um lado existem os que aprovam, há também aqueles que criticam arduamente a efetivação da EaD nas instituições de ensino.

Com a consolidação da EaD no Brasil, a tendência de agora em diante é uma expansão significativa do número de instituições credenciadas e das vagas oferecidas, porém o desenvolvimento de políticas públicas deve levar em conta a necessidade de uma mudança na estrutura de formação dos alunos desde as séries iniciais, a fim de preparar o aluno para o autoaprendizagem, evitando que a EaD seja apenas uma fábrica de certificados desvinculada da função social, que é a democratização do acesso ao conhecimento para a formação de profissionais que estejam conscientes e preparados para enfrentar o novo desafio dessa sociedade que está em construção, que é “aprender ao longo da vida”.

Resumindo, a EaD evidencia que o ciberespaço poderá ser o principal ponto de apoio de um processo ininterrupto de aprendizagem e ensino da sociedade por si mesma, e assim será possível confirmar as perspectivas dos compromissos assumidos em conferências internacionais de educação, isto é, o direito de aprender por toda vida. Portanto, esse é mais um processo que contribuirá para a democratização do conhecimento e aumentará o nível de escolaridade das pessoas de forma a integrá-las significativamente na sociedade do conhecimento. E cabe ao professor a função de mediador nesse “novo contexto” educacional. É isso que passamos a discutir a seguir.

3.1.1.2.1 O professor: mediador da autonomia do aluno

Durante muito tempo, o professor foi considerado o detentor do conhecimento, por isso sua função era transmiti-lo ao aluno. Hoje, um novo enfoque é atribuído a esse

profissional, que é tido como o mediador entre o aluno e o conhecimento. Diante disso, surgem as questões: qual é a importância da interação nesse contexto? Por que o professor deve ser o mediador? Como essa função pode contribuir com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem? Essas são algumas reflexões que nos levam a discutir como esse profissional pode corroborar para a construção da autonomia do aluno.

Mediação e interação são termos que se integram no processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio da interação que a mediação acontece. Nesse sentido, Menegassi e Silva (2008) assinalam que a interação permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas interações vivenciadas em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a recriação, a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos. Dessa forma, o professor poderá ser um interlocutor do aluno ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades de sala de aula. Nas palavras de Geraldi (1995, p. 112), “cada um sendo um *outro*, portanto, uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos”.

O fato de o professor ser um interlocutor ou mediador do aluno nos remete aos estudos de Vygotsky (1988). E é sob a perspectiva da mediação que passamos a discutir a partir de então. Esse estudioso construiu sua teoria com base no desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. O autor defende a ideia da aprendizagem baseada na interação do homem com o meio sociocultural, afirmando que o conhecimento se constrói socialmente, na relação com os outros. Assim, o homem constitui-se por meio das interações sociais com o meio (mundo físico e social, incluindo dimensões interpessoais e culturais) mediadas pela linguagem.

Para a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico, é importante salientar a ideia de *mediação*, visto que enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado através de recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. Enfatizamos, assim, a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou

seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, assim como no construtivismo, mas sim pela mediação feita por outros sujeitos.

Para Vygotsky (1988), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais.

O autor destaca que as características humanas não são resultados da pressão do meio externo, tampouco são inatas. Há, para ele, uma interação do homem com seu meio sociocultural que deve se basear na interação verbal, no diálogo com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores.

Os estudos de Bakhtin(2003) comungam com os postulados de Vygotsky, pois ambos sustentam que a linguagem produz sentido a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. A linguagem, na concepção de Bakhtin e de Vygotsky, torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades.

Desse modo, o professor é o mediador que utiliza recursos tecnológicos, nos quais o texto serve como objeto de estudo, e na interação entre ambos a construção do conhecimento vai se concretizando. E é por meio da mediação interativa que o professor pode contribuir com a construção da autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, o professor em formação é um aluno que futuramente pode assumir a função de mediador entre o aluno e o conhecimento, nesse contexto, passamos a focalizar questões relevantes da modalidade de Educação a Distância e a formação do professor.

3.1.1.3 Educação a distância e a formação do professor

As mudanças de paradigmas na sociedade pressionam cada vez mais a educação a inovar a sua concepção de ensino e aprendizagem de forma a atender às especificidades do

mercado de trabalho, o qual exige formação atualizada continuada em diversos campos de atuação. Nesse contexto social, a EaD surge como uma modalidade acessível a uma grande parte da população e que pode contribuir de forma significativa com o processo de formação de professores.

Como prova disso, destacamos que a partir da década de 1980, com os debates e os movimentos sociais, foi intensificado o processo de formação docente, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº. 9394/96. Nesse quadro referencial, essa lei estabelece, em seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. Isso certamente estimulou a criação e a efetivação de políticas públicas que atendessem de forma pontual a realidade na qual se encontrava o professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visto que a sua formação geralmente corresponde apenas ao Magistério – curso em nível de ensino médio.

Em 1998, observou-se um crescente aumento nos pedidos de credenciamentos e autorização de cursos superiores a distância, em especial na área de formação de professores, os quais correspondem a 80% do total. Toda essa procura deve-se à exigência da LDB 9394/96, que exige a formação superior para os professores que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries/1º ao 5º anos). E o que em um primeiro momento foi criado para suprir a necessidade de formação dos profissionais que já atuavam na educação, acabou ganhando um espaço a mais na formação, não só do professor, mas também de outros profissionais, contribuindo com o processo de aprendizagem, de atualização de conhecimento que deve ocorrer ao longo da nossa vida.

De acordo com Munhoz (2002), em um momento histórico de mudança de paradigmas no campo da educação, a modalidade da Educação a Distância surge em face de uma grande responsabilidade, a de possibilitar as chances iguais de acesso à educação para todas as pessoas. Destarte, esse processo de construção de conhecimento não é individual, porém construído de forma conjunta entre professores especialistas, professores tutores e os alunos envolvidos.

Embora sejam vários os profissionais que atuem na modalidade de EaD, não é nosso propósito discutir a função de cada um deles aqui, mas pretendemos refletir um pouco sobre a função do tutor na formação do professor. Segundo Mill e Fidalgo (2007), muito se tem

falado e escrito sobre a “figura” do tutor. Alguns depositando-lhe o sucesso de cursos a distância, outros questionando a sua atuação efetiva e os resultados de sua ação junto aos alunos.

Por conseguinte, não é apenas nos bancos escolares, nem no conhecimento universal delegado aos professores que a educação irá ocorrer. Os ambientes centrados no conhecimento do professor são substituídos pelos ambientes centrados no aluno. Entretanto, inquirimos: Qual a função do tutor nesse contexto de aprendizagem?

3.1.1.4 A figura do tutor na formação do professor

Na modalidade a distância, o processo de ensino e de aprendizagem não está centrado no professor ou no aluno. Diferentes sujeitos participam e estão envolvidos, fazendo uso de diversos recursos e meios. Assim, na EaD, além do docente responsável pela elaboração do material e/ou do acompanhamento do curso, aparece o tutor como figura importante para o sucesso dessa modalidade de educação. Mas quem é esse sujeito? Quais suas funções e competências? Sabemos que são inúmeras as funções atribuídas a esse indivíduo que atua como uma bolsista, no entanto, neste trabalho analisamos uma das funções exercidas pela o tutor presencial durante o Estágio Supervisionado, processo no qual esse “profissional” interage com o acadêmico buscando a construção de um material que integre teoria e prática e que possa ser contextualizado no seu futuro espaço de atuação – a sala de aula.

Ao participar do concurso para tutores, possuíamos uma ideia vaga do que teríamos pela frente, mas no decorrer de mais de dois anos atuando como tutora, fomos nos deparando com várias tarefas que contribuíram para a construção de um perfil para exercer essa função. Convém realçar que, embora percebamos atualmente um investimento pontual em relação à modalidade de EaD, há mais de cinco séculos remonta o início da tutoria.

Sá (1998) defende que a tutoria como método nasceu no século XV na universidade, onde foi usada como orientação de caráter religioso aos estudantes com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, e é com esse mesmo sentido que foi incorporado aos atuais programas de Educação a Distância.

Para refletir um pouco mais a respeito do perfil do tutor, apoiamo-nos nos estudos de Maggio (2001), o qual postula que ainda existem muitas dúvidas e interrogações relativas ao tutor – seu papel, suas funções, as tarefas que deve realizar, as responsabilidades que assume, configurando-se um ponto-chave, em que costumam aparecer mais perguntas do que respostas. Indagamos também: O que significa ser tutor? Quais são os alcances de sua tarefa? Qual é a especificidade de seu papel? Ou melhor, há uma especificidade em seu papel? Como se forma um bom tutor? Como se avalia seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade à distância?

Diante de todas essas indagações, salientamos que o tutor exerce diferentes funções, por isso é tão importante seu comprometimento com o processo educativo como um todo. Além de tudo, está presente em realidades específicas e pode realmente contribuir não só com o acesso aos cursos superiores, mas também a permanência e a conclusão.

Munhoz (2002) define o tutor como aquele que deveria criar espaços em que os alunos poderão desenvolver, sob sua orientação e colaboração, o processo de construção individual do conhecimento; ele é o “profissional” do conhecimento, que indica fontes de pesquisa, sejam elas em bibliotecas convencionais, seja em virtuais, não é autoritário, muitas vezes deve agir como um “psicólogo” ciente das formas como o ser humano aprende, e que, respeitando a individualidade de cada um, acompanha o caminho percorrido pelo aluno, intervindo apenas quando chamado ou quando percebe alguma forma de facilitar o caminho ou de indicar caminhos alternativos.

O tutor é um profissional participativo, que estuda juntamente com o aluno os caminhos que possam transformar a atividade de aprendizagem em um ato significativo, engajando o aluno ativamente no processo de aquisição da informação e de sua transformação em conhecimento; ele conhece e respeita as diferentes formas de aprender; não aparece com frequência, mas está sempre presente.

Neste sentido, Villardi (2004) expõe que na perspectiva de se fazer educação – e não ensino – a distância, a tutoria adquire um papel importante e constitui um dos pontos mais relevantes na discussão acerca da EaD, visto que ainda não há um modelo como referencial, e não como paradigma de formação e atuação nessa direção. Entretanto, o que verificamos na prática ainda é uma tutoria alinhada com os modelos de treinamento e instrução programada, na qual o papel do tutor tem sido basicamente o de “tirador de dúvidas” e de “inspetor” da aprendizagem individual dos alunos. Para Villardi (2004, p. 442), contudo,

Faz-se necessário discutir o conceito de eficiência na tutoria, pensar que modelo de formação pode ser criado para que o tutor atue na perspectiva da concepção de interação e construção coletiva do conhecimento, tal como propõe o sociointeracionismo. Não no discurso, mas de fato.

Nesse contexto, o trabalho do tutor deve ser interativo e, parafraseando Niskier (1999), cabem a ele alguns papéis, tais como comentar os trabalhos realizados pelos alunos; corrigir as avaliações dos estudantes; auxiliá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações; responder às questões referentes à instituição; ajudar os alunos a planejar seus trabalhos; organizar círculos de estudo; fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail; supervisionar trabalhos práticos e projetos; atualizar informações relativas ao progresso dos estudantes; fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e, por último, servir de intermédio entre a instituição e os alunos.

Dentre as funções que foram até então atribuídas ao tutor, ressaltamos que neste estudo enfocamos uma das que mais nos chamaram a atenção, qual seja, a de “co-orientador de Estágio”, visto que essa é uma etapa na vida do acadêmico que lhe proporciona um contato, mesmo que breve, com o mundo do trabalho pedagógico, o que certamente exige que estabeleça uma relação teórico-prática, isto é, a transposição didática das teorias discutidas no decorrer de sua formação.

Ressaltamos ainda que embora haja várias definições e funções atribuídas ao tutor, a tutoria ainda não é reconhecida como uma profissão, e no contexto atual nas faculdades e universidades públicas passou a ser um bolsista da CAPES, órgão este que reconhece as diferenças entre os tutores a distância e presencial. No entanto, embora esses “profissionais” tenham como foco o processo de ensino-aprendizagem, merecem o nosso destaque algumas questões que evidenciam a atuação dos tutores e uma certa relação com a figura do professor. É isso que focalizamos a seguir

3.1.1.4.1 Diferenças entre o tutor presencial e a distância

Será que existem diferenças entre o tutor presencial e a distância? A tutoria presencial, segundo Mill (2007) é composta pelo grupo de educadores que acompanha os

alunos, presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos. Esse autor utiliza o termo professor-tutor presencial, devido ao fato de este “profissional” estar junto aos alunos no mesmo lugar que, por meio do uso de tecnologias, eles têm contato com o conteúdo do curso. Este contato ocorre em virtude da utilização de qualquer mídia: TV, vídeo, *web*, impressa ou ainda, combinando algumas delas. Nesses encontros, o professor-tutor é quem encaminha o processo de contato do aluno com este conteúdo, orientando, acompanhando e provocando sua aprendizagem.

Mill (2007) afirma que cabe ao professor-tutor auxiliar na compreensão leitora do estudante sobre o material didático escrito, inclusive com os guias e manuais de orientações ao desenvolvimento dos conteúdos do curso e da disciplina, sem esquecer a necessidade de saber expressar-se por escrito com clareza, objetividade e uso correto da língua.

O autor acrescenta ainda que o tutor presencial é antes de tudo uma peça-chave fundamental para o sucesso do curso, do ritmo de aprendizado e da diminuição da evasão, tão comum nessa modalidade de ensino, por isso um processo seletivo bem realizado, pode colaborar muito para que a pessoa certa esteja na função correta, pois um tutor presencial com grau de comprometimento elevado pode ajudar e muito os alunos a obterem êxito nesse processo de ensino.

Por outro lado, o tutor a distância ou como denomina Mill, o tutor virtual é considerado um elemento central no processo educacional e, portanto, a qualidade do seu trabalho é primordial para a aprendizagem do estudante. Assim, ele acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição, ou seja, os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem criada pelo tutor que o atende. Assim o grande desafio desse tipo de tutoria é superar a distância e escolher o tom adequado, simples e amistoso, para as orientações, cobranças e sugestões aos estudantes. Embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave da EaD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento.

Para Pereira (2009), o tutor detém a função de educador e não mais de “guia”. E considerando que o aluno da EaD tem as mesmas necessidades do ensino presencial, é que este autor nos apresenta algumas atribuições desse “profissional”:

- Fomentar uma relação pautada em valores humanos;

- Proporcionar coesão entre o grupo;
- Estimular aos alunos;
- Conhecer o projeto de curso;
- Auxiliar aos alunos na organização de seus estudos;
- Conhecimento e domínio do conteúdo que será trabalhado;
- Acessar, periodicamente, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
- Aplicar e corrigir provas e atividades dos alunos.

Embora pareçam poucas as atribuições do tutor, podemos afirmar que a finalidade da tutoria é ampla, abrange desde a interação com o professor, com o conteúdo, com os alunos, com os outros professores-tutores e com a organização do curso. A ação da tutoria deve estar centrada no ato de aprender, à disposição dos alunos, para que estes alcancem seus objetivos no curso da forma mais autônoma possível.

Ainda citando Pereira (2009), podemos ressaltar que há poucas literaturas que delineiam diferenças entre o tutor presencial e a distância, no entanto o sistema UAB aponta que a diferença entre ambos é o meio utilizado para atender o aluno. Esse aspecto não pode ser dito como regra geral, visto que em alguns momentos até mesmo o tutor presencial utiliza-se do ambiente virtual para interagir com os alunos. Entretanto, o tutor presencial pode desenvolver atividades semelhantes às do tutor a distância, e para isso o autor acredita que o tutor presencial deve se ater mais às relações como os alunos. Enquanto, o tutor a distância deve se ater às atividades de conteúdo, sem perder de vista outras que foram descritas e que podem ser desenvolvidas por ele.

Portanto, não há como negar que as diferenças existem, e a principal delas refere-se ao contexto de atuação, pois enquanto o primeiro tem um contato face a face, o outro interage com os alunos no espaço virtual de aprendizagem. Por fim, considerando o contexto específico dessa pesquisa ação que é a atuação do tutor no estágio supervisionado na área de língua portuguesa é que passamos, na sequência, a discutir algumas teorias e concepções norteadoras do ensino dessa disciplina.

3.2 AS TEORIAS LINGUÍSTICAS E AS CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Uma coisa é certa: cada concepção teve sua validade ao seu tempo. Não devemos condenar, nem desprezar o que foi feito, porque cada etapa contribuiu de alguma forma, para os professores que hoje lutam por uma escola melhor. A eles foi se acumulando a experiência que permite a reflexão, que lhes deu o conhecimento e o discernimento de perceber que a língua evolui e com ela a sua prática. Todos estes longos anos dão-nos a noção clara de que mudar não é abandonar postura, mas sim, é evoluir, é crescer, de que nesse processo de transformação nada fica perdido ou é desperdiçado no tempo (ZANINI, 1999, p. 86).

O ensino da língua portuguesa tem sido o foco de muitos debates nos últimos anos. Em cada momento histórico, surgem novas necessidades e, conseqüentemente, isso exige mudanças no processo educacional. Assim, é notória a influência das teorias linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de língua materna, tendo em vista as concepções de linguagem que nortearam e norteiam as práticas pedagógicas.

3.2.1 O ensino da língua: conceitos

Inicialmente, citamos o período sustentado pela tradição gramatical grega passando pelos latinos, pela Idade Média, pautado na concepção de linguagem “como expressão do pensamento”, princípio vigente até o surgimento da Linguística propriamente dita no final da década de 1960 por Saussure. Tal concepção fundamenta os estudos tradicionais da Língua Portuguesa e hoje ainda exerce influência, porque é comum a frase “de que pessoas que não sabem escrever, não pensam” (GERALDI, 1984, p. 43).

Para Zanini (1999), tivemos ao longo das últimas décadas três leis³ que nortearam e norteiam o ensino da Língua Português. A primeira delas deu um suporte legal para fase inicial, que pode ser denominada de década dos conceitos, a qual tem como ponto de partida os anos de 1960. Nesse período, o indivíduo, para ganhar o mundo, precisava dominar informações que revelavam seu conhecimento em face de um determinado

³ Leis de Diretrizes e Bases da Educação: 4024/61, 5692/71 e 9394/96.

conteúdo. No ensino, essa preocupação se concretizava em uma concepção tradicional, cujo enfoque é a transmissão de conteúdos. A palavra de ordem era expor e transmitir conteúdos que deveriam ser dominados pelo aluno. A inadequação dessa forma de ensinar residia no fato de que os conceitos e informações transmitidos nem sempre encontravam respaldo no contexto do aluno, que não entendia o porquê de ter que assimilá-los, já que na prática não conseguia vislumbrar a sua utilização.

Nessa década, destacamos a Lei n. 4024/61, que veiculava uma concepção de ensino centrada na gramática pela gramática, cuja finalidade visava a formação de alunos capazes de dominar conceitos gramaticais. A concepção de língua apoia-se na estaticidade, já que a língua é tida como sistema, o que norteava o ensino para o fato de que, se a língua é estática. Por isso, se aceita a afirmação “quem não escreve ou não fala, não pensa”. Ou ainda, se não o faz segundo uma linearidade pré-concebida, não pensa. Nesse contexto, podemos afirmar que há um que acerta – que sabe, e o que não acerta ou erra – aquele que recebe e que reproduz ou não o que lhe foi passado. O conceito de errado e certo é o que prevalece.

Ao discutirmos o ensino da língua, é fundamental destacarmos que a concepção de língua está relacionada à forma como a língua é concebida. Nesse contexto, apresentamos algumas definições de língua feitas por gramáticos. Na gramática normativa da língua portuguesa, ou gramática tradicional, a língua é conceituada como um sistema ou conjunto de sistemas. Para tanto, retomamos os estudos realizados por Almeida a partir de 1952 publicados na Gramática Metódica da Língua Portuguesa depois de inúmeras versões. Para Almeida (1999), a linguagem é um dom comum a todos os homens, mas nem todos se comunicam pelas mesmas palavras. Assim, o conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se língua ou idioma. O autor define a língua quando se dedica a conceituar o que é a linguagem, e diferencia os dois termos. A noção de língua parece emergir apenas nos aspectos que a diferem da linguagem. Esse processo se repete em inúmeras outras gramáticas.

Em conformidade com Perfeito (2005), o ensino da língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. Assim, a transposição didática é feita, quase sempre, desvinculada das atividades de leitura e produção textual.

Perfeito (2005) afirma que a leitura, nesse contexto, é vista, também, tradicional e prioritariamente, como extração dos sentidos fixados pelo autor do texto ou por um leitor autorizado. Embora tenham ocorridos algumas mudanças da Antiguidade à Idade Média, a leitura continuava sendo ensinada-aprendida como um ato mecânico, e com isso, a alfabetização tornou-se fundamento da escola inicial e a concepção de leitura como extração e/ou fixação de sentidos passou a ser disseminada.

Na produção textual, a autora acrescenta que a veiculação do ensino da gramática teórico-normativa, de forma descontextualizada, é o ponto relevante, na sala de aula, e tem como objetivo contribuir para o ato de escrever “articulada e organizadamente”.

Para finalizarmos, retomamos Zanini (1999) que reforça que não devemos e nem podemos pensar que naquela fase isso não era bem recebido e que hoje isso não seja importante. Com certeza, essa forma de ensinar e aprender a língua teve e tem seus aspectos positivos, mas como diz a autora adquirir conhecimento é uma coisa que demanda muito tempo e a sociedade necessitava de pessoas que fossem capazes de reproduzirem modelos de língua padrão, pois isso vinha ao encontro da necessidade do momento: acompanhar a velocidade do tempo e produzirem mais no campo do trabalho. Passamos a seguir à década dos modelos.

3.2.2 O ensino da língua: modelos

Ainda citando Zanini (1999), destacamos a década dos modelos (anos 1970). De base estruturalista, a Lei n.º 5692/71 deixava clara a concepção de linguagem que previa um sujeito capaz de internalizar o saber, que estava fora dele, por meio da repetição, de exercícios que estimulassem a resposta, de forma que ele “seguisse o modelo.” Os livros “didáticos” tornaram-se os grandes aliados dos professores. A prática de redação era rara.

Na Linguística, a língua vai ocupar outra posição, diferente daquela da Gramática normativa. A língua é tida como um sistema de signos linguísticos que pode ser considerado um fato social, embora este não seja da ordem do histórico social. Nesse sentido, destacamos os estudos realizados no início do século XX, especificamente a partir da publicação do *Curso de Linguística Geral*. O aspecto mais importante de tais pesquisas realizadas por Saussure é justamente a definição da língua como objeto da Linguística. O

autor postula que essa ciência é constituída por todas as manifestações da linguagem humana, mas faz uma diferenciação importante dentro da própria linguagem. Acrescenta que a linguagem tem duas partes: a língua, considerada essencial, e a fala, tida como secundária. No entanto, segundo o autor, poderíamos falar dessa distinção nos termos “*langue e parole*”.

Para Saussure (1970), a *langue* refere-se à língua como sistema de signos interiorizados culturalmente pelos sujeitos falantes, já a *parole* refere-se ao ato individual de escolha das palavras para a enunciação do que se deseja. Dessa forma, a língua é um sistema de signos linguísticos, que inclui o significado – o sentido e o significante – a imagem acústica. Acresce ainda que a língua existe na coletividade sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independe da vontade dos depositários.

Diante disso, é possível entender porque Saussure propala que os sujeitos, individualmente, não podem criar uma língua, ou mesmo modificar uma já existente. A língua é um fato social. “Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que não pode nem criá-la nem modificá-la, visto que ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”.

Além de Saussure inaugurar uma nova forma de pensar a língua, concedendo à Linguística o estatuto de cientificidade, proporcionou, a partir de seus estudos, muitas outras, com diferentes abordagens e recortes teóricos. Como exemplo, citamos os estudos realizados por Chomsky, um dos autores que, apesar de fazer parte da mesma vertente de Saussure (estruturalismo), apresenta uma nova teoria, a Gramática Gerativa.

Chomsky (1998) enuncia que os seres humanos apresentam uma predisposição genética que permite a aquisição de linguagem. O autor utiliza o termo “estado inicial” para caracterizar o seria um dispositivo de aquisição da língua. Assim, se todos os seres humanos estão aptos a adquirir uma língua, a experiência vivida pelos sujeitos seria um “dado de entrada” no sistema, que permite a assimilação de palavras e seus significados e a língua propriamente dita, um “dado de saída”. Portanto, para este autor, cada língua em particular é uma manifestação específica do estado inicial uniforme. Embora os estudos de Chomsky nos apresentem uma série de aspectos positivos, sua revolução é considerada inacabada.

Orlandi (1999) assinala que a teoria proposta por Chomsky, com base na razão e na lógica, foi denominada gramática e centra seu estudo na sintaxe, visto que esta se constitui de um nível autônomo para a explicação da linguagem. Os principais motivos de apreço à Chomsky são: a introdução do conceito de competência linguística; a adoção da frase como unidade fundamental da gramática; o reconhecimento de um nível profundo e um nível superficial na linguagem; e o reconhecimento da necessidade de determinar regras de passagem de um para o outro; a importância atribuída quer à teoria, quer aos dados empíricos e, sobretudo, as suas relações recíprocas no estudo da linguagem; o reconhecimento de que os dados empíricos fundamentais são os juízos do falante; a busca dos universais linguísticos e, finalmente, a inserção linguística em uma mais ampla ciência da mente.

De acordo com Geraldini (2003), a língua não se constitui um sistema supraindividual pronto e acabado, mas é um sistema que se constrói e reconstrói em cada processo interlocutivo, sendo um trabalho social e histórico. Embora outros autores também tenham definido língua, delimitamos nossa discussão apresentando mais dois estudiosos que se debruçaram sobre essa questão. Castilho (1998), ao discutir a crise instaurada no Ensino da Língua Portuguesa na década de 1980, postula haver três grandes modelos teóricos de interpretação da língua humana.⁴

Os estudos de Ferdinand Saussure fundamentam a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”. Suas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da Linguística como ciência e desencadearam o surgimento do estruturalismo. Além disso, o pensamento de Saussure estimulou muito dos questionamentos que comparecem na Linguística do século XX. O estudioso entendia a Linguística como um ramo da ciência mais geral dos signos, e propôs que fosse chamada de Semiologia. Seus estudos e o trabalho de Leonardo Bloomfield permitiram à Linguística adquirir autonomia e um método próprio passou a ser delineado.

O Estruturalismo surge em consequência da publicação do livro *Cours de linguistique générale*, que reúne as teorias de Ferdinand de Saussure (1916), no qual a língua apresenta-se como um sistema em que cada um dos elementos só pode ser definido

⁴ O primeiro modelo concebe a língua como atividade mental – expressão do pensamento; o segundo como estrutura – instrumento de comunicação, e o terceiro como atividade social – meio de interação.

pelas relações de equivalência ou de oposição que mantém com os demais elementos; esse conjunto de relações forma a estrutura. Saussure enuncia quatro famosas dicotomias: Língua x Fala; Sincronia x Diacronia; Sintagma x Paradigma e Significante x Significado.

Saussure apresenta três tarefas da Linguística Geral, nome que o autor confere à nova ciência que deve suceder a linguística histórica e a gramática comparativa. A primeira – linguística histórica – é fazer a descrição e a historicidade de todas as línguas que puder. A segunda – gramática comparativa – é procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história e por fim delimitar-se e definir a si própria.

Outras pesquisas contribuíram com o estudo da língua como instrumento de comunicação. Nesse sentido, ressaltamos os estudos de Jakobson (1973), que considera outros fatores intervenientes no ato da comunicação verbal: a mensagem, o canal e o código, classificando as funções de acordo com o fator que se destaca no ato de comunicação.

Diante do que discutimos até aqui, podemos observar que na Linguística do século XX encontramos a mesma tensão das épocas anteriores entre o foco universalista e o particularista na abordagem dos fenômenos da língua e da linguagem. De acordo com Weedwood (2002), essa tensão pode ser observada explicitamente nas dicotomias de Saussure (*langue* e *parole*; significante e significado) e de Chomsky (competência e desempenho; estrutura profunda e estrutura de superfície), sendo que em ambos o objeto da linguística é definido pelo viés do elemento “abstrato”, “universalista”, “sistêmico”, “formal” (a *langue* para Saussure e a competência para Chomsky).

Perfeito (2005) assevera que o estruturalismo, teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, no qual essa disciplina passa a integrar como “carro chefe”, a área de Comunicação e Expressão, incluindo as disciplinas de Educação Física, Educação Artística pelo menos na teoria, pois na prática essa integração não se efetivava.

De acordo com Perfeito (2005), no que diz respeito aos termos gramaticais não há, nesse período um abandono do ensino da gramática tradicional, visto que se focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, buscando com isso a internalização inconsciente de hábitos linguísticos, específicos da norma culta. A autora acrescenta ainda que em relação que nessa concepção a leitura também “é vista, também, como extração de sentidos do texto, mas sob diferente

perspectiva a do estruturalismo. O texto é considerado o portador de sentidos. E o indivíduo deve partir do específico para o geral ao proceder a leitura” (PERFEITO, 2005, p. 39).

Nesse período, tivemos algumas mudanças, ao transpormos do estudo da palavra para o estudo da frase e ao final, o texto passa a ser focalizado, mas ainda sob uma visão estrutural, segundo a tipologia tradicional: narração, descrição e dissertação, enfatizando aqui as técnicas de redação. Mesmo com esse avanço, Perfeito (2005) assinala que, embora mais produtivas, no que tange à imitação dos clássicos ou à escrita de/sobre temas impostos, as novas atividades de redação apresentam-se como mapas a seguir. Dessa forma, os gêneros discursivos não são contemplados.

Zanini (1999) evidencia que nesse período, os professores perderam campo para os livros didáticos, que traziam suas aulas preparadas, cabia apenas cumprir o programa, visto que não era permitido criar, inovar e ninguém questionavam, que pode ter duas razões para a autora: comodismo ou consequência da situação política por que passava o País - regime militar. Diante dos resultados de tal prática, especialmente do “esvaziamento de conteúdos” é que os professores resolveram reagir. Com essa reação, tivemos uma das décadas mais ricas em teorias, que passamos a descrever na sequência.

3.2.3 O ensino da língua: discursos

Nos anos 1980, fomos “bombardeados” pela década dos discursos. Período considerado o mais rico em teorias sobre a língua, quer na sua descrição, mas principalmente nos questionamentos sobre as formas de melhorar o seu ensino. Geraldi (1997) informa que esse foi o momento em que o ensino de língua materna “foi objeto de um minucioso esquadrinhamento”, o que resultou em uma bibliografia consistente, distinta em dois grupos que entre si se complementam. O primeiro, composto de pesquisas voltadas para as análises, com diferentes enfoques, centradas no ensino de leitura de textos, da gramática, na variação linguística, na análise de redações, citando alguns exemplos e temas da vasta e variada literatura, e o segundo, de trabalhos que, considerando ou não os resultados apresentados por tais pesquisas, passam a veicular propostas de práticas pedagógicas, com o objetivo de interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas, delineando como poderia ser o perfil da escola.

Considerando a questão do uso concreto da linguagem, outros estudos dessas correntes passaram a envolver noções de contexto, de situação, de sociedade e de história, culminando nas ciências como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Semântica, a Pragmática e a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada.

A Psicolinguística é o estudo das conexões entre a linguagem e a mente, passando a se destacar como uma disciplina autônoma nos anos de 1950. De alguma maneira, seu aparecimento foi promovido por Noam Chomsky, que defendeu, à época, que a Linguística precisava ser encarada como parte da Psicologia Cognitiva, além de outros fatores, como o interesse crescente da Linguística pela questão da aquisição da linguagem. Para Chomsky, teórico renomado na escola inatista, os homens possuem uma gramática universal inata (conceito abstrato que abrange todas as línguas humanas). Já os funcionalistas, que se opõem a essa corrente de estudos, afirmam que a aquisição da linguagem somente ocorre através do contato social.

Cagliari (1995) propõe que a Psicolinguística tem como um de seus interesses o processo de aquisição da linguagem pelas crianças. Aos sete anos, as crianças já têm um conhecimento linguístico bastante adiantado, pois compreendem o que os outros dizem, questionam, opõem-se, contam histórias. Quando chegam à escola, já sabem se comunicar usando a língua, e por isso a escola não deve centrar o seu objetivo apenas na verificação se o uso está correto ou não conforme a norma padrão, mas sim proporcionar um contato dinâmico e diversificado com os diferentes usos da linguagem.

Outra questão que interessa à Psicolinguística, corroborando Peres (2005), é a relação entre pensamento e linguagem e o comportamento implicado no uso da linguagem, ou seja, a preocupação com a interação contribui para a construção e para o uso da linguagem.

Neste âmbito, são comuns questões como “Por que ensinar Português para os falantes nativos desta língua?”. Cagliari (1995) responde que é preciso reconhecer não só as variações históricas da língua, mas também as geográficas, as sociais e as estilísticas. Nesse sentido, a Sociolinguística desempenha seu papel, visto que mostra questões concernentes aos problemas da variação linguística e da norma culta, evidenciando que não existe o certo e o errado, mas sim o diferente. Desse modo, a Sociolinguística é uma ciência que estuda a relação entre língua e sociedade.

O nascimento da Sociolinguística ou Teoria da Variação surgiu a partir da constatação da importância da fala. Sua preocupação é observar o fenômeno linguístico em sua abrangência dialetal e variacional, observando como a língua funciona em um contexto de fala e quais os fatores que influenciam para que as mudanças linguísticas ocorram.

Os estudos sociolinguísticos consolidaram-se a partir de 1964, com a realização de um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, Estados Unidos. Esse congresso foi organizado por William Bright e contou com a participação de importantes autores nos estudos da Sociolinguística mundial: William Labov, Dell Hymes e John Gumperz.

Outros estudiosos, como Franz Boas (1911), Edward Sapir (1921) e Ben Jamin L. Whorf (1941), assim como Antoine Meillet, Mikhail Bakhtin, Marcel Cohen, Émile Benveniste e Roman Jakobson, que valorizavam a relação interdisciplinar entre linguagem, cultura e sociedade, também contribuíram para a formação da Sociolinguística tal qual a conhecemos atualmente. Tal corrente opõe-se à ausência do componente social e à concepção de língua que até então imperava na linguística estrutural e gerativa. Situa-se em relação ao conjunto língua e sociedade, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. A variação da língua constitui, portanto, um dado relevante da teoria e da descrição Sociolinguística.

Em relação à Semântica, o foco é o significado, o qual é observado não como o dicionário aborda, e sim como os significados funcionam nos textos falados ou escritos. Assim, as palavras têm significados diferentes, dependendo do contexto de uso. Como exemplo, citamos a palavra manga, que pode significar uma fruta, uma parte da camisa ou até mesmo um tipo de chuva.

Cagliari (1995) informa que a Pragmática está voltada para o que se faz com a linguagem, em quais circunstâncias e com que finalidades. Assim, quando um padre diz “Eu os declaro marido e mulher”, ele não está apenas declarando algo, mas realizando uma união segundo os princípios da igreja católica. Nessa perspectiva, é responsável pelo fazer dos falantes, visto que é por meio dela que os falantes realizam feitos, mostram sua cultura, suas crenças e filosofias de vida.

A Teoria da Enunciação também tem influenciado o ensino da língua e teve como precursor o pensador russo Bakhtin, ganhando impulso na França com as obras do linguista

Benveniste, preocupado em estudar a subjetividade na língua. Em consonância com Bakhtin, a fala de cada indivíduo está permeada de inúmeras outras falas com as quais ele teve contato. Isso faz parte da história social do indivíduo; por conseguinte, a opinião que lemos no jornal é projetada no discurso do indivíduo em outra situação.

Para a Linguística, o enunciado é a manifestação concreta de uma *frase*. A Teoria da Enunciação não se preocupa apenas com o que é dito, mas sim como o que se diz é dito. Koch (2000, p.113) define enunciação como um “evento único e jamais repetido de produção de enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado”.

E por fim, a Análise do Discurso é uma prática e um campo da Linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um determinado texto. Cabe aqui uma distinção entre discurso e texto. De acordo com uma das leituras possíveis, o discurso é uma prática social de produção de texto, o que pressupõe que todo discurso é uma construção social e que pode ser analisado considerando o seu contexto histórico-social, suas condições de produção. Já o texto, por sua vez, é o produto da atividade discursiva, o objeto empírico de análise do discurso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (2009), essas produções teóricas influenciaram os programas de reestruturação do Ensino de 2º. Grau, de 1988, e do Currículo Básico de 1990. Documentos estes que já denunciavam o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais e valorizavam a educação linguística. O Currículo da Língua Portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção, buscando romper com o ensino tradicionalista: “optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever” (PARANÁ, 1990, p. 56).

Nas discussões curriculares sobre o ensino da Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998) também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem.

Entretanto, Brait (2000) critica as indicações dos PCN, pois apesar de serem coerentes e produtivas em vários aspectos, encerram o trabalho com o texto em modelos

preestabelecidos e, por isso, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, visto que, para haver dialogismo, é preciso que qualquer material linguístico tenha entrado na esfera do discurso, ou seja, tenha se transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito. Só assim é possível responder, isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, confirmar ou rejeitar a posição do outro.

Podemos destacar que a década de 1980 apresentou-nos uma base teórica consistente; entretanto, apesar dos inúmeros discursos tentando buscar soluções para os problemas no ensino, é possível afirmar que houve um discurso equivocado quanto à abolição do ensino da gramática, visto que o que se pretendia era que o professor assumisse uma postura mais coerente com os rumos da própria história do País, uma postura de entender a gramática de forma necessária e contextualizada.

Surge a concepção de texto, produto constituído de conteúdo e forma, que tem um autor e um leitor específico. As variações linguísticas passam a ser valorizadas e reconhecidas. Entretanto, Zanini (1999) questiona: “será que isso quer dizer que conseguimos encontrar o caminho de um ensino mais eficaz de língua materna”? Se o encontramos, por que, ao final dos anos 1990, nossos alunos ainda não são capazes de se revelarem pessoas competentes quando se propõem a escrever textos? Por que, se hoje, com acesso a tantos meios de comunicação e reunidos com outros colegas e professores, nossos alunos estão vazios de forma e de conteúdo? Por que nossos alunos não se interessam em aprimorar a sua linguagem, a fim de adequá-la às mais variadas situações em que se inserem? Essas questões, segundo a autora, não nascem do vazio, e sim do contato com textos de alunos que se candidatam a uma vaga no Ensino Superior após onze anos de estudos, apresentando frases que comprovam o baixo nível de ensino-aprendizagem de língua materna.

É diante desse panorama de “fracasso” no que diz respeito à leitura e à escrita que os professores pesquisadores reagem e vão em busca de novos rumos para o ensino da Língua Portuguesa. Desse modo, discutimos a seguir a década da interação, que se constitui como um marco no processo de ensino-aprendizagem, já que tem como objetivo tornar o ensino mais significativo e contextualizado com a realidade dos nossos alunos. A seguir, damos ênfase aos estudos realizados a partir dessa visão.

3.2.4 O ensino da língua: interação

Certo ou errado? Adequado ou inadequado? O que passa a ser o foco? A partir desse momento, abandona-se o conceito de certo e errado. O que passa a ser aceito e entendido são os conceitos de adequado e inadequado. Assim, o contexto passa a ser a referência para o ensino da língua. A linguagem se constitui em um processo sociointeracionista, é compreendida como inseparável do ser humano, uma vez que sem linguagem não há pensamento. Ademais, a linguagem é uma realidade que se produz em um determinado tempo e espaço histórico, por isso, detentora de um caráter pluridimensional.

Esse raciocínio indica uma prática que chame para si a responsabilidade de sentir e fazer com que o aluno perceba a linguagem como produto social, ou seja, a expressão de visões de mundo diferentes, prevendo e antevendo intenções de valores, de julgamento, que estão inseridas em todo e qualquer discurso.

Nos anos 1990, surge, então, a década da interação, com uma nova lei de diretrizes e bases após duas décadas: Lei n.º 9394/96. O ensino de língua materna se realiza, tentando costurar, em um único processo, a teoria e a prática. Para tanto, Geraldi (2004) afirma que ensinar é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os conhecimentos sistematizados, mas nem sempre capazes de explicar os fatos.

Para compreendermos melhor a década da interação, partimos do conceito da palavra, a qual se constitui da seguinte forma (inter + ação), cuja definição, na perspectiva de Ferreira (2008), é uma ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; uma ação recíproca. A interação é uma ação entre dois. Com essa afirmativa, retomamos Bakhtin (2003), um dos maiores pensadores e teóricos da língua no século XX, que concebe a linguagem como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Ele postula uma concepção de linguagem dialógica, visto que toda palavra, toda enunciação, e, por extensão, todo texto possui um caráter de duplicidade, em que a presença do outro é fundamental, em um contexto social que não pode ser ignorado. Nesse âmbito, a interação verbal constitui a realidade preponderante da língua.

Bakhtin (2003) ensina que o caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, uma vez que não há possibilidade alguma de se compreender a linguagem

senão a partir de sua natureza sócio-histórica. A língua se produz em processo dialógico ininterrupto e, sendo assim, o discurso é produzido nas interações verbais. A interação é o que vem primeiro, é a interação que dá início a todos os outros elementos que constituem uma cadeia de elos, ou seja, os enunciados anteriores e posteriores, locutor, interlocutor.

Uma das questões relevantes ressaltadas por Bakhtin é a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. Este autor concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

Diante disso, Bakhtin postula uma concepção de linguagem dialógica, ou seja, afirma que toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é essencial, cujo contexto social não pode ser ignorado. Em suas palavras,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Confirmamos assim que o caráter interativo da linguagem é a base de todas as formulações de Bakhtin, uma vez que, para esse teórico, não há possibilidade alguma de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica, pois a língua se produz em processo dialógico ininterrupto e, sendo assim, o discurso é produzido nas interações verbais

Ainda nesse sentido, Bakhtin destaca que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. Tem-se, portanto, em Bakhtin, a concepção de linguagem como interação verbal, visto que, segundo esse pensador, a língua se constitui de um processo ininterrupto, realizado através

da interação verbal social dos locutores e não um sistema estável de formas normativamente idênticas.

Para o autor, os sujeitos são vistos como construtores sociais, porque é através da interação de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. E através da enunciação, a interação verbal é realizada como fenômeno social. Ele concebe a interação verbal como todas as formas de diálogo, ou seja, atos de fala, que podem ser resumidos sob o termo discurso, seja oral ou escrito.

Bakhtin valoriza o ato de fala, a enunciação, e afirma sua natureza social ao enunciar que a fala está indissolivelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais. Acrescenta ainda que toda palavra comporta duas faces: ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. É o produto de interação do locutor e do ouvinte e serve de expressão a um em relação a outro

Para Bakhtin, a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte, por isso é necessário que ela seja o território comum de ambos. Por isso, o diálogo, em um sentido abrangente, é uma das formas mais importantes da interação verbal. Toda comunicação verbal (oral ou escrita) está inserida em um diálogo contínuo.

Orientados por esses princípios filosóficos, estudiosos da linguagem têm tentando explicar essa teoria e tomá-la como norte no contexto de ensino-aprendizagem. Dentre eles, destacamos Geraldi (1997), Garcez (1998); Koch e Elias (2006) e Antunes (2003).

Notamos que os mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin se configuram como condições necessárias para a produção dos enunciados produzidos na oralidade e na escrita. Tais pressupostos têm sido bastante difundidos no Brasil por vários autores, especialmente por Geraldi.

Geraldi (1997) enuncia que a discussão sobre a prática efetiva do ensino da Língua Portuguesa na escola de 1º grau (Ensino Fundamental), alguns de seus problemas e possíveis soluções iniciou-se na década de 1980, quando se declarou uma crise em relação ao ensino da língua materna. A consequente e possível resposta para as dificuldades apresentadas envolve a articulação metodológica entre uma concepção de linguagem e sua correlação com a postura educacional.

Na visão de Geraldi (1997), a interlocução, ou seja, a interação é o espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. A linguagem, em toda a sua dimensão

discursiva, é uma forma de ação entre sujeitos (um eu e um tu – o outro). Ele focaliza a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, constituem-se pela linguagem e corroboram o fato de que a língua não está de antemão pronta; que os sujeitos se constituem, à medida que interagem com os outros; que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

Ao reforçar que a interação verbal é a realidade primordial do ensino da língua, Geraldi (1997) retoma o pensamento de Bakhtin. O lugar onde a linguagem habita não é no passado e, sim, no “aqui” e no “agora”. A linguagem vive na enunciação concreta e esta se dá na interação verbal dos sujeitos.

O autor ressalta que as sociedades organizam e controlam as interações possíveis e cita Foucault para tratar dos mecanismos de controle sobre os sujeitos e, conseqüentemente, sobre os discursos e os próprios sentidos desses discursos: “Não se pode falar tudo nem de tudo em qualquer circunstância não importa a quem” (GERALDI, 1995, p. 62). Nesse contexto, o aluno é compreendido como sujeito, dono de suas ações, capaz de agir com e sobre o outro.

Antunes (2003) explica que as línguas existem apenas para promover a interação entre as pessoas, o que nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem eminentemente funcional e contextualizada pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino que seja individual e socialmente produtivo e relevante. Assim, em uma inter-ação (‘ação entre’), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro, e toda decisão leva em conta essas condições.

Menegassi e Silva (2008) assinalam que a interação permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas interações vivenciadas em um determinado contexto sócio-histórico-ideológico, umas permitem a apreensão de conceitos e outras possibilitam a recriação, a reconstrução desses conceitos pelos sujeitos.

O ensino da língua materna prevê a concretização de seus objetivos: o texto. A sua produção advém de um processo contínuo de ensino-aprendizagem, “cuja metodologia permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos.” (SERCUNDES, 1997, p. 83).

Assim, o trabalho pedagógico proposto deve desenvolver atividades que fortalecem a competência linguística de seus autores: leitura crítica, a escrita com objetivo e leitor definidos, a compreensão e interpretação do mundo, a reflexão sobre a própria linguagem. O texto não é um produto pronto, intocável; por isso, em relação à produção de texto, prevê-se a postura de um professor que dê condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências e de colocá-los a par de outras possibilidades para veicular suas mensagens, afastando-se a ideia de que só sabe escrever quem tem vocação.

Ainda destacando características relevantes desse período, Zanini (1999) afirma que se descarta o pressuposto de que a escrita surge como consequência do domínio da oralidade. O texto passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada das atividades linguísticas que possibilitam os alunos-sujeitos interagirem com outros discursos. Criam-se situações de interlocução, de interação pela linguagem. A escola se revela como o espaço formalizado para a realização dessa interação.

Quando nos deparamos com as informações que revelam como o ensino deve ser norteado a partir da concepção que tem a “a linguagem como meio de interação”, ficamos maravilhados, porque temos a impressão de que está aí a solução para todos os problemas do ensino. Contudo, não é bem assim. Basta ver os resultados que estão à nossa volta após quase vinte anos da implantação da Lei 9394/96. Segundo Zanini (1999), por meio de situações adequadas ou inadequadas, os professores ainda estão procurando encontrar o caminho que minimize as formas de ver e sentir o sistema educacional, que constantemente é acusado de estar em crise. E como exemplo, nos é apresentado o baixo nível de desempenho linguístico de nossos alunos em situações concretas de utilização da língua.

. Nesse contexto, Geraldi (2003) assinala que a linguagem permite tais ações devido a sua característica de flexibilidade, o poder de remeter a si mesma. Esse traço é o que difere as atividades linguísticas⁵, epilinguísticas⁶ e metalinguísticas⁷ entre si, que ocorrem em qualquer tipo de ação. No entanto, apresentam níveis distintos de reflexões.

⁵ (...) praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto.

⁶ (...) também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

Zanini (2008/2010) salienta ainda que, nessa perspectiva, discurso, gênero e texto são conceitos a serem considerados no estudo da língua e não apenas possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase. Discutimos a concepção de discurso dentro desse novo contexto de ensino da língua.

3.2.4.1 Concepção de discurso

Para definirmos discurso, retomamos a concepção de “linguagem como meio de interação” e os PCNs (1998), segundo os quais interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, ou seja, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

Ao produzir um discurso, precisamos fazer algumas escolhas que não são aleatórias, mesmo que sejam inconscientes, já que elas são decorrentes das condições em que o discurso se realiza. Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza observando as finalidades e as intenções do locutor, os conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, o que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, a relação de afinidade e o grau de familiaridade que têm e a posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos.

Considerando que o discurso manifesta-se linguisticamente por meios de textos, citamos os PCNs, que enunciam que:

o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário é um amontoado aleatório de enunciados. A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e

⁷ (...) tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se de atividade de conhecimento que analisa a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.

contínua relação uns com os outros, ainda que em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (BRASIL, 1998, p. 21).

Podemos concluir que os termos discurso, texto e gêneros textuais ou do discurso estão interligados, visto que tais conceitos se complementam e não há como existir um sem o outro. Na sequência, apresentamos alguns aspectos relevantes do texto.

3.2.4.2 Concepção de texto

Para compreendermos as concepções de texto, retomamos as definições de alguns estudiosos que ao longo dos anos têm se debruçado sobre os estudos focados no texto, como a concretização dos discursos.

Para Fávero e Koch (1994), texto em sentido lato designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, ou seja, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em sentido estrito, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Travaglia (1992) define texto como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Em concordância com Travaglia, Val (1991) propala que o texto ou discurso podem ser definidos como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Ainda nesse sentido, Marcuschi (1983) afirma que o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram na análise do texto tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são

responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas.

Bernadez (1982) assinala que o texto é unidade linguística comunicativa fundamental, produto de uma atividade verbal humana, que possui caráter social, caracterizado por seu campo semântico e comunicativo, por sua coerência profunda e superficial, devida à intenção (comunicativa) do falante criar um texto íntegro, e à sua estruturação mediante os conjuntos de regras: as próprias de nível textual e as do sistema da língua.

Podemos refletir também sobre tal questão: o ensino tradicional da língua utiliza o texto no processo de ensino-aprendizagem? É claro que sim, pois já se notava a presença do texto nas aulas, mas de uma maneira diferente. Geraldi (1997) descreve três abordagens diferentes para esse objeto: na primeira, o texto era objeto de leitura vozeada e era usado para avaliar o nível de leitura do aluno. Na segunda, era objeto de imitação, visto que servia como modelo para produzir outros textos e, por fim, como objeto de uma fixação de sentidos, já que prevalecia a leitura do professor, ou seja, a leitura única do texto, que não era considerada como produção de sentidos. Dessa forma, o texto era concebido como produto pronto e acabado, anulando-se a possibilidade de interação.

No entanto, essa concepção vem sofrendo alterações, e hoje o texto passa a ser visto como objeto voltado para a produção de sentidos, os conhecimentos prévios do leitor passam a ser considerados. Geraldi (1997) confirma que, diante dessa perspectiva, a escola também atualiza seu ensino, ou pelo menos, tenta atualizar. O texto, que antes era considerado como produto pronto e acabado, ganha caráter discursivo, o conteúdo e forma constituem a concepção de texto. E essa nova perspectiva fez com que o texto passasse a ser trabalhado seguindo a ideologia de que tudo era válido.

Em meio a essas mudanças, o autor nos apresenta mais três formas de inserção do texto como unidade de ensino: a leitura prevista passa a ser a única leitura possível; o sentido que vale é aquele que o leitor atribui, e por último, o reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais para a produção de sentidos na leitura. No caso da última inserção, podemos destacar que o trabalho com o texto sugere diversas possibilidades de leitura, já que o leitor pode empregar estratégias que venham ao encontro do nível de complexidade do texto, permitindo a exploração das pistas que ele oferece.

Ao considerar o aluno como sujeito ativo e autor dos seus próprios textos, o professor, no processo de ensino-aprendizagem, passa de detentor do saber para mediador, posicionando-se como interlocutor do aluno entre o texto e a aprendizagem que vai se efetivando. Assim, Geraldi confirma que, ao atuar dessa forma, o professor pode transformar a sala de aula em um lugar de interação e produção de sentidos.

Diante do que apresentamos, podemos pontuar que texto pode ser uma sequência verbal (palavras), oral ou escrita, que forma um todo que tem sentido para um determinado grupo de pessoas em uma determinada situação. O texto pode ter uma extensão variável: uma palavra, uma frase ou um conjunto maior de enunciados, mas obrigatoriamente necessita de um contexto significativo para existir. Seu nível de linguagem pode ser formal, coloquial, informal, técnico.

Dessa maneira, o conceito de texto não se limita à linguagem verbal (palavras), pois o texto pode ter várias dimensões, como o texto cinematográfico, o teatral, o coreográfico (dança e música), o pictórico (pintura), entre outros. Isso nos leva a concluir que o trabalho com o texto em sala de aula é uma excelente opção para desenvolver a competência linguística de nossos educandos.

Tendo em vista que o texto deve ser o ponto de partida para o ensino da língua materna, buscamos discutir sobre qual é a relação entre texto e gênero. Qual deve ser o foco principal nas aulas de português: o texto ou o gênero? São essas questões que direcionam a nossa discussão a seguir.

3.2.4.3 Concepção de gênero textual

Não há como negar a relação existente entre textos e gêneros, visto que os textos são gêneros textuais que circulam na sociedade com o objetivo de promover a interação e a comunicação entre as pessoas. Rotular os gêneros, ou seja, dar um nome a cada um dos textos que utilizamos em nosso dia-a-dia pode ser desnecessário, porém temos observado que o uso dos gêneros tem se modificado continuamente para atender às necessidades comunicativas da sociedade atual.

Diante disso, a rotulação dos gêneros nos propicia a construção de um “modelo” sobre o que são como são definidos, em que situações devem ser produzidos, quais são os destinatários, que conteúdos são abordados e o estilo adequado para cada gênero textual.

De acordo com os estudos de Bakhtin (1992, p. 55): precursor dos estudos sobre gêneros,

Todas as esferas das atividades humanas, por mais variadas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fonológicos e gramaticais – mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.

A noção de gênero textual vinculada às teorias de Bakhtin propala que as esferas de atividades humanas constroem na sociedade tipos de enunciados relativamente estáveis, denominados gêneros do discurso. Esses gêneros são caracterizados por três elementos: conteúdo temático; estilo; e pela construção composicional, dimensões que refletem a esfera social em que são produzidos e modificados.

Hübes (2007) postula que os gêneros textuais são os textos que circulam em nossa sociedade, presentes no nosso dia-a-dia, seja em casa, no trabalho, na rua, na igreja, no mercado, enfim, estão espalhados por todos os lugares.

Ainda nesse sentido, Marcuschi (2003) compreende gêneros como os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Com isso, asseveramos que os gêneros integram a nossa vida em cada momento, ou melhor, fazem parte de nossa história como falantes de uma língua. E, se o ensino deve partir do conhecimento que o nosso aluno tem sobre o uso da língua, o gênero textual certamente é um objeto significativo para ensinar a leitura, a escrita e a análise linguística. Nessa perspectiva o Sociointeracionismo pode contribuir. Vejamos a seguir algumas informações sobre essa concepção de linguagem, que é constituída tendo como princípio filosófico de linguagem o Interacionismo..

3.2.5 O Sociointeracionismo e o ensino da LP

O fato de a linguagem se constituir em um processo sociointeracionista evidencia o seu caráter pluridimensional e a importância do tempo e do espaço histórico no processo de ensino-aprendizagem. E é diante desse enfoque que retomamos o teórico Vygotsky (1988), o qual postula que o desenvolvimento do indivíduo é um processo sócio-histórico e a linguagem exerce um papel essencial nesse contexto. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o autor, a aprendizagem é baseada na interação do homem com o meio sociocultural, assinalando que o conhecimento se constrói socialmente, na relação com os outros.

Confirmamos que os estudos de Bakhtin comungam com as ideias de Vygotsky, pois ambos sustentam que a linguagem produz sentido a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. A linguagem, para Bakhtin e Vygotsky, torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades. Porém, o que entendemos por interação?

A interação é uma ação entre dois. Para Bakhtin (2003), a linguagem é uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Evidenciamos uma concepção de linguagem dialógica, pois toda palavra, toda enunciação, e, por extensão, todo texto possui um caráter de duplicidade, em que a presença do outro é fundamental num contexto social que não pode ser ignorado.

Geraldi (1997) focaliza a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, nesse processo, constituem-se pela linguagem e corrobora o fato de que a língua não está de antemão pronta; que os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros; que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo.

No contexto atual, o ensino da língua é perpassado pela concepção sociointeracionista. E, nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de língua materna ancora-se em dois eixos: uso e reflexão, dos quais emergem as práticas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Se os alunos já chegam à escola falando a Língua Portuguesa, é necessário trabalhar com a oralidade? Dando continuidade, apontamos uma das formas de

se desenvolver tal habilidade no contexto de ensino da língua materna em nossas salas de aula.

3.2.5.1 A oralidade

Durante muitos anos, a fala foi considerada uma modalidade de linguagem permeada de erros e falhas, e por isso, de menor valor. Segundo Santos (2005), entre os linguistas, a língua falada era objeto de estudo praticamente restrito à fonética e a fonologia, dialetologia e lexicologia, com estudos de variações fônicas, empréstimos, regionalismos e gírias, não descrevendo, de modo geral as construções típicas da fala e as estruturas conversacionais. No entanto, a partir da década de 70 do século XX, os especialistas sentiram necessidade de conhecer mais profundamente e descrever as estruturas e funcionamento não só da língua escrita, mas também da língua falada. Com isso, os estudos sobre o discurso oral e escrito foram cada vez mais intensificados, oportunizando conhecimentos que fundamentam novas concepções de linguagem, como a interacionista, e também novas práticas pedagógicas.

Diante de tal situação, propomos uma reflexão inicial sobre o conceito de fala e escrita. O que essas práticas têm em comum? Santos (2005) afirma que a fala e a escrita de uma mesma língua são manifestações de um mesmo sistema linguístico, isto é, mesmo sistema de regras gramaticais, mas passando por processos de construção textual diferenciados.

Conceituar fala e escrita, de acordo com Marcuschi (2005), só é possível quando estabelecemos as semelhanças e as diferenças considerando a distribuição de seus usos na vida cotidiana, porque é extremamente difícil, se não impossível, o tratamento das relações centrado-se exclusivamente no código. O autor acrescenta que “Oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2005, p.17).

Ainda citando Marcuschi, destacamos três definições específicas para a oralidade, a fala e a escrita.

Quadro 1 – Definições de oralidade

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta	A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na	A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com
--	--	--

<p>sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracteriza a distinção entre povos com o sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país (p.25).</p>	<p>modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (p.25).</p>	<p>certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (p.26).</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado com base nas discussões de Marcuschi (2005).

Ainda com o objetivo de estabelecer as diferenças entre a fala e a escrita, Santos (2005) retoma os estudos de Ochs (1979), Tannen (1982) e Berruto (1985) e esquematiza um quadro demonstrativo que retrata as principais características da fala e suas principais oposições com relação à escrita.

Quadro 2 – Características da língua oral e da língua escrita

LÍNGUA ORAL (Sem planejamento prévio)	LÍNGUA ESCRITA (Com planejamento prévio)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Egocentrismo 2. Unidade simples de pensamento 3. Envolvimento 4. Participantes próximos 5. Mesma situação 6. Percebida pelo ouvido 7. Recursos prosódicos, gestos, olhares. 8. Interlocutor tem que acompanhar o ritmo do falante 9. Construção conjunta 10. Altamente contextualizada 11. Conectividade implícita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não-egocentrismo 2. Unidades complexas de pensamento 3. Afastamento 4. Participantes distantes 5. Situações diferentes 6. Percebida pela visão 7. Recursos próprios da escrita: sinais de pontuação 8. Tempo livre para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita 9. Atividade solitária 10. Estritamente lexicalizada

12. Fragmentada	11. Conectividade explícita
13. Reestruturada no momento da emissão	12. Integrada
14. Pouco elaborada	13. Corrigida. Chega como produto acabado
15. Pouca densidade informacional	14. Elaborada
16. Evanescente	15. Considerável densidade informacional
	16. Permanente

Fonte: Elaborado com base na discussões de Santos (2005).

A autora conclui afirmando que as características ressaltadas no quadro acima não se manifestam de modo sistemático e absoluto, e que o destaque das oposições tem por objetivo enfatizar o que é mais comum a essas modalidades de linguagem, podendo ainda serem encontrados aspectos tanto da língua oral na escrita, como da língua escrita na oral. Acrescentamos ainda que algumas das características descritas no quadro podem ser analisadas tanto na língua oral quanto escrita e que ao considerarmos os contextos atuais de produção de textos, podemos afirmar que o envolvimento também faz parte da escrita, e que em relação à elaboração, tudo depende do contexto, e no caso de escrita a revisão é fundamental. Entretanto, esse não é o foco principal da nossa pesquisa, por isso damos continuidade a discussão das linguagens que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Ao considerarmos tanto a linguagem oral quanto a escrita, precisamos valorizar também os discursos que integram esses enunciados. E é com o propósito de compreender a importância do discurso que discutimos a definição de discurso na concepção de linguagem como meio de interação.

O fato de utilizarmos a língua falada no nosso cotidiano, muitas vezes nos leva a acreditar que não é necessário desenvolver a oralidade nas aulas de língua portuguesa. No entanto, oferecer ao aluno diversas possibilidades para que ele pratique a oralidade é fundamental para o seu desenvolvimento linguístico.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCEs (PARANÁ, 2008, p. 66) ressaltam que

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados

contextos sociais. É por meio desse aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas [...].

Para tanto, o trabalho com a contação de histórias pode tornar o ensino da língua algo interessante e significativo para os nossos alunos.

Outra questão relevante nesse sentido é a leitura oral do texto feita pelo professor, que ainda é importante, pois, segundo Soares (2002), o texto apresenta dificuldades de leitura por seus aspectos linguísticos ou por sua disposição gráfica. A autora destaca três outras razões que justificam a leitura oral dos textos: a leitura oral de narrativas, de pequenos contos permite recuperar, na sala de aula, a prática social tradicional de contar e de ouvir histórias. Além disso, proporciona oportunidades de desenvolvimento das habilidades de ouvir com atenção e compreender; e, por fim, é um dos recursos para o desenvolvimento de uma leitura fluente, não só oral, mas também silenciosa.

Com isso, vamos destacando a necessidade de propor as práticas de uso da língua de forma articulada, pois evidenciamos que a oralidade e a leitura são habilidades que se integram e que podem se relacionar em diversos momentos no contexto escolar. Apresentamos, na sequência algumas reflexões sobre a leitura.

3.2.5.2 A leitura

Ao longo dos anos, o ensino da leitura nas escolas brasileiras tem tido enfoques diferentes, pois as teorias sobre a leitura estão ligadas ao desenvolvimento da própria Língua como ciência que estuda a linguagem humana articulada, a qual envolve tanto a fala quanto a escrita. A esse respeito Menegassi e Angelo (2005, p. 15) assim se manifestam:

A princípio, o objeto de investigação eram as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases; com o desenvolvimento das pesquisas das ciências da linguagem, enfocando aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Língua, como a Psicolinguística, o Gerativismo, a Sociolinguística, a Pragmática, a Língua Aplicada, a Análise do Discurso, a Língua Textual, para citar apenas algumas, o foco foi alterando-se até chegar à concepção de texto como unidade

comunicativa e às condições sócio-histórico-ideológicas em que o texto é produzido, proposta em voga na atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras.

Ao considerarmos a concepção de texto como unidade comunicativa, evidenciamos a necessidade de um trabalho pedagógico que aproxime a leitura da vida dos nossos alunos, e neste sentido ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados dentro do espaço de formação de professores. É necessário estabelecer uma relação teórico-prática que contribua para a formação e o desenvolvimento do leitor crítico e o professor, certamente é o mediador desse processo. Conhecer os conceitos e as concepções de leitura é o primeiro passo para conduzir a prática educacional para tal propósito.

3.2.5.2.1 Conceitos de leitura

Leffa (1996) apresenta e discute quatro definições de leitura: uma geral, duas específicas e uma conciliatória. A definição geral tem a finalidade de oferecer a essência do ato de ler, servindo de base comum para qualquer definição mais específica. “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade” (LEFFA, 1996, p. 10).

Nas definições específicas ou restritas, o processo de leitura é apresentado contrastando duas definições antagônicas: “(a) ler é extrair significado do texto; e (b) ler é atribuir significado ao texto” (LEFFA, 1996, p. 11). Analisando a definição (a), o autor aponta que a leitura é um processo ascendente, assim o leitor está subordinado ao texto, que é o polo mais importante da leitura, pois é nele que estão os significados. Para tanto, a leitura é vista como um processo linear em que se desenvolve palavra por palavra, o que possibilita a extração do significado.

Ainda discutindo as definições restritas, no caso a (b), “ler é atribuir sentido ao texto”, a leitura é considerada um processo descendente, porque o significado não está mais no texto e sim no leitor, que encara o ato de ler não como um procedimento linear, mas como um procedimento de levantamento de hipóteses. Dessa forma, “o significado não está

na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor” (LEFFA, 1996, p. 14).

Por fim, o autor utiliza-se de uma definição mais conciliatória para discutir a leitura. Ler, para ele, é interagir com o texto. Para tanto, afirma que não basta somar as contribuições do leitor e do texto; é preciso considerar o papel do leitor, o papel do texto e também o processo de interação entre leitor e texto. Assim, o leitor e o texto reagem entre si em um processo de interação e formam um terceiro elemento, que é a compreensão. E isso só ocorre se houver uma afinidade entre os elementos leitor e texto.

Neste sentido, Goulemot pondera que

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado pelo autor e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural. [...] Ler é, portanto, constituir e não reconstituir sentido (GOULEMOT, 1996, p.108).

Partindo das definições acima, retomamos os estudos de Bakhtin, pois na concepção deste autor o leitor, em contato com os diversos discursos, vai internalizando-os. Nesse contexto, a apropriação dos discursos alheios é uma estratégia pertinente à construção do seu próprio discurso, e que certamente leva o leitor a produzir sentidos próprios dos textos lidos. E que importância tem as concepções de leitura no contexto educacional? Elas se modificam? Passamos a refletir sobre as diferentes concepções de leitura a seguir.

3.2.5.2.2 Concepções de leitura

Se os conceitos de leitura se modificam, as concepções também se alteram. Diante disso, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná assumem a concepção de linguagem interacionista, em que a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. Nessa perspectiva, o leitor tem um papel ativo no processo de leitura, visto que procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias com base em seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sociocultural.

Kleiman (1993) apresenta algumas concepções de leitura, e dentre elas destacamos a leitura como decodificação; a leitura como avaliação e a leitura como a integração, em uma

concepção autoritária de leitura. Na primeira, a atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou comentário. Para responder à pergunta, o leitor simplesmente passa os olhos sobre o texto e identifica o trecho no qual se repete a informação procurada. Nesse contexto, confunde-se a compreensão do texto e a interpretação. Assim, é comum dispensar a etapa da compreensão, que consiste em extrair do texto o significado e solicitar do aluno uma opinião sobre o assunto, isto é, uma interpretação.

A autora acrescenta que ao solicitar que os alunos deem uma opinião sobre o assunto sem discutir o texto, o professor queima a etapa da leitura, porque não pergunta sobre a opinião do autor, mas sim do aluno. Como exemplo, citamos as perguntas: “O que você acha?”, ao invés de “O que o autor acha?”, “Você acha que o autor está certo?”, “Você discorda ou concorda com o autor?”.

Na segunda concepção, a leitura é utilizada como avaliação, prática que inibe a formação de leitores. Justifica-se seu uso por permitir ao professor perceber se o aluno está ou não entendendo o texto. Nesse sentido, a leitura é cobrada por meio de resumos, relatórios, preenchimento de fichas, o que certamente transforma a leitura escolar em construções com o dever e não com o prazer.

Dessa forma, podemos enfatizar que a união da primeira concepção com a segunda nos leva a uma concepção de leitura autoritária, a qual parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, bem como uma interpretação a ser alcançada. Desse modo, a contribuição do aluno e sua experiência são dispensáveis, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou distância entre a leitura do aluno e a leitura autorizada.

A autora destaca que

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas no sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. [...] tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar [...] (KLEIMAN, 1993, p. 23).

Diante disso, podemos afirmar que o processo de leitura envolve não só o texto, mas também o conhecimento do leitor e a interação que ocorre entre esses elementos para se construírem os significados e sentidos do que está sendo lido, e contribuir com a formação e o desenvolvimento do leitor competente. Nesse âmbito, as estratégias de leitura assumem um papel fundamental.

3.2.5.2.3 Estratégias de leitura

Ensinar a ler é, sem dúvida, um compromisso de todos os professores. Mas como fazer isso? Será que existe uma maneira de se fazer isso? Essas são questões que certamente permeiam o contexto escolar. Não temos aqui uma solução para isso, no entanto descrevemos algumas estratégias que podem auxiliar na formação de um leitor competente.

Menegassi (2005) alerta que é preciso ensinar estratégias de leitura aos alunos do Ensino Fundamental, pois assim os alunos aprendem a desenvolver sua leitura com mais facilidade e da maneira mais adequada. E o que são essas estratégias? Segundo o autor, estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver problemas durante a leitura.

O autor salienta que é necessário fazer uma distinção entre estratégias e técnicas, considerando as técnicas como um procedimento de ação ordenada, as quais são sempre aprendidas por meio da instrução ou observação, enquanto que as estratégias são decorrentes da aprendizagem das técnicas ou da criação espontânea dos alunos. Como exemplo de técnica, o autor cita a prática de sublinhar textos que assume estratégias diferentes de leitor para leitor, podendo ser eficaz ou não. Acrescenta que o ensino das estratégias pode se efetivar em sala de aula a partir das condutas que o professor proporciona aos alunos.

O autor enumera quatro estratégias essenciais para a realização da compreensão do texto, afirmando que podem ser utilizadas para qualquer texto. A primeira estratégia – seleção – são ações que possibilitam ao leitor focar-se apenas no que lhe é útil para entender determinado texto. Essa estratégia é um importante recurso para a escolha de textos e de suas ideias relevantes. Assim, o leitor não seleciona tudo, mas apenas o que seja pertinente ao seu objetivo.

A segunda estratégia – antecipação – são predições que o leitor constrói sobre o texto que está lendo, o que lhe possibilita a antecipação do conteúdo e manter a atenção no objetivo determinado inicialmente. Ao utilizar esse recurso, o leitor faz previsões, levanta hipóteses que podem ou não ser comprovadas. Quando há uma comprovação, o leitor sente maior segurança nas estratégias que escolheu, dando prosseguimento à conduta iniciada; caso contrário, é obrigado a rever seu procedimento, reavaliar o uso das estratégias e readequá-las com o objetivo de fazer uma antecipação mais eficiente.

A terceira estratégia – inferência – são ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, no entanto possível de ser captado, como o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto. Na verdade, o leitor cria uma ponte de sentido, acionando os seus conhecimentos prévios e construindo uma nova informação que não existia antes no texto, nem no leitor.

E a quarta e última estratégia – verificação – é a confirmação ou não das antecipações e das inferências realizadas no processamento da leitura. É essa etapa que mais controla a eficácia das estratégias escolhidas pelo leitor, sendo possível ou não confirmar as predições e inferências realizadas, o que pode exigir que o leitor altere as estratégias se necessário.

Menegassi destaca a importância das estratégias de leitura antes, durante e após a leitura, proposta fundamentada pela Psicolinguística e Linguística Aplicada e que permitem ao leitor dominar o processo de leitura, levando-o a tornar-se um leitor competente. Essa distinção é considerada artificial, visto que, no conjunto da leitura, o autor não se preocupa se está efetivando uma pré-leitura, uma leitura interna ou uma pós-leitura. Segundo o autor, as diferenças são apresentadas apenas por uma questão didática.

Continuamos a nossa discussão, focalizando a partir desse momento a prática da escrita, que norteada pela concepção Interacionista passa a ser denominada produção textual.

3.2.5.3 A produção textual

O contato com diferentes gêneros textuais é algo do qual não podemos fugir. Deparamo-nos a todo o momento com a leitura e a escrita nos diferentes espaços onde

convivemos. Koch e Elias (2009) afirmam que a prática da escrita de fato se generalizou, porque além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, para a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica. Por isso, o papel da escola deve ser pontual e significativo ao propor atividades de escrita. Contudo, indagamos: o que é escrita?

Koch e Elias (2009) argumentam que responder a essa questão é uma tarefa difícil, já que a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural). Embora a escrita seja uma ação complexa, deparamo-nos com as assertivas: “a escrita é inspiração”; “a escrita é uma atividade para poucos privilegiados” (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados); “a escrita é a expressão do pensamento” no papel ou em outro suporte; “a escrita é domínio de regras da língua”; “a escrita é trabalho”, que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor.

Consideramos que a escrita pode ter três focos diferenciados: o primeiro está na língua, e temos aí a concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Nessa concepção de sujeito (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor. Assim, “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

O segundo foco recai sobre o escritor, e escrever configura-se como expressar o pensamento no papel. Tendo a língua como expressão do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é concebido como um produto lógico do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

O terceiro foco repousa sobre a interação. A escrita é conceituada como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso pressupõe que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante, guiado pelo princípio interacional.

Para tanto, considerando o terceiro foco é fundamental discutir as condições de produção, pois elas devem ser consideradas como tomamos a “escrita como trabalho”.

3.2.5.3.1 As etapas da produção textual: condições de produção

Na interpretação de Garcez (1998, p.56-57), “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa”. De acordo com os pressupostos de Bakhtin e seus seguidores, a situação social determina a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social; o locutor e o interlocutor, sendo o primeiro o agente ou produtor do discurso, e o segundo aquele que determina se haverá ou não a interação. A partir do interlocutor é que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo; o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, pressupõe a existência de uma função social e não se configura apenas como atividade para preencher o tempo ou para atribuir nota aos alunos; e a partir do contexto social se escolhe a variação linguística e do gênero, que serão estabelecidos a partir do interlocutor e do conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social.

Ainda neste sentido, Geraldi (1995) sustenta que para produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; que o locutor se constitua com tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas) e se escolham as estratégias para realizar tal enunciado.

Zanini (2003) ressalta que o fato de que as atividades voltadas para o ensino da leitura e da escrita devem constituir-se em atividades significativas, ou seja, atividades nas quais os alunos vislumbrem uma situação real que as justifique, os alunos constituem-se sujeitos de sua linguagem, tornam-se capazes de decidirem sobre quais estratégias são as mais adequadas para atingirem os objetivos a que se propõem. Não há como desprezar essa posição se concordamos com o fato de que, ao produzir-se um texto, é preciso ter o que dizer, uma razão para fazê-lo, um alguém para quem dizer, estratégias que permitam realizar o intento com eficácia.

Hila (2005) explica essas condições de produção. “Ter o que dizer” refere-se à experiência daquilo que a criança viveu, ou seja, o ponto de partida para toda a reflexão do

aluno devem ser as experiências trazidas por ele. A segunda condição é “ter uma razão para se dizer” – tanto o professor quanto o aluno precisam encontrar uma motivação interna para que o trabalho seja executado. O aluno deve perceber que seu texto é o resultado de uma necessidade real de expressão, e não um exercício imaginário, desvinculado completamente de sua realidade sócio-histórica.

A terceira condição, que “tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, relaciona-se à definição de um interlocutor para o texto, porque será a partir da imagem que se faz dele que o aluno definirá os recursos linguísticos para desenvolver seu texto. A quarta condição, “o locutor que se constitua com tal”, decorre da condição anterior, visto que à medida que o texto tem um interlocutor real, o aluno se constituirá como “locutor” também real de seu trabalho. A quinta condição “se escolham estratégias” para realizar as operações anteriores, ou seja, são as operações necessárias para a realização de todas as etapas. Isso pode ser realizado levando em consideração que o professor, ao estipular uma proposta de produção que atenda às condições anteriores, deve observar que é necessário oferecer à criança condições para que se aproprie do gênero em questão.

Zanini (2003) afirma que a prática de produção textual, alicerçada nas práticas previstas nos dois eixos do ensino de Língua Materna o uso e a reflexão, encontra ancoragem segura nos pressupostos da Linguística Textual. Isso nos sinaliza uma situação de totalização do ensino-aprendizagem de produção de textos, em que a leitura e a escrita são atividades que se complementam num processo contínuo dentro do processo.

Diante desse contexto, justificamos a importância de uma prática articulada entre a leitura, a escrita e a análise linguística tendo como mediador o professor, o qual deve não só propor e avaliar as atividades, mas também retomar a sua prática com vistas nas dificuldades tanto de leitura quanto de escrita apresentadas por seus alunos e assim redirecionar a sua proposta pedagógica. E considerando essa visão texto e gênero são fundamentais para o ensino da produção textual.

3.2.5.3.1.1 Texto e gênero: implicações na produção textual

Ao tratarmos da produção textual, é essencial retomar as diferenças entre texto e gênero e a importância desses termos no trabalho com a língua. É conveniente destacar que

existem os tipos textuais, os quais referem-se à estrutura composicional do texto e que atualmente são considerados cinco tipos textuais: descrição, narração, dissertação, exposição e injunção. Mas não devemos confundir tipo textual com gênero textual. Os tipos, como pontuamos, aparecem em número limitado. Já os gêneros textuais são praticamente infinitos, visto que são textos orais e escritos produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico.

Os gêneros textuais, portanto, são diretamente ligados às práticas sociais. Alguns exemplos de gêneros textuais são carta, bilhete, aula, conferência, e-mail, artigos, entrevistas, discurso etc. Assim, um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Uma carta, por exemplo, pode ter passagens narrativas, descritivas, injuntivas e assim por diante.

De acordo com os PCNs (1998), os textos são organizados sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Por isso, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Além disso, acreditamos que conhecer o gênero com o qual se pretende trabalhar é fundamental no processo de mediação. E esse conhecer envolve não só as condições de produção, mas também o fato de que nem todos os gêneros servem para o trabalho com a escrita.

Hila (2005) postula que há gêneros de circulação dos quais professores e alunos podem se apropriar. A autora sugere que ao propor uma atividade de escrita, o professor deve orientar seus alunos, desde as primeiras produções, a respeito dos momentos ou das fases da escrita: momento do planejamento (no qual o professor ensina as estratégias necessárias à elaboração do texto); momento da textualização (da elaboração do texto propriamente dito); momento da revisão (que deve ser visto como uma etapa natural do processo de produção e não como erro ou castigo imputado ao aluno). Em suas palavras: “Se, desde as séries iniciais, o aluno encarar esses momentos como naturais ao processo de escrita, gradativamente com a mediação do professor, ele alcançará processos de elaboração de textos mais ricos e complexos” (HILA, 2005, p.53).

Outra questão que merece destaque refere-se aos tipos de atividades que podem ser propostas na produção de textos. Segundo os PCNs (1998), no 1º e 2º ciclos deve-se trabalhar com dois tipos de atividades: produção com apoio e situações de criação ou de

autoria. Em relação à primeira, é possível reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados mediante a leitura; dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam início e meio), entre outras.

Hila (2005) propala que nem todas as produções com apoio têm a presença de um interlocutor definido, como, por exemplo, as paráfrases, a mudança de um gênero em outro, etc. No entanto, elas cumprem o papel de desenvolver no aluno habilidades sobre a própria língua e também a progressão do texto. O importante é que o professor não fique apenas nas produções com apoio, mas trabalhe também com as chamadas atividades de situações de criação ou de autoria, que ocorrem quando se oferece espaço para que a criança efetivamente pense sobre a forma, a estrutura e o conteúdo de seu texto.

Os PCNs (1998) asseveram que o trabalho com as atividades de criação só serão possíveis se os alunos tiverem constituído um amplo repertório de modelos que lhes permitam recriar, criar, recriar as próprias criações. E como pondera Hila: “De fato, ninguém pode escrever do nada, sem um quadro de referências anterior” (HILA, 2005, p. 58).

Destacamos que o trabalho com a produção de textos em sala parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. Corroboramos com Menegassi quando este enuncia: “Essa interação pressuposta pelo sócio-construtivismo como sendo mediada pelo professor, leva a efeito a produção de sentidos que se estabelece entre o aluno (no caso, o leitor) e o texto, a partir dos diálogos desencadeados pelo professor” (MENEGASSI, 2004, p. 106).

3.2.5.3.2 O ensino de língua portuguesa: o texto na roda das discussões

Primeiramente, pretendemos discutir uma noção de texto a partir das pesquisas da Linguística Textual que é uma das responsáveis pelas mudanças no enfoque texto como objeto de estudo.

Na perspectiva da Linguística Textual, em vez de buscarmos primeiro o significado do texto, que é a finalidade maior do ensino ainda hoje, podemos partir para o enfoque e análise do modo como o texto foi produzido, deslocando-nos dos significados para os

efeitos de sentido, e assim refletirmos sobre como o texto diz e por que diz o que diz de determinado modo.

De acordo com Geraldi (2004), o texto, seja oral ou escrito, é exatamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras, as quais portam significados, organiza essas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto, o que, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Esse *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência em uma mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Ainda nesse sentido, o autor afirma que

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo com textos e leitores (GERALDI, 2004, p. 22).

Enfatizamos os estudos de Koch e Elias (2009), que revelam que o texto é lugar de interação de sujeitos sociais que nele se constituem e são constituídos dialogicamente. Na concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto. O sentido da escrita, por conseguinte, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão somente das intenções do escritor: “Numa concepção de escrita assentada na interação, o sentido é um *constructo*, não podendo, por conseguinte, ser determinado *a priori*” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 35).

Ao nortearmos o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a concepção sociointeracionista, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores são vistos como sujeitos que interagem e dialogicamente se constroem e são construídos. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação textos-sujeito. Depreendemos, dessa forma, que a linguagem é o grande instrumento que faz a interação social e marca o texto como o lugar da interação. Nesse âmbito, é no texto que a língua se revela em sua totalidade, por isso o texto é considerado “como ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 1995, p. 135).

Se o ensino da língua deve partir do texto e chegar ao texto, confirmamos aqui a relevância da concepção de texto como unidade e objeto de ensino, pois esse recurso é riquíssimo e proporciona no contexto escolar situações de comunicação que estão extremamente ligadas ao contexto social.

Nesse panorama, o texto se apresenta como objeto de ensino, uma vez que passa a ser compreendido na sua completude e funcionalidade, explorável segundo a situação em que se deu a sua produção, ou seja, concretizam-se os gêneros textuais (ZANINI, 2009, p. 15). Outra prática que merece a nossa atenção no processo de ensino-aprendizagem da língua é sem dúvida nenhuma a análise linguística.

3.2.5.4 Análise linguística e o ensino de gramática

Geraldi (1997) assevera que a discussão sobre a prática efetiva do ensino da língua na escola de 1º grau (Ensino Fundamental), alguns de seus problemas e possíveis soluções iniciou-se na década de 1980. Mesmo assim, percebemos que não se efetivaram ainda grandes mudanças em relação ao ensino de língua materna, visto que nem sempre as atividades de leitura, de escrita e de análise linguística estão articuladas, de modo a tornar significativo o seu aprendizado.

Parece-nos que algum avanço já houve em relação às atividades de leitura e de escrita que têm levado em conta concepções que consideram o texto como espaço em que autor e leitor constroem juntos os seus sentidos. Não obstante, em ambas, quando o professor se propõe a realizar a análise linguística, despreza a oportunidade de abordar a gramática.

Como prova disso, podemos citar que nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs, 1998), quando se assume que a finalidade do ensino de língua portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se também que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. Para tanto, os conteúdos devem ser organizados em função dos eixos uso e reflexão. Isso implica envolver o aluno em situações práticas e significativas de leitura, de escrita e de análise e reflexão sobre a língua, em que se insere também o ensino de gramática.

Não podemos negar a relação que as práticas de leitura quanto da escrita estabelecem com a análise e reflexão sobre a língua, isto é, com a análise linguística. Mas, afinal, indagamos: ‘o que vem a ser isso?’.

O termo análise linguística foi cunhado por Geraldi, em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea do livro “O texto na sala de aula” para denominar uma nova perspectiva de reflexão referente ao sistema linguístico e os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, contrapondo-se ao ensino tradicional de gramática. Firmava-se, assim, um novo espaço, relativo a uma nova prática.

Para Geraldi (1997), o uso da expressão análise linguística (AL) não foi criado pelo mero gosto a novas terminologias, uma vez que inclui tanto o trabalho acerca das questões da gramática tradicional quanto das questões amplas ao propósito do texto, entre as quais podemos citar: coesão e coerência interna do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise de recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. Nesse sentido, a proposta da AL não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se apenas a ‘correções’; é preciso trabalhar com o aluno e seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Ainda em relação à análise linguística, podemos enunciar que

a prática da análise linguística não é uma nova denominação para o ensino da gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. [...] Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita (BRASIL, 1998, p.78-80).

Já se passaram quase três décadas, desde 1980, porém ainda estamos em crise quanto ao ensino da Língua Portuguesa e, em especial, quanto à abordagem gramatical. Nesse contexto, duas questões são fundamentais ao discutirmos o processo de ensino e

aprendizagem: “Para que se ensina?” e “O que se ensina?”. E dessas indagações deriva outra questão: “Como se ensina?”.

Neves (2004) preconiza que o ensino de gramática (metalinguagem) aparece como algo desligado de qualquer utilidade ou utilização prática, tendo o objetivo em si mesmo, já a finalidade de cumprir o programa vem ligada ao sucesso na própria sala de aula, ou seja, apenas acertar exercícios. Tais questões apontam para o fato de que para a maioria dos professores não há uma real necessidade para o ensino de teoria gramatical. Por que então a insistência nesse tipo de atividade em sala de aula? Talvez por comodismo, desconhecimento de alternativas e outras razões alegadas como exigência do currículo, dos pais, da sociedade em seus concursos. Tudo isso nos leva a refletir sobre a necessidade de um ensino de língua que tenha sentido e ligação com os usos da linguagem no contexto social.

Nesse âmbito, Travaglia (1996) assevera que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica, da qual é extraída a maioria dos exemplos. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como normas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento.

Embora os professores tenham tentado renovar o ensino de língua portuguesa, os resultados desta pesquisa indicam que na prática temos obtido pouco sucesso, porque ainda nos deparamos com aulas que deixam clara a visão de que as concepções da língua como expressão do pensamento e instrumento de comunicação ainda norteiam grande parte das aulas. Assim, deixa-se de lado a concepção de língua como forma de interação, o que, certamente, poderia contribuir de forma significativa para o domínio da linguagem em diferentes situações de uso.

Outra questão relevante é o ensino da gramática, sobretudo porque essa é a área na qual menos há conhecimentos produzidos, tanto sobre “o que se ensinar”, quanto sobre “como ensinar” em uma perspectiva que incorpore e que se articule com as concepções que hoje orientam as práticas de leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos.

Apresentamos na sequência alguns conceitos de gramática. Possenti (1996) define gramática como um “conjunto de regras” e apresenta três maneiras para entendermos esse conceito. O primeiro, como gramática normativa, na qual temos um conjunto de regras que devem ser seguidas. As orientações dessas gramáticas destinam-se a fazer com que seus

leitores aprendam a “falar e a escrever corretamente”; são conhecidas como normativas ou prescritivas.

Já na segunda maneira, as gramáticas descritivas, aponta para um conjunto de regras que são seguidas. É o que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas; por isso o critério de correção não é linguístico e sim social.

Por fim, a gramática internalizada, que determina um conjunto de regras que o falante domina e que se refere a hipóteses relativas aos conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.

Citando Possenti (1996), podemos enunciar que ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido, desde que o aluno possa vir a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de se expressar nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, obviamente, a que é peculiar de uma cultura mais ‘elaborada’. É um direito elementar de o aluno ter acesso a bens culturais da sociedade, e é bom não nos esquecermos de que, para muitos, esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. Ademais, o autor insiste na necessidade de a escola promover o acesso à variedade padrão por meio da exposição do aluno ao maior número possível de experiências linguísticas na variedade padrão.

Para tanto, enfatiza a prioridade para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação como resumos, paráfrases etc. Possenti (1996) esclarece que “essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente”, ou seja, na prática tradicional que ainda permeia grande parte das aulas de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, Possenti (1996) acrescenta que a escola deve trabalhar com os três conceitos de gramática, em ordem de prioridade inversa à ordem de sua apresentação, ou seja, privilegiando a gramática internalizada, em seguida a descritiva, e por último a normativa. Agindo dessa forma, é possível valorizar a variedade linguística que o aluno

domina e, diante disso e dos problemas que manifesta em suas atividades de escrita, deve aprender a comparar e/ou a propor diversas possibilidades de construção. Como exemplo, o autor cita uma suposição de que o aluno escreva “Nós foi pescar”. Sugere que, a partir dessa variedade, o professor leve os alunos a refletir sobre outras formas de se dizer a mesma coisa; com isso, é possível ensinar a norma padrão sem desvalorizar, humilhar o usuário de uma linguagem considerada informal.

Ainda em relação ao ensino de gramática, Travaglia (2006) avança que é preciso questionar a dicotomia posta, quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala/escrita”, pois dizer assim faz pensar que o que é textual não é gramatical e o que é gramática não é textual. Tal crença evidencia um dos problemas que temos em sala de aula, pois faz supor uma separação entre as atividades de ensino de gramática e de produção/compreensão de textos e isso certamente fragmenta o ensino da língua.

O autor ressalta que o sentido que uma sequência linguística faz (e que a transforma em texto) depende de uma série de recursos, mecanismos, fatores e princípios internos e externos à língua. Todos esses elementos estão de alguma forma inscritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática. Por isso é que podemos assinalar que a gramática de uma língua é o conjunto de condições linguísticas para a significação. Logo, o conjunto desses recursos, mecanismos, fatores e princípios que usamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.

O trabalho com a gramática é um grande desafio, diante do qual é preciso investir seriamente na transposição didática das teorias que vêm sendo elaboradas para esse fim. Substituir os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical e em seu lugar introduzir uma nova mediação entre a teoria linguística e a prática pedagógica é o que se espera do ensino-aprendizagem de língua materna. Assim, o que não pode acontecer é deixar de ensinar porque não sabemos como.

Segundo Guimarães (2003), quando buscamos uma nova forma, não estamos negando ou menosprezando o ensino da gramática, mas valorizando a necessidade de proporcionar a esse conteúdo um lugar no ensino da língua portuguesa que permita aos alunos refletir a respeito de seu uso, de sua importância na constituição do significado do texto como um dos aspectos da situação discursiva. “Trabalhar a gramática do texto, no texto e pelo texto é um grande desafio que nós, linguistas, professores, temos que enfrentar juntos” (GUIMARÃES, 2003, p. 166).

Portanto, ao pensarmos no ensino da língua que seja significativo e contextualizado com a realidade social na qual o nosso aluno está inserido, estamos de frente com um grande desafio, pois a escola atualmente não atende apenas o indivíduo oriundo de um grupo que usa a norma padrão da língua. E nesse contexto, a formação do professor deve contribuir para que o professor em formação consiga enfrentar as dificuldades de se trabalhar com a alteridade. Para tanto, apresentamos na sequência uma descrição do ensino da Língua Portuguesa no contexto da EaD.

3.3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ao pensar a formação de professores no contexto foco desta pesquisa – Curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação a Distância, os conteúdos concernentes ao ensino da Língua Portuguesa foram mediados pela leitura dos quatro livros, produzidos em 2005, que integraram as disciplinas de Linguagem, vídeoaulas, discussões promovidas no ambiente virtual e pelos encontros presenciais no Centro de Educação a Distância em São Carlos do Ivaí, PR, vinculado ao Departamento de Fundamentos da Educação (DFE), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os livros que constituem os módulos de Linguagem foram produzidos a partir dos projetos de ensino e de pesquisa desenvolvidos por professores-autores.

3.3.1 Os módulos de Linguagem

São quatro os módulos de Linguagem destinados aos alunos do Curso Normal Superior, na modalidade Educação a Distância, da Universidade Estadual de Maringá. Com o objetivo de inserir o leitor no contexto da formação desses professores, passamos a apresentar de forma descritiva os módulos, produzidos por professores que atuam nos Departamentos de Letras, nas áreas de Língua Portuguesa, de Linguística, de Literatura, das Universidades Estaduais: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual

de Londrina (UEL) e Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM).

3.3.1.1 O módulo I: aspectos teóricos

O primeiro módulo de Linguagem, “Alfabetização e Linguagem”, organizado por Annie Rose dos Santos e Lílian Cristina Buzato Ritter, tem como objetivo delimitar teoricamente as concepções de alfabetização e de letramento.

No primeiro capítulo, “Letramento e aquisição da escrita”, Perfeito distingue os termos alfabetização e letramento, no sentido de compreendê-los como signos ideológicos, estabelecendo um paralelo para enfatizar as discussões acerca da aquisição da escrita, sempre considerando as condições de produção.

No segundo capítulo, “Concepções de escrita”, Casemiro aborda as concepções de escrita a partir da escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil, discutindo dois fenômenos em uma mesma proposta: o da escrita e o da introdução do sujeito no mundo da escrita.

No terceiro capítulo, “Panorama histórico da linguagem e da leitura da concepção mecanicista à sociointeracionista”, Peres apresenta um breve histórico sobre o panorama histórico da prática da leitura a partir de três concepções de linguagem – a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação humana.

No quarto capítulo, “Teorias de aprendizagem da língua escrita”, Santos e Cecílio abordam as teorias da aprendizagem da língua, apresentando um breve histórico da escrita e o pensamento de alguns estudiosos da aquisição da linguagem, como Jean Piaget, Emília Ferreira e Vygotsky, objetivando demonstrar a importância da língua escrita.

No último capítulo, “Elementos de fonologia e algumas questões relacionadas à alfabetização”, Romualdo reflete sobre a importância dos professores do 1º. e 2º. ciclos do Ensino Fundamental e sobre a necessidade de eles terem conhecimentos teóricos referentes aos aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Portuguesa.

3.3.1.2 O módulo II: Linguagem I

O módulo dois, ou seja, o livro “Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa”, organizado por Annie Rose dos Santos e Lílian Cristina Buzato Ritter (UEM), contempla os conteúdos da disciplina Linguagem I. O trabalho apresentado nesse livro norteia-se pela concepção de linguagem sociointeracionista, concebendo-a como uma forma de atuação social.

No primeiro capítulo, Peres apresenta noções gerais sobre a ciência Linguística por meio de um panorama histórico, a fim de que o aluno acesse conhecimentos básicos acerca das teorias linguísticas, fundamentais para o trabalho com a linguagem nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, assim como nos demais ciclos, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, Perfeito faz um levantamento sobre os autores que discutem as concepções de linguagem e um entrelaçamento dessas concepções com as práticas de leitura, de análise linguística – em que se abre espaço para o ensino de gramática contextualizada – e de produção textual, atividades consideradas o cerne do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Turchiari Santos, no terceiro capítulo “A fala e a escrita: processos de construção textual e ensino de língua portuguesa”, aborda os discursos oral e escrito de uma mesma língua como manifestações de um mesmo sistema linguístico que passam por diferentes processos de construção textual. Com isso, a autora pretende demonstrar a importância de se conhecer as diferenças entre fala e escrita para o ensino da língua portuguesa, visto que os conhecimentos dos diferentes usos e registros orientam o aluno para o domínio e aplicação da escrita formal nos contextos adequados.

No quarto capítulo, “Variação linguística e o ensino de língua portuguesa no primeiro ciclo do ensino fundamental”, Hintze e Antonio trazem uma reflexão sobre o tema variação linguística e o ensino de língua portuguesa. Para tanto, enfatizam a necessidade de analisar a língua em uso, bem como a necessidade de a escola pensar sobre o “adequado” e o “inadequado” em lugar de “certo” e “errado”. Ao final do capítulo, os autores apresentam sugestões de práticas pedagógicas a partir do conteúdo abordado.

No quinto capítulo, “Linguagem não-verbal produção de sentidos no cotidiano escolar”, Tasso discute dispositivos teóricos e pedagógicos que subsidiam a atividade de leitura de textos visuais, ou verbo-visuais, elegendando duas categorias de imagem: o desenho e

a fotografia. A autora finaliza o capítulo propondo uma prática pedagógica de leitura para esses gêneros discursivos e textuais.

3.3.1.3 O módulo III: Linguagem II

Organizado por Renilson José Menegassi (UEM) o módulo III, “Leitura e Ensino”, apresenta algumas reflexões do trabalho realizado com a leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os textos que integram o livro foram produzidos por professores-pesquisadores envolvidos diretamente com a formação do leitor, abordando aspectos sobre a língua e a literatura no Brasil a partir do olhar da leitura na escola.

No primeiro capítulo, “Leitura e Ensino”, que dá título ao módulo, Menegassi cita uma experiência que teve com sua filha quando ela questionou o porquê de ter de responder perguntas a partir do texto, argumentando que o melhor seria apenas “ler” o texto. Isso desencadeia concepções de leitura e as implicações no ensino de língua portuguesa.

Nesse contexto, Menegassi afirma que não só a professora de sua filha, mas as demais que atuam no Ensino Fundamental pressupostamente estão fazendo um trabalho interessante de formação e desenvolvimento do leitor com criticidade, a partir das noções do sociointeracionismo; no entanto, o exercício do livro didático utilizado na turma da menina, considerado um dos melhores na atualidade (em 2005), mostra à criança que a leitura é algo sem sentido, visto que basta buscar as respostas certas e copiá-las para completar a atividade. Na sequência, o autor argumenta que, para compreender como esse processo de leitura se efetiva na sala de aula, com o objetivo de auxiliar o professor do ensino fundamental a conhecer, entender, ensinar e desenvolver a leitura nas crianças, o livro apresenta uma série de capítulos que discutem muitas questões que envolvem o ensino-aprendizagem de leitura, permitindo ao aluno-professor estudar e compreender melhor a realidade da educação brasileira na atualidade, nos seus aspectos teóricos e práticos.

O segundo capítulo, “Conceitos de leitura”, escrito por Menegassi e Ângelo, apresenta uma visão panorâmica dos conceitos de leitura abordados no Brasil. A leitura é discutida a partir de quatro perspectivas diferentes, que envolvem variadas posições da Linguística e suas vertentes de pesquisa, em especial nas perspectivas: do texto, do leitor, da interação (discursiva). Os conceitos apresentados são explicados a partir de exemplos que elucidam e caracterizam as posições teóricas. Destaca-se também a importância de o

professor conhecer os conceitos que perpassam o ensino de língua portuguesa na escola brasileira, para estabelecer uma relação teórico-prática nas atividades de leitura propostas nos materiais didáticos que são adotados nas aulas.

O terceiro capítulo, “Concepções de leitura: dos caminhos possíveis”, escrito por Honório, aborda uma discussão sobre as concepções de leitura, dando ênfase à concepção discursiva. Não desconsiderando as informações que integram o texto, os pontos mais interessantes são as seções que tratam das concepções de leitura que impingem ao texto a necessidade de ser lido em voz alta e, também, a sua relação com o ato silencioso e individual que há no momento da leitura. Podemos ressaltar que a autora promove reflexões relevantes à formação docente, o que requer uma atenção especial do leitor ao ler, estudar, refletir e aprender com o gênero textual artigo.

Menegassi, no quarto capítulo, “Estratégias de leitura”, apresenta o que são estratégias de leitura a partir da concepção interacionista de leitura, discutindo sua relação com o ensino. Para tanto, o autor descreve a aplicação das estratégias de leitura a partir do gênero textual história em quadrinhos e apresenta uma discussão significativa acerca das estratégias que ocorrem durante o processo de leitura, isto é, antes, durante e depois do ato de ler.

A seguir, no quinto capítulo, “Avaliação de leitura”, Menegassi nos mostra o que é avaliação formativa em leitura, destacando a sua importância como instrumento para a formação de leitores na escola. Além disso, apresenta várias atividades de avaliação de leitura, sob a perspectiva interacionista, cuja aplicação pode ser considerada em sala de aula. Para finalizar, enfatizamos dois pontos no texto de Menegassi: a discussão relativa à produção de perguntas na avaliação de leitura e a reflexão sobre a leitura em voz alta na sala de aula do Ensino Fundamental.

Já o sexto capítulo, “A produção de sentidos na aula de leitura”, Buzato apresenta-nos as análises de aulas de leitura efetivadas no Ensino Fundamental e reflexões acerca dos porquês de procedimentos metodológicos tradicionais se mostrarem tão presentes nos contextos de salas de aula. A autora ressalta que, na realidade, temos a formação de um “pseudo-leitor” e caracteriza de forma objetiva os pontos a que todo professor deve atentar durante o planejamento, a execução e a avaliação de suas aulas de leitura. Com objetividade, ela nos apresenta os aspectos metodológicos que considera adequados à sala de leitura. Além disso, convida o professor em formação universitária a refletir sobre sua própria

prática de leitura e de docentes ao orientar o ato de leitura, destacando a autorreflexão, como princípio básico para qualquer transformação.

No sétimo capítulo, “Literatura para crianças: a narrativa”, de Silva, é possível conhecer um panorama sobre a Literatura Infantil, com abordagem voltada aos gêneros textuais fábulas, contos de fadas de Monteiro Lobato e de outros autores contemporâneos, como Ana Maria Machado. Percebemos, pela forma como a autora analisa e compara as histórias, a importância da Literatura Infantil na formação e no desenvolvimento do leitor no ensino fundamental.

No último capítulo, “A leitura de poesia na escola”, de Zaponne, a poesia é apresentada como uma forma de ler, sentir e fruir o mundo a partir da formação do leitor na escola, o que muitas vezes não é compreendido como trabalho de leitura e de formação do cidadão brasileiro. Além de conhecimentos teóricos, a autora descreve atividades práticas a partir da poesia, evidenciando os procedimentos literários necessários à leitura desse gênero.

Finalizando esse livro, Menegassi enfatiza que a leitura e o estudo de todos os capítulos apresentados possibilitam ao aluno-professor conhecimentos necessários para a implementação de ensino-aprendizagem de leitura mais condizente em que atua ou atuará, pois foi possível conhecer vários conceitos, exemplos, reflexões que auxiliam na compreensão de seu próprio processo de leitura para permitir uma compreensão mais apurada do processo de leitura dos alunos do Ensino Fundamental e, segundo o autor, é possível voltar ao final desse estudo à questão que abre o livro, ou seja, para que ler? E como resposta podemos dizer que é para formar leitores-cidadãos competentes que levem o Brasil e os brasileiros a uma melhoria na educação.

3.3.1.4 O módulo IV: Linguagem III

Para o desenvolvimento da disciplina o ensino de Língua Portuguesa, foi organizado o livro intitulado “O Trabalho com a Escrita no Ensino Fundamental” por Annie Rose dos Santos e Lílian Cristina Buzato Ritter. A discussão, nesse livro, envolve os seguintes tópicos: texto, discurso e gênero; a produção de textos na escola; e análise linguística: uso-reflexão-uso da língua.

Todo o trabalho com a língua e a linguagem apresentado nesse livro é norteado pela concepção sociointeracionista, com enfoque especial a um dos eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: a produção de textos.

No primeiro capítulo, “Texto, Discurso e Gênero”, Saito e Nascimento apresentam a definição de gêneros textuais a partir dos estudos do filósofo Bakhtin. Elas defendem a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino-aprendizagem, usando como argumentos os estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999). Enfatizam a necessidade de que tais gêneros sejam usados como mediadores de nossas atividades de linguagem.

No segundo capítulo, “A produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental”, Hila (2005) apresenta a diferença entre redação escolar e produção de texto, partindo do princípio de que ‘a escrita é trabalho’ e isso exige atenção pontual às condições de produção. Além disso, destacam a reescrita e a revisão como etapas naturais no processo de escrita nas aulas de língua portuguesa. Complementando e reforçando o que abordam as autoras do capítulo anterior, Hila também argumenta a favor da adoção do ensino da escrita a partir da noção de gênero e não apenas das tipologias textuais.

Na sequência, no terceiro capítulo, “Tecendo novas relações com a gramática no ensino fundamental”, Hintze e Antonio discutem um dos maiores desafios do professor das séries iniciais: “Como ensinar de maneira sistemática a escrita?” Para tanto, apresentam atividades de re-textualização (um texto oral é transformado em texto escrito), com o objetivo de mostrar as diferentes características entre a fala e a escrita. Os conceitos de discurso oral e escrito, bem como a proposta apresentada neste capítulo estabelecem uma intertextualidade com o livro *Linguagem I* e, para finalizar, os autores trazem à mostra exemplos do ensino de gramática como um trabalho cooperativo entre professores e aluno.

No quarto e último capítulo, “A análise linguística nos anos iniciais”, de autoria de Zanutto e Oliveira, desencadeia-se uma discussão sobre a postura diferente do professor em relação ao ensino da gramática nas aulas de língua portuguesa, quando os autores evidenciam a análise linguística como uma das formas de se abordar o texto produzido pelo aluno, sem enfatizar apenas os aspectos formais, mas também como esses aspectos auxiliam o estudante no momento de dizer e organizar suas ideias nos textos escritos.

Diante do material didático da área de linguagem utilizado na formação dos professores nos questionamos: quais os desafios a enfrentar na sociedade democrática? E em que sentido tal sociedade interfere no ensino da língua?

4 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: O PROFESSOR NA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Antes de discutirmos os principais desafios, abordamos algumas questões que nos possibilitam uma visão geral da sociedade democrática e o ensino da língua. O que é democracia? O que é uma sociedade democrática? Qual é a relação entre escola e democracia? O que contribui para a efetivação do processo de democratização da escola? Em que sentido isso interfere no ensino de Língua Portuguesa? Que dificuldades o professor encontra para ensinar a norma padrão? Essas são algumas questões que nos levam também a refletir sobre a formação do professor, porque é preciso que este profissional esteja preparado para lidar com as diferenças.

De acordo com o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2003), democracia quer dizer: governo do povo; soberania popular; doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e na distribuição equitativa do poder. Não podemos afirmar que a democracia seja apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado, pois uma sociedade democrática não é, apenas, aquela na qual os governantes são eleitos pelo voto. Assim, a democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, ou seja, em casa, na escola, no bairro, no trabalho, na administração pública, etc.

Diante desse contexto, destacamos a relação entre a escola e a sociedade democrática, porque a educação, vista como experiência comum na vida de todos os seres humanos, deve apresentar o modo de vida democrático, já que aprendemos por meio das experiências. E na escola é possível consolidar o processo democrático que se iniciou há alguns anos atrás.

Soares (1986) afirma que dois fatores contribuíram para a democratização do acesso à escola: as exigências da produção (a fábrica) demandam operários que, no mínimo, saibam ler, e a escola pública é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

Apresentamos uma breve contextualização dos avanços e dificuldades encontrados no processo de democratização do ensino, discutidos por Nóbrega. Tal autora alega que até a década de 1960, a escola era um espaço restrito à elite. Por isso, recebia alunos com boa

formação familiar, os quais geralmente já vinham previamente motivados à obtenção do aprendizado. Para tanto, o material didático voltava-se também para os valores dessa classe mais favorecida. Esses alunos encontravam poucas dificuldades em apreender as linguagens desenvolvidas na escola, visto que já traziam tais conhecimentos, os quais eram aprimorados na escola.

A partir dos anos 1970, o setor econômico brasileiro passou por uma reformulação que possibilitou às classes menos favorecidas o acesso à escola. Isso alterou por completo o perfil dos alunos e certamente fez com que os professores, ao utilizarem o material didático utilizado em sala de aula, fossem tentados a excluir as linguagens que até então permaneciam fora da sala de aula. Desse modo, entendia-se por linguagem não apenas a linguagem verbal, o grau de correção linguística do ponto de vista da gramática normativa, mas toda a forma de ser desses novos alunos: a maneira de vestir, de andar, de comportar-se, de valorizar determinados comportamentos sociais em detrimento de outros.

Tudo isso é também uma forma de linguagem não-verbal que se chocava frontalmente com os valores escolares. Ao rejeitar a cultura desses alunos, seu modo de ser, a escola acabou por rejeitar também suas linguagens, adicionando uma série de estigmas à sempre excluída classe dos economicamente carentes. Isso explica parcialmente a crise que o ensino enfrenta na atualidade. Diante disso, destacamos a importância do processo de democratização da escola e das alterações na sociedade para a discussão da necessária democratização do ensino, para que seja dada voz a todos os que ingressam na escola e, em médio prazo, ampliem-se as condições de ingresso e aprendizado eficiente. Analisa a função da escola na atualidade, repensando também o papel do professor como fonte motivadora do processo contínuo de aprender a aprender.

Nesse sentido, Soares (1996) afirma que o fato de a escola não ter reformulado para seus novos objetivos e sua nova função é que vem gerando o conflito, a crise, resultado de transformações quantitativas – maior número de alunos – e, sobretudo, qualitativas – distância cultural e linguística entre os alunos a que ela tradicionalmente vinha servindo e os novos alunos que conquistaram o direito de também serem por ela servidos. A escola não se reorganizou diante dessas transformações que nela vêm ocorrendo; conseqüentemente, a ‘crise da linguagem’ é, na verdade, uma crise da instituição escolar.

Ao nos depararmos com esse contexto de diferenças, percebemos que a escola começa a ter dificuldades para ensinar a língua materna, porque estava habituada ao perfil

de alunos que vinham para a escola com certo domínio da norma padrão e, a partir da democratização do acesso, recebeu um grande número de alunos com falares e culturas diferentes. Diante disso, indagamos: que tipo de ensino deve-se efetivar nas escolas, e concomitante a esse grande desafio, outra dúvida: que língua ensinar nas escolas?

[...] teoria e a transposição didática devem ser amplamente discutidas, a fim de que se chegue a um consenso sobre as tarefas e atividades que proporcionarão aos alunos envolverem-se, nas salas de aula, em situações de uso de linguagem que tragam a sua realidade para dentro da escola, em situações de reflexão sobre a língua, aproximando-os aos usos mais adequados aos contextos pelos quais circularão. Parece-nos que esse envolvimento seja o início de um processo em que os alunos reconhecerão a importância da língua para a sua inserção nas esferas que compõem a sociedade. Professor e alunos envolver-se-iam, assim, num processo de ensino voltado para a educação linguística, tão importante para, inclusive, melhorar a qualidade de vida dos sujeitos (ZANINI; PERES, 2008/2010, p. 11).

A formação do professor tem sido o foco de inúmeras discussões em congressos, cursos, seminários, e outros eventos, visto que existe uma preocupação pontual com a qualidade desse processo, e isso inclui a formação linguística do docente, integrando os aspectos teóricos e práticos.

Diante desse contexto, destacamos a criação da primeira Comissão de Ensino da Área da Educação (CEAE) nos anos 1970, que objetivou implementar um amplo debate nacional em torno dos problemas relacionados com a formação de recursos humanos para a educação, bem como para realizar o diagnóstico daquela área. Tal Comissão publicou relatórios que assinalam que as dificuldades encontradas na área educacional decorreriam da falta de uma definição do que é e do que deve ser o profissional da educação. Inúmeros problemas foram detectados como origem do estado precário e calamitoso da educação no país, e destacaram-se os baixos índices de rendimento em todos os graus de ensino, apesar das sucessivas reformas, o desencontro entre a formação do magistério e as necessidades do sistema de ensino, o número elevado de cursos de baixa qualidade, aliados à desvalorização do magistério e os baixos salários, contribuindo para o desinteresse pela profissão.

Inserido nesse contexto, temos também a formação do professor de Língua Portuguesa, norteadas por concepções de linguagem tradicionais durante muito tempo, e por princípios formalistas e estruturalistas. E dando sequência a esse processo, os PCNs

(BRASIL, 1998) apregoam a adoção de uma concepção de língua/linguagem articulada ao funcionamento interativo e social.

Apesar de termos atualmente o ensino-aprendizagem norteado pela concepção interacionista/sociointeracionista, ainda existem questões que desafiam a construção de um trabalho significativo em relação à Língua Portuguesa. Segundo Silva (2004), as linguísticas vêm conseguindo abrir algumas brechas na tradição de ensino das línguas, porém na prática a preparação pedagógica dos professores esbarra em vários entraves que impossibilitam mudanças efetivas. Dentre eles, salientamos alguns: a falta de um material pedagógico adequado para apoio; a falta de suficiente segurança e/ou poder para introduzir inovações à revelia do estabelecido por programações oficiais e de condições mínimas de trabalho necessárias à quebra de uma rotina secular, decorrentes de generalizado desinteresse por mudanças efetivas nas políticas de ensino.

Para tanto, a autora ressalta que existem visões de professores que se divergem: aqueles que defendem o ensino tradicional da gramática, em geral normatizadores, que em alguns casos conseguem na sua prática transmitir o que há de análise propriamente linguística na tradição gramatical; os que negam a tradição e se concentram no desenvolvimento de práticas comunicativas e conduzem seu ensino sobre análise de textos, que se bem feita, será um bom caminho, mas não abrem brechas para uma sistemática de estudo que permite alcançar uma consciência gramatical; e também aqueles que não fazem uma coisa nem outra, seguem o livro que a coordenação pedagógica recomenda. E esses são a maioria. E qual é o caminho para uma formação que atenda às reais necessidades dos alunos no contexto escolar?

Zandwais (2007) argumenta que as metas propostas pelos PCNs evidenciam alguns aspectos relevantes para o ensino da língua. O primeiro refere-se à produção de um discurso que buscou reinscrever os estudos da linguagem em uma dimensão interativa e social, dimensão essa diluída, através da Lei 5692/71, em uma grande e designada “Comunicação e Expressão”, que abarca ao mesmo tempo os estudos sobre expressão verbal e não-verbal (linguísticos, literários e artísticos). Outro aspecto é a retomada do princípio de não fragmentação entre os estudos linguísticos, de redação e literário, acarretando um redimensionamento da área de estudos da linguagem. Por fim, a mudança do objeto de estudo teórico-metodológico, que passa de um puramente abstrato – a frase – para um objeto cuja consistência teórica é de outra natureza e tem exigido de diferentes correntes a

definição de bases epistemológicas que caracterizam essa unidade analítica para que se possa delimitar a especificidade do objeto a ser estudado – o texto.

Diante desses entraves, evidenciamos que a formação do professor de Língua Portuguesa na sociedade democrática é um grande desafio. Silva (2004) aponta três caminhos que podem contribuir de forma significativa com a formação do professor: a preparação linguística de bom nível para todos os professores de Língua; a preparação de materiais pedagógicos que deem suporte adequado para ensino de língua e a dedicação de linguistas a pensarem na questão pedagógica do ensino de língua, acrescentando isso a seus interesses básicos de investigação científica teórica pura. Para isso, conhecer as tendências na formação do professor é fundamental.

4.1 TENDÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Conhecer a linguagem e os diferentes usos que dela podem ser feitos é fundamental na formação do professor, visto que, seja qual for a disciplina, o processo de ensino-aprendizagem tem como foco a interação por meio das diferentes linguagens. E é a partir desse contexto que destacamos a necessidade de se introduzir os conhecimentos sobre a Linguística na formação do professor, mesmo que não seja no curso de Letras, pois o Curso Normal Superior habilita esse profissional para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E de acordo com Ilari (1989, p. 12), a Linguística tem um potencial formativo muito grande, pois

introduz na formação do professor de Letras um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes, e lhe permitirá, em sua vida profissional, avaliar com independência os recursos didáticos disponíveis e as observações e as dificuldades de seus alunos; amplia as perspectivas a partir das quais a estrutura da língua pode ser observada; multiplica os horizontes do que se pode considerar curiosidade legítima acerca da língua e da competência para comunicar; proporciona-lhe uma vivência do método próprio das ciências naturais, envolvendo momentos de intuição e momentos de formalismo; empenha-o em formular e avaliar hipóteses [...].

Tais questões vêm ao encontro de um dos maiores compromissos do futuro professor, que é analisar os fatos da Língua Portuguesa com rigor, mas sem preconceito, já que com essa postura torna-se possível um trabalho que considera os conhecimentos linguísticos que o aluno traz consigo e proporciona a ele o conhecimento dos diferentes usos que podemos fazer da linguagem de uma maneira natural. Para tanto, apresentamos os tipos de ensino descritos por Travaglia.

4.1.1 O ensino da LP nas escolas: um grande desafio

Travaglia (2006) divide os tipos de ensino em três. O ensino prescritivo, que objetiva levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividades linguísticas considerados errados/inaceitáveis. Questionamos se esse tipo de ensino é capaz de atender aos objetivos do ensino de língua materna? Ou seja, para que se ensina a Língua Portuguesa?

Já o ensino descritivo, conforme Travaglia (2006), objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona. Destaca habilidades adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. E por fim, o autor destaca o ensino produtivo, o qual objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Tal proposta quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; assim, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo que tenha a seu dispor, para o uso adequado a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY; MCINTOSH; STREVENS, 1974, p. 276 apud TRAVAGLIA, 2006).

Travaglia (2006) assevera que os três tipos de ensino são de fundamental importância para atingirmos objetivos específicos; entretanto considera que o ensino produtivo e descritivo seja mais adequado à prática pedagógica na obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, essencial para vivermos melhor. Para confirmar sua opção, o autor postula que “mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se

considera satisfatória no uso das variedades cultas e escritas da língua”. (TRAVAGLIA, 2006, p. 40).

Considerando o que discutimos até então, evidenciamos a necessidade de refletirmos sobre o ensino que temos, o qual se constrói pressionado por determinantes externos aos limites da ação da/na própria escola e o ensino que queremos – o qual depende de nós – e cuja reflexão envolve aqueles que se interessam e atuam diretamente com/na educação. Sabemos que a palavra de ordem é a interação. E a partir do momento que entendemos a linguagem como uma forma de interação humana, assumimos uma concepção interacionista.

E, se como o ser humano, a sua língua materna também evolui, não há de ser o professor que ficará preso a uma prática pedagógica rança e ultrapassada. [...] Dessa maneira, sentimos que, hoje, utilizar a língua “corretamente”, além do domínio de modo aceitável, é “usá-la” adequadamente ao contexto e ao usuário a que se destina a mensagem veiculada (ZANINI, 1999, p. 80).

As mudanças são motivadas a partir de necessidades contextuais. Com isso, não queremos pontuar que tudo o que era feito não teve seu valor, mas que, diante da situação em que se encontra o ensino no momento atual, precisamos refletir sobre as seguintes questões: Para que ensinamos o que ensinamos e para que os nossos alunos aprendem o que aprendem? Se é que aprendem?

Permeiam essas considerações concepções de língua e de linguagem que veem o homem na linguagem e a linguagem no homem. Dessa forma, ao pensarmos sobre o ensino da língua, devemos pensar também nos processos de fala e escrita, ou seja, pensar na linguagem em uso.

Qualquer indivíduo normal que entre na escola para ser alfabetizado em sua língua materna já é senhor de sua língua, na modalidade oral própria a sua comunidade de fala. Admitido esse princípio, qualquer trabalho de ensino da língua materna se constitui em um processo de enriquecimento do potencial linguístico do falante nativo, não se perdendo de vista a multiplicidade que variará, a depender das características de dada uma, enquanto língua histórica, isto é, inserida tanto sincronicamente quanto diacronicamente no contexto histórico em que se constituiu e em que se constitui (MATTOS; SILVA, 2004, p. 27).

Considerando o que diz a autora supracitada, enfatizamos aqui a questão “Que

língua ensinar na escola?”, pois se cada indivíduo que chega à escola já é falante nativo de língua portuguesa, o que compete à escola ensinar? As Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos deixam uma expectativa positiva quanto à política de ensino, pois reconhecem e admitem que não se deve estigmatizar as “variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização”, no entanto, na prática, constatamos que desde a 1.^a série do Ensino Fundamental o direcionamento dado ao ensino está voltado para a “língua de cultura”, desconhecendo a diversidade linguística que compõe a realidade sociocultural na qual o aluno está inserido.

A autora acrescenta que as orientações metodológicas destacam o para quem, o para que e o como ensinar português. A essas questões são dadas as respostas: para essa “nova clientela”, para possibilitar a todos o domínio da “língua de cultura” e quanto ao como? Centrando-se nas três práticas interligadas – a da leitura, a da produção de textos e posterior análise linguística. Todavia, imerge daí um ponto negativo, porque durante todo o Ensino Fundamental o aluno tem um contato com a “língua de cultura”, e isso muitas vezes tem sido uma das causas da evasão, pois as variedades linguísticas não são consideradas, o que pode certamente fazer com que grande parte dos alunos seja excluída.

Mattos e Silva (2004) enfatizam que o ensino da língua deve ser norteado pela pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas, e não apenas para aquelas socialmente privilegiadas. Com essa pedagogia, é possível levar o aluno, desde a sua alfabetização, a refletir sobre a língua, a ter consciência de que sabe falar a língua de todo dia, porém precisa saber mais sobre ela e que esse saber se amplia a cada dia. A autora insiste ainda que

Cabe, portanto, ao ensino de português nas séries escolares fazer os indivíduos perceberem que a aquisição linguística é um processo contínuo de conhecimento e de re-conhecimento da multiplicidade de manifestações possíveis de sua língua – desde os extremos dos usos populares aos extremos dos usos acadêmicos, perpassando por eles as variedades regionais – e que poderão dar a qualquer um o poder que todos têm o direito de ter sobre a língua materna (MATTOS; SILVA, 2004, p. 35-36).

Considerando a importância dos dois eixos de ensino da língua: uso e reflexão, confirmamos a relevância de um ensino voltado para as reais necessidades dos nossos alunos, possibilitando o contato com uma diversidade linguística, que pode contribuir para

desenvolver a educação linguística no contexto escolar e promover a inclusão do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse enfoque, Possenti (1996) postula que cabe ao professor uma mudança de atitude que permitirá um ensino de língua mais eficaz e democrático, e a primeira condição é que este se liberte de vez dos preconceitos linguísticos que existem na sociedade, e que tendem a interferir em seu trabalho, e um desses preconceitos é o de que "o português é difícil", que não pode ser para todos; outro é o de que o uso de uma variedade não-padrão corresponde automaticamente a uma limitação de pensamento.

Além disso, outra condição é que o professor use os espaços políticos a que tem acesso para promover atividades linguísticas de real interesse. Possenti (1996) lembra que é necessário evitar a cobrança de conhecimentos inúteis de nomenclatura e ortografia e que é preciso proporcionar aos alunos práticas pedagógicas efetivamente enriquecedoras, o professor deve perguntar o que os alunos já sabem, planejando seu ensino em função desse conhecimento, possibilitando atividades mais provocativas como ler, expor e descobrir a variabilidade da língua a partir das diferenças que integram o contexto escolar.

Isso nos leva a concluir que a língua a ser ensinada na escola não pode ser apenas “a língua de cultura”, isto é, língua culta, porque o português não é apenas um. E é sobre isso que discutimos a seguir.

4.1.1.1 O português é um? São dois? São três?

Ora, sabendo que a língua portuguesa não é uma, mas se concretiza em diferentes dialetos regionais, por exemplo, (o dialeto gaúcho, o dialeto carioca, o dialeto nordestino) e dialetos sociais (por exemplo, o dialeto caipira, o dialeto culto e o dialeto popular) um e apenas um dos dialetos tem sido aqueles admitido em certas instituições sociais, especialmente aquelas que se classificariam entre as “instâncias públicas” de uso da linguagem. (BAGNO, 2007, p.).

Não há como negar que a língua portuguesa, ou o português seja mais de um, pois as diferenças na forma como as pessoas falam são muitas e a escola não pode ignorar tal realidade. Segundo Bagno (2007), a divisão que se propõe, inicialmente, no português brasileiro é entre a língua falada e a língua escrita, pois durante muito tempo (e até hoje, em boa medida), as pessoas acreditam que a variação linguística só atingia a língua falada e que

a língua escrita (quase sempre identificada como a prosa literária mais requintada) era mais homogênea, ou mais invariável. E que valor se deve atribuir à variação linguística no contexto escolar?

4.1.1.2 A variação linguística e o ensino da LP

Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade linguística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática. (CASTILHO, 1998, p. 21).

Se pretendemos contribuir com a construção de uma escola democrática, precisamos respeitar as variedades linguísticas, pois o fato de usarmos ou não “a língua de cultura” não deve ser motivo para que as pessoas sejam vítimas do preconceito linguístico. Essa questão foi abordada, com mais pontualidade, nos PCNs (1998), quando propalam que, no Brasil, a Língua Portuguesa possui muitas variedades dialetais, mas que há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo atribuído aos diferentes modos de falar, visto que é muito comum considerar as variedades linguísticas de menor prestígio social como inferiores ou erradas.

Bagno (2007) assinala que o problema do preconceito em relação às variedades linguísticas deve ser enfrentado pela escola como cumprimento a um objetivo mais amplo de educação, que é o respeito à diferença. Para tanto, a escola deve se livrar de alguns mitos como o de que existe uma única forma “certa” de falar, ou seja, aquela que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala, e que por isso é necessário consertar a fala do para que ele não escreva errado. Tais mitos desvalorizam a linguagem utilizada pelo aluno no seu ambiente familiar e social.

O conceito variedades dialetais ou linguísticas é fundamental na Sociolinguística, ciência que surgiu em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem considerar a sociedade em que ela é falada. Tais aspectos teórico-práticos devem estar impregnados na formação do professor, pois é preciso estabelecer uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender. Assim, damos uma ênfase à relação teórico-prática na sequência desse estudo.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Ao pensarmos no processo de formação do professor, pensamos em duas questões fundamentais: os estudos teóricos e a prática pedagógica. Fazer essa relação ainda tem sido um grande desafio nos dias de hoje. Nesse sentido, Chevallard, no livro *La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado*, de Yves Chevallard, publicado pela Editora Aique no ano de 2005, se discute a relação teórico-prática utilizando o termo transposição didática. No Brasil, Almeida (2007), com base nos estudos de Chevallard, apresenta-nos no livro “Transposição didática: Por onde começar?”, o que é e como se faz a transposição didática no contexto escolar brasileiro.

Discutimos aqui algumas orientações que consideramos relevantes para a nossa pesquisa, já que a transposição didática é uma das questões mais importantes discutidas por nós no processo de formação do professor na modalidade a distância. Para tanto, ressaltamos que relacionar os conhecimentos científicos discutidos no Curso de formação para professores – Normal Superior com os conhecimentos ensinados na escola é a nossa meta principal e evidencia que teoria e prática são processos interdependentes. Desmistificamos, assim, a popular afirmação de que “teoria e prática não tem nada a ver”. Porém, inquiremos: de que forma podemos entender melhor o termo transposição didática?

Para entender o que é a transposição didática, é fundamental conhecer os três princípios básicos que a sustentam. Para Almeida (2007 *apud* CHEVALLARD, 1991), os princípios que alicerçam a transposição didática são o *savior sábio* (saber do sábio), aquele elaborado pelos cientistas; o *savior a ensinar* (saber a ensinar) é o conteúdo já preparado para ser ensinado; e o *savior ensinado* (saber ensinado), aquele que os alunos aprenderam, internalizaram do saber a ensinar. Esses três princípios têm uma relação de dependência, pois é a partir de um que surgem os outros; ou seja, eles estão em escalas gradativas, uma vez que é do saber do sábio que se faz o saber a ensinar que, conseqüentemente, gera o saber ensinado. Saberes que, para o autor, devem estar presentes no espaço educativo.

Almeida (2007) discute a situação de ensino existente no Brasil e, a partir disso, aponta como a transposição pode ser um mecanismo eficiente para a melhora da qualidade de ensino no país, seja no nível básico, médio ou superior. Reafirma também que o papel do

professor na transposição didática é muito importante, pois ele é o mediador do saber teórico ao saber ensinado e a maneira como conduz e prepara cada aula interfere na aprendizagem. Tomando por base essa concepção, podemos propalar que ao pensarmos na formação do professor, não podemos pensar apenas naquele repassador de conteúdos e informações, mas sim em pesquisadores e mediadores, já que o saber ensinado deve ser significativo, ou seja, a meta é que os alunos apreendam e compreendam o que estão estudando, aplicando esses conhecimentos em seu dia a dia, pois, só assim, poderemos confirmar a eficácia de um Ensino Fundamental.

O autor destaca também a importância do espaço educativo no processo de ensino-aprendizagem, deixando claro que esse não é necessariamente a escola, mas sim todo lugar que seja possível desenvolver de maneira clara e eficiente uma prática de ensino. No entanto, ele adverte que o ambiente educativo por ele mesmo não vale nada, é preciso ter humanização, ou seja, é preciso de um professor para que faça a mediação, mostrando aos alunos como que aquele espaço pode contribuir para o processo de aprendizagem. Por isso, o autor alerta que o professor deve ser também investigador, buscando alternativas que visem à melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Uma das ações mais importante para a transposição didática é a adaptação do conhecimento científico para o saber a ensinar, e para isso acontecer, tem que se levar em questão o ambiente educativo. É muito comum escutarmos que existe uma distância entre o saber dos teóricos e a aplicabilidade no dia a dia. Assim, uma aula em ambiente diferente pode servir para quebrar esse mito. Para que isso aconteça, é preciso que os professores sejam investigadores para saberem adaptarem o conhecimento com o determinado espaço.

Ainda neste sentido, o autor discute as Habilidades Pedagógicas, e afirma que para a transposição didática acontecer é preciso que o professor, o mediador do processo, possua algumas habilidades. Tais habilidades podem ser demonstradas através de uma sequência de passos de como deve ser uma aula. Entre os pontos primordiais apontados está a situacionalidade do aluno com o tema da aula, a possibilidade de os alunos se exporem, a apresentação do conteúdo, a verificação se todos os alunos compreenderam e se eles têm dúvidas e por fim fazer uma síntese do que foi ensinado no final da aula. Para que essas etapas aconteçam, o autor salienta que é necessário que o professor tenha discernimento para saber quando explicar, parar e recomeçar, pois isso leva a um bom desempenho e aprendizagem na sala de aula.

O papel do professor como um dos mediadores no processo de ensino-aprendizagem é sem dúvida muito importante, e para o seu sucesso em sala de aula é essencial que desenvolva as suas competências e aprimore constantemente suas habilidades pedagógicas. O professor, além de sua função primordial de lecionar, tem também que ser pesquisador, pois assim terá mais conhecimento e facilidade em transformar a sala de aula em um ambiente realmente educativo e de aprendizagem.

Outra questão importante apontada pelo autor é a Contextualização, que é, na verdade uma importante ferramenta para que a transposição didática aconteça. Segundo Almeida (2007), é através dela que se delimitam os caminhos a serem percorridos. O educador explica que a contextualização é o recorte que se faz do conteúdo, trazendo o interessante para o ambiente educativo. Mas, ele alerta que, mesmo focando o conteúdo para aquele ambiente, é necessário mostrar ao aluno que o assunto, às vezes, é bem mais complexo e que rompe as barreiras da sala de aula, ficando à disposição de ele ir além do que foi estipulado, destacando assim a relevância do diálogo entre os textos, pois isso mostra aos alunos diversas possibilidades de opiniões sobre o mesmo assunto.

O autor ressalta que não há como a transposição didática acontecer se a contextualização e a interdisciplinaridade não fizerem parte desse processo. E embora sejam termos distintos, possuem uma interdependência entre eles. A contextualização é um recurso muito importante, pois ela é o entorno que envolve qualquer assunto, fazendo que este seja mais bem definido e explicado. Esse mecanismo faz que os professores delineiem os conteúdos a serem trabalhados, para que os alunos vejam uma utilização e um sentido naquilo que se está estudando.

Já a interdisciplinaridade mostra a relação entre alguns conteúdos e disciplinas, fazendo o aluno perceber a necessidade e a complementação de alguns assuntos, não ficando a cargo de um só professor ou uma só disciplina. Por exemplo, a linguagem não é apenas trabalhada na aula de Língua Portuguesa, mas sim em todas as disciplinas.

Almeida (2007) enfatiza também um dos pontos mais importantes da transposição didática, que é “Transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar”, e prioriza o como fazer essa transformação. Nesse sentido, enfatiza que é preciso um recorte no que pretende ser trabalhado, definindo os objetivos para adaptá-los à linguagem dos alunos de uma maneira que o conhecimento seja facilmente compreendido. Essa prática é um dos pilares que sustenta a transposição didática, pois confirma o conceito construído por

Yves Chevallard, “El “trabajo” que transforma de un objeto se saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.”

Portanto, pensar em transposição é utilizar de todos os mecanismos para que o conteúdo a ser trabalhado aconteça de uma forma clara e de fácil aquisição para os alunos. Desse modo, para obter-se a resposta de como fazer essa prática, é preciso ir além do que está no livro, incorporando conhecimentos próprios com os apresentados no livro, para que juntos, construam a transposição.

O autor destaca a relevância do planejamento na transposição didática, porque é por meio dessa prática que se definem os objetivos a serem atingidos. Acrescenta ainda o planejamento diário como forma de se definir as prioridades a serem trabalhadas. O educador ainda expõe que esse planejamento deve conter a metodologia e a análise do espaço em que acontecerão as aulas. Não há como ir para uma aula sem tê-la preparada. É no momento da preparação das aulas que se encontram alguns mecanismos da transposição didática como o planejamento, a contextualização, a metodologia, entre outros.

Ciavovella e Zanini (2010) ressaltam que o caráter investigativo, implícito nas palavras de Chevallard, é a qualidade que subsidia a busca de respostas às perguntas que regem a transposição didática. Para isso, o professor envereda por vários caminhos, dentre outros: dedicação ao estudo constante, adoção de novas práticas, trocas de conhecimentos com seus pares. Entretanto, não é exclusivo o caráter investigativo na transposição didática. Concorre com ele, de forma complementar, o caráter transformador, que faz com que aquilo que foi investigado possa ser revertido em práticas, estreitando as distâncias entre a teoria e a prática.

Diante disso, “El trabajo que transforma un objeto de se saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (CHEVALLARD, 2005, p. 45). Transposição que, como planejamento, deve ser elaborada levando em consideração as características contextuais nas quais cada escola se encontra, bem como da sala de aula e, principalmente, dos sujeitos que nela participam do processo ensino-aprendizagem, definindo-se, então, quais as necessidades e os objetivos que serão priorizados. A atenção a esses fatores contextuais torna-se importante, pois “El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno” (CHEVALLARD, 2005, p. 18).

Por fim, a transposição didática não é só transformação no sentido radical, mas pode ser a melhoria da prática. Ela não significa abandonar de vez uma prática ou o livro didático,

mas sim recriar e transformar algo que já existe até ficar de possível aquisição no local em que será ensinado. Pensar em transposição didática não é querer um método ou uma sequência pronta, mas sim transformar, criar e recriar estratégias para que o ensino seja eficiente e possível. E como isso pode acontecer? Refletimos sobre a transposição didática além de mera aplicação de uma teoria.

4.2.1 Transposição didática: mera aplicação de uma teoria?

Partindo da questão que abre este tópico, podemos afirmar que a transposição didática não é simplesmente a aplicação de uma teoria, pois embora as práticas de ensino transportem pura e simplesmente as teorias apreendidas, sem absorvê-las e relacioná-las, de modo que contribuam para a construção atividades mais significativas para os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, isso pouco, ou quase nada, acrescenta ao saber a ensinar, sem o que é impossível que se alcance o saber ensinado. Agindo dessa forma, confirmamos o dito por Chevallard (2005) de que “existe uma distância entre o saber do sábio e o saber ensinado, e isso acontece pela falta de contextualização dos conteúdos e práticas com o ambiente escolar”. A transposição didática tem como intuito descobrir qual a relação que existe entre o saber do sábio e o saber a ensinar e o que fazer para diminuir essa distância.

Outra questão que nos ajuda a responder negativamente à pergunta está relacionada aos caracteres dessa prática. O caráter investigativo é a qualidade que subsidia a busca de respostas às perguntas que regem a transposição, e, especialmente, o caráter transformador que é a qualidade que complementa o investigativo, fazendo com que aquilo que foi investigado possa ser revertido em práticas, estreitando as distâncias entre a teoria e a prática, ou seja, preenche as lacunas existentes entre os saberes do sábio e o ensinado.

Portanto, a transposição ocorre quando se fazem e se recriam diversas maneiras de mediação entre o conhecimento científico e o aluno. Mediar no sentido exposto está além de se aplicar um método e dar uma aula, mas sim criar maneiras funcionais de se trabalhar conforme o ambiente educativo. Nesse ambiente, alguns fatores interferem nos modos como se concretiza a transposição didática: o próprio sistema de ensino, a escola e a forma como a relação objeto de conhecimento/aluno/ professor são pensados nas teorias abordadas.

O sistema de ensino tem um papel muito importante para a transposição didática acontecer, pois, conforme Chevallard (2005), ele é a base que gera todo o funcionamento educacional, definindo quais as políticas educacionais adotadas e elaborando planejamentos nos quais a prática de ensino será embasada. Como exemplo desse planejamento, podemos citar os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que fornecem a sustentação teórica do que deve ser abordado na escola.

Assim, apesar de os PCNs serem a base, cada escola é responsável em formular seu próprio planejamento. De acordo com Chevallard (2005), esse planejamento tem que ser elaborado levando em consideração as características contextuais nas quais cada escola se encontra, definindo-se, então, quais as principais necessidades e os objetivos que serão priorizados.

A escola desempenha um papel essencial nessa teoria, pois está envolvida em várias etapas do processo de transposição didática. A sua participação acontece, motivando, investigando e fazendo com que o planejamento e a prática de ensino desenvolvida ali estejam de acordo com seu “entorno”, ou seja, que tenham as características do local onde a escola se encontra.

As relações estabelecidas entre objeto de conhecimento/aluno/professor também devem ser consideradas na transposição didática, pois é a maneira como acontece o intercâmbio entre elas que garante um ensino significativo. Desse modo, deve-se evidenciar o papel que cada um desses fatores desempenha nessa relação.

O objeto de conhecimento é o conteúdo que deve ser ensinado, por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, que deve ser pensada de uma forma contextualizada, em relação a tudo que a circunstancia e aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem-aluno e professor.

O professor, por sua vez, exerce o papel de mediador desse processo, levando o saber a ensinar para a sala de aula. Na transposição didática, além de lecionar, é também investigador e pesquisador. É isso que lhe atribui o compromisso constante de criar e transformar práticas para facilitem o acesso do aluno ao conteúdo a ser aprendido.

Para isso acontecer, é essencial que desenvolva as suas competências e aprimore constantemente suas habilidades pedagógicas, pois, assim, terá mais conhecimento e facilidade em transformar a sala de aula em um ambiente realmente educativo e que certamente fará com que o aluno sintá-se como sujeito da sua aprendizagem.

Neste contexto, Zanini e Peres (2008/2010) afirmam que por ser o professor o mediador do processo, ele deve atentar para os vínculos a serem estabelecidos entre aluno – objeto de conhecimento – e ele mesmo, uma vez que esses vínculos estabelecem relações importantes para o sucesso do ensino-aprendizagem. Assim atribuir a responsabilidade do fracasso, ou do sucesso, somente a uma das variáveis é algo que deve ser evitado. Isso pode ocasionar rompimento de vínculos importantes nas relações entre o aluno, o objeto de conhecimento e o professor, provocando o abandono das negociações.

As autoras supracitadas destacam que para garantir tais vínculos, o professor, na transposição didática procurará levar em conta:

a) o conhecimento prévio do aluno, importante para a sua motivação;

b) a organização do conteúdo e o seu desenvolvimento por meio de estratégias adequadas à situação e à concepção de língua, de linguagem, de ensino que tem;

c) as circunstâncias em que se desencadeará o processo, a fim de adequar as instruções verbais, a dosagem e oportunidade de oferta das informações, suas relações e atitudes, sempre valorizando as várias formas de falar e de escrever. Isso não quer dizer que o professor deva banir do processo as normas que regem a língua materna, no caso, a portuguesa. Ao contrário, deve torná-las significativas para os sujeitos.

Portanto, o estudo permanente por parte dos docentes em que a busca por formação se justifica e faz com que desenvolvam suas competências, tornando-se aptos a desenvolver práticas de ensino contextualizadas com realidade social, com as necessidades dos alunos e com as concepções que regem o ensino-aprendizagem no momento atual. E nesse sentido, a sequência didática apresenta-se como uma forma de transposição didática possível. É dessa questão que tratamos na etapa seguinte da nossa pesquisa.

4.2.1.1 Sequência didática: uma transposição possível

Considerando as dificuldades para tornar o ensino de Língua Portuguesa significativo e contextualizado com as necessidades dos nossos educando, destacamos que existem várias formas de se fazer a transposição didática, porém focalizamos aqui o trabalho com a sequência didática.

Gerhardt e Zanini (2010) pontuam que a teoria só tem razão de existir se realmente contribuir para a prática, e que essa prática, na construção da pesquisa, precisa ser observada pertinentemente ao rigoroso enquadramento que a abordagem teórica lhe confere, sobretudo, porque o que constitui um objeto é o aporte teórico-epistemológico que se escolhe para defini-lo. Assim, reforçam a necessidade de discutir amplamente a transposição a fim de que se chegue a um consenso sobre as tarefas e atividades que proporcionarão aos alunos envolverem-se, nas salas de aula, em situações de uso de linguagem que os aproximem daqueles dos contextos pelos quais circularão.

Nesse contexto, Almeida (2006) assinala a importância de uma concepção de língua e de aprendizagem que valorize a língua como viva, constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais, cuja aprendizagem é ativa e significativa do conhecimento, vinculada às esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz. Essa relação que o ensino da língua deve apresentar para o aprendiz é de suma importância para que ele desenvolva o interesse pelo conteúdo a ser estudado.

Nesse contexto, a sequência didática (SD) surge como uma proposta de metodologia apresentada por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), os quais entendem o trabalho com a língua a partir de uma perspectiva sociointeracionista e definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual (oral ou escrito)”.

Como finalidade do estudo a partir de uma SD, os autores supracitados enfatizam que esse tipo de encaminhamento pode ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação.

O trabalho com a SD é apresentado observando o seguinte encaminhamento: a) apresentação de uma situação, ou seja, uma necessidade, um motivo para a produção; b) a seleção do gênero, tendo em vista o contexto de produção – o que se dizer, para quem, como se dizer, em que local de circulação – o reconhecimento do gênero selecionado por meio de uma produção inicial, momento em que os alunos tentam elaborar o primeiro texto oral ou escrito; c) os módulos de atividades que têm como objetivo trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção, apresentando aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

No momento da produção, é de suma importância trabalhar com os alunos o planejamento do texto, buscando a releitura do texto produzido, a autocorreção para chegar à reescrita. A circulação do gênero é a fase mais importante da SD, pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua ou as situações reais de uso. Diante desse contexto, deixa-se de lado o artificialismo tão presente nas escolas e praticam-se verdadeiras interlocuções, o que possibilita resultados positivos na aprendizagem da língua materna.

CAPÍTULO 3

5 A PESQUISA-AÇÃO: ANÁLISE DO PROCESSO

O trabalho como tutora nos proporcionou experienciar várias funções, dentre elas a de co-orientadora do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Ao nos depararmos com essa situação, a apreensão tomou conta de nós e tivemos certo receio de não conseguirmos mediar a efetivação de uma transposição didática das teorias discutidas nos livros utilizados na formação do professor do Curso Normal Superior da UEM, modalidade a distância. Descrevemos a seguir o contexto onde o nosso trabalho foi desenvolvido.

5.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DE SÃO CARLOS DO IVAÍ – POLO DE CIDADE GAÚCHA

O Centro de Educação a Distância de São Carlos do Ivaí está integrado ao Polo de Cidade Gaúcha, PR, o qual é vinculado à Universidade Estadual de Maringá – UEM. Assim, todo o encaminhamento administrativo e pedagógico foi norteado pelos responsáveis pela EaD dessa instituição.

Esse processo teve início com o vestibular de verão de 2005 para o Curso Normal Superior, o qual ofereceu 30 vagas para o município. Essas vagas foram ocupadas, mas houve duas desistências durante o desenvolvimento do curso. Dos vinte alunos que deram continuidade à sua formação acadêmica, apenas cinco já atuavam na área da Educação e os demais em outras áreas, como: escritórios, setor administrativo da prefeitura, comércio local, entre outras.

No decorrer do curso (período de 2006 a 2008), os(as) acadêmicos(as) foram atendidos(as) em espaços variados, conforme a necessidade; assim, reuniam-se em uma sala do Colégio Estadual São Carlos do Ivaí – E.F.M., na biblioteca escolar, na Escola do Trabalhador, na Câmara Municipal. Esse rodízio deveu-se ao fato de que havia uma parceria com o município, mas não havia um local com a infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades. Descrevemos a seguir algumas das nossas principais ações como tutora presencial e a distância.

5.2 Relato de experiências na tutoria

Iniciei, em 2006, o trabalho como tutora presencial do Curso Normal Superior – Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância – CEAD – São Carlos do Ivaí – Polo de Cidade Gaúcha. E durante os três anos atuei como tutora presencial.

DIFICULDADES	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Assistência dos vídeos (o sistema travava muito, era preciso fazer o download, mas nem sempre conseguíamos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de computadores com uma configuração melhor(residência pessoal); • Substituição do E-proinfo pelo Moodle.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de um espaço apropriado para os encontros presenciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de diferentes espaços como: <ul style="list-style-type: none"> ○ sala no Colégio Estadual de SCI, ○ sala na escola do trabalhador, casa da tutora e dos alunos, ○ bibliotecas escolares, ○ Câmara Municipal, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Esclarecer dúvidas de todas as disciplinas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do material; • Assistência das webs; • Postagem das dúvidas no AVA; • Organização de minicursos ou palestras com especialistas.

<ul style="list-style-type: none"> • Estimular os alunos para a leitura de todos os livros 	<ul style="list-style-type: none"> • Cronograma de leitura; • Organização de encontros para a socialização das leituras; • Seminários de leitura; • Grupos de estudo .
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar e corrigir as avaliações presenciais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos critérios elaborados pelos professores • Correção de todas as questões por ordem crescente • Devolução das avaliações para os alunos observarem os feedbacks
<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir as atividades do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização do caderno universitário (fichamentos dos capítulos, respostas das atividades, etc); • O uso da autoavaliação; • Apresentação oral das respostas pelos grupos.
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar o estágio supervisionado (plano de aula, material didático. Grande desafio: relacionar teoria e prática, ou seja fazer a Transposição didática 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de todo o processo; • Revisão do material junto com cada grupo.

<ul style="list-style-type: none"> • Orientar as diferentes produções de textos (resenhas, relatórios de estágio, artigo de opinião, comentários, sínteses, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral sobre as condições de produção de cada gênero textual • Curso sobre os principais gêneros textuais
--	--

No quarto ano (2009) do curso, que foi denominado Pedagogia – série especial, ainda atuava como tutora presencial, no entanto foi-me atribuída mais uma função: interagir com os alunos no ambiente virtual. Confesso que, inicialmente, fiquei meio intrigada, pois as minhas responsabilidades já eram muitas: leitura do material de cada disciplina; atendimento individual, coletivo e dos grupos; organização dos grupos de estudos, seminários e debates; orientações pedagógicas e técnicas; orientação e supervisão do estágio e das atividades práticas, entre outras.

Além disso, tinha que coordenar, secretariar o curso na cidade, pois a secretária da educação era a coordenadora, no entanto, ela tinha tantos compromissos com a educação infantil e o ensino fundamental que não lhe sobrava muito tempo para o ensino superior. Descrevo a seguir as principais dificuldades encontradas e as ações desenvolvidas por mim e pelo grupo de alunas.

DIFICULDADES	AÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimentos básicos de informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral sobre questões básicas como: ligar e desligar o computador (algumas alunas não sabiam fazer isso) uso do <i>Word</i> e <i>Powerpoint</i>, acesso à Internet; envio de e-mail, impressão do material, etc;

	<ul style="list-style-type: none"> • Organização dos grupos observando os conhecimentos de cada aluna (procurei não deixar sempre só pessoas que tinham facilidade junto com quem tinha dificuldade para evitar a acomodação, pois o objetivo era que todas conseguissem aprender o mínimo); • Criação de um e-mail (tentei orientá-las a usarem o e-mail da instituição, mas poucas conseguiram dar continuidade).
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de conhecimento sobre o ambiente <i>Moodle</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do <i>data-show</i> para apresentar o ambiente e as ferramentas do Moodle; • Organização de plantões de dúvidas para alguns grupos e também individuais.
<ul style="list-style-type: none"> • Pouca participação no Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigência de pelo menos uma mensagem postada em cada fórum; • Organização de alguns debates a partir das postagens no <i>Moodle</i> (perguntas e respostas); • Solicitação de registro até dos nomes dos grupos, os resultados das atividades práticas, comentários sobre os encontros

	<p>presenciais, e principalmente as dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Envio de várias mensagens coletivas e individuais tentando estimular a participação, não consegui 100%, mas avançamos muito em relação ao período inicial.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de laboratório de informática 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização dos computadores da Escola do trabalhador, mas eles travavam o tempo todo. Fomos para o laboratório da escola, lá travava mais ainda. Passamos a utilizar o único que tínhamos, a formar grupos na casa daqueles que tinham um computador com uma configuração melhor. E por fim, passamos a usar tanto o computador da Câmara Municipal e com a abertura do telecentro municipal, conseguimos melhores resultados.
<ul style="list-style-type: none"> • O uso de uma linguagem inadequada 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada de algumas postagens apresentadas, bem como propostas de como melhorar a escrita, ou seja, adequá-la a uma linguagem mais formal; • Apontamento de alguns erros e indicação do uso do dicionário.

Quero destacar que a metodologia de avaliação de alguns professores foi muito significativa, pois os instrumentos e os critérios utilizados variavam. Assim, avaliava-se a postagem nos fóruns, a participação nos momentos de socialização de leitura, nos seminários e debates, a produção dos textos, as questões propostas na avaliação presencial, etc. Isso tudo é muito importante no processo de formação de professores, visto que proporcionou-me um conhecimento diferenciado sobre o processo de avaliação, o qual é extremamente relevante no ensino-aprendizagem.

Para finalizar, ressalto que o fato de atuar como tutora presencial e a distância possibilitou-me uma certa autonomia para detectar os problemas e nos encontros presenciais, que aconteciam a cada semana, dar o encaminhamento necessário para tentar solucionar o problema. Diante disso, enfatizo a necessidade de uma interação constante entre tutores a distância e presenciais, pois sendo parceiros conseguirão superar as dificuldades com mais pontualidade. Espero que esse simples relato, possa contribuir com o trabalho desenvolvido pelos tutores, sejam eles presenciais ou a distância.

5.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ÁREA DE LINGUAGEM

O Estágio Supervisionado na Área de Linguagem foi organizado em três etapas distintas: a observação, a participação e a regência. Antes de iniciarmos a primeira etapa, tivemos contato com os livros que integram o material didático da disciplina de Língua Portuguesa descrito em capítulo específico sobre o ensino de Língua Portuguesa na EaD. O material referido sugere que o ensino da língua materna seja norteado à luz da concepção sociointeracionista, a qual concebe a língua como uma forma de atuação social, com enfoques diferenciados em cada um dos eixos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Decidimos, então, que organizaríamos um material para a terceira etapa do Estágio – a regência, objetivando efetivar a transposição didática das teorias discutidas, em especial, a interacionista/sociointeracionista. Para selecionar os conteúdos, contatamos professores da 2ª série do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Delézia Kopko – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Devido ao fato de que teríamos mais de uma estagiária em cada uma das três turmas da 2.^a série, decidimos que o material seria constituído de duas partes e seria intitulado “Contos que encantam”. Na primeira parte, o material é organizado por meio de textos impressos, e na segunda, optamos por utilizar a linguagem audiovisual, e para isso, o DVD Cinderela 1 foi o ponto de partida para o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita. Na sequência, apresentamos o material didático produzido e utilizado na Escola Municipal Professora Delézia Kopko – Educação Infantil e Ensino Fundamental de São Carlos do Ivaí.

5.4 O MATERIAL DIDÁTICO

O material produzido foi organizado em duas partes, as quais nomeamos de “Contos que encantam”, foi aplicado em cinco turmas de 2.^a séries do Ensino Fundamental. Passamos a seguir à descrição das atividades realizadas na primeira parte. Para conduzir o trabalho de leitura, partimos das quatro estratégias de leitura (seleção do texto a ser lido – contos de fadas; questões que levem o aluno à pré-leitura – antecipação; questões que levem o aluno a ler o que não está escrito - inferências, e por fim questões para que o aluno pudesse confirmar ou não as suas previsões – verificação. Seguem alguns comentários sobre a 1.^a estratégia de leitura. Logo no início do trabalho, com o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. A seguir, apresentamos as questões utilizadas para esse propósito.



ESTADO DO PARANÁ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Fundamentos da Educação.

Curso Normal Superior – Licenciatura para os Anos Iniciais do

Ensino Fundamental Modalidade de EAD

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – ÁREA DE LINGUAGEM

ORIENTADORA DO ESTÁGIO: Prof.^a Silvana Rocha

ESTAGIÁRIA:



CONTOS QUE ENCANTAM
Primeira parte

Escola Municipal Professora Delézia Kopko – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Aluno (a): _____ n.º. _____ série _____

Professora: _____

Conteúdo: Contos – Leitura – Interpretação – Escrita

São Carlos do Ivaí, _____ de junho de 2007.



VAMOS RECORDAR AS VELHAS HISTÓRIAS!

- Quem comeu uma maçã envenenada e só acordou com o beijo do príncipe?
- Qual o nome do menino de madeira que ao mentir cresce o nariz?
- Qual o nome da história que o lobo mau assopra as casas, assusta as personagens e tenta devorá-las?
- Qual o nome da menina que leva doces para a vovozinha que mora do outro lado da floresta?
- Qual o nome da história, na qual a princesa espeta o dedo na agulha, dorme por cem anos e um príncipe a acorda com um beijo?
- Ninguém quer brincar comigo. Será que sou tão feio assim?



PENSANDO SOBRE A HISTÓRIA...




OS TRÊS DESEJOS

1. A HISTÓRIA QUE VAMOS LER TEM O TÍTULO OS TRÊS DESEJOS. VOCÊ SABE DIZER POR QUÊ?
2. VOCÊ JÁ RECEBEU UM CASTIGO OU UMA RECOMPENSA?
3. QUE TIPO DE CASTIGO VOCÊ RECEBEU? QUANDO E POR QUE VOCÊ RECEBEU ESTE CASTIGO?
4. VOCÊ JÁ OUVIU ALGUMA HISTÓRIA SOBRE LENHADOR? SABE O QUE É CARVALHO?
5. O TÍTULO DA HISTÓRIA QUE VAMOS LER É “OS TRÊS DESEJOS”, O QUE VOCÊ ACHA QUE VAI ACONTECER NESTA HISTÓRIA?
6. VOCÊ JÁ OUVIU ALGUMA HISTÓRIA NA QUAL O PERSONAGEM TENHA DIREITO A REALIZAR TRÊS DESEJOS? CONTE.

1. Era uma vez, há muitos e muitos anos, um pobre lenhador que vivia com sua mulher num casebre, próximo a uma grande floresta.
2. Todas as manhãs, o homem punha nas costas a mochila, onde guardava um pão e um cantil de água, pegava seu machado e partia para a floresta à procura de árvores para derrubar.
3. Certo dia, encontrou um enorme carvalho, que daria muita madeira boa para vender. Empunhou o machado para derrubá-lo, mas antes de dar o primeiro golpe, começou a ouvir tristes gemidos. O lenhador olhou à sua volta e viu um anãozinho maltrapilho, que lhe pediu:
4. - Senhor lenhador, eu lhe suplico, não derrube esse carvalho!
5. Surpreso, após um tempo sem poder falar, o lenhador respondeu:
6. - Está bem. Farei o que você me pede.
7. Ao ouvir essas palavras, o anão imediatamente se alegrou e, sorrindo, transformou-se no que era de verdade: a fada da floresta.
8. - Você fez um grande bem. E para lhe mostrar minha gratidão vou realizar os três primeiros desejos, seus ou de sua mulher.
9. Dito isso, a fada, agitando sua varinha mágica, desapareceu em meio a uma nuvem de flores.
10. Confuso, o pobre homem recolheu suas coisas e voltou para casa.
11. Chegou cansado, esparramou-se no chão da cozinha e, embora ainda não fosse a hora do jantar, sentiu-se faminto, pois não comera nada até então. Chamou a esposa:
12. - Mulher, tenho fome! Está pronto o jantar?
13. - Não, meu marido. É cedo ainda. Vou pôr a sopa no caldeirão.
14. - Ah! - disse ele - Estou com tanta fome! Desejaria comer agora uma enorme e suculenta lingüiça.
15. Mal acabou de falar, a lenha começou a crepitar, a frigideira saltou para o fogão e de dentro dela pulou para o prato uma apetitosa lingüiça.
16. A mulher gritou assustada, e o lenhador lhe contou o que acontecera na floresta. Ao ouvir a história, zangada, a mulher berrou:
17. - Como você é bobo, João! Deixou lá o carvalho, que nos renderia um bom dinheiro e seu primeiro desejo foi uma lingüiça para comer! Pois eu desejo que esta lingüiça grude no seu nariz!
18. Dito e feito: pulou do prato a lingüiça e agarrou-se ao nariz de João. O pobre homem, por mais que puxasse, não conseguia arrancá-la. A esposa, apavorada, tentava ajudar, e nada.
19. - Que faço agora? Como vou viver com este nariz? Que será de mim?
20. Gemendo e chorando, o lenhador desejou, com todas as suas forças, livrar-se daquela lingüiça.
21. Foi desejar e acontecer: imediatamente, a lingüiça saltou de volta para o prato.
22. E foi assim que João e sua mulher usaram os três desejos que a fada lhes concedera.

COMPREENSÃO ORAL

- 1- Por que o texto começa com as palavras “Era uma vez...”?
- 2- Qual é a profissão do homem da história e o que ele fazia todas as manhãs?
- 3- O que o lenhador encontrou na floresta que lhe daria muito dinheiro?
- 4- Quem o lenhador encontrou na floresta no momento em que ia cortar o carvalho?
- 5- Qual foi o pedido do anão ao lenhador?
- 6- Qual a resposta do lenhador?
- 7- Em que o anão se transformou? Quem era ele?
- 8- O lenhador recebeu um castigo ou uma recompensa da fada da floresta?
- 9- Qual foi a recompensa que o lenhador recebeu da fada da floresta?

10- Qual foi o primeiro desejo do lenhador?

11- Por quem foi feito o segundo pedido? O que a mulher pediu?

12- Qual foi o terceiro pedido e por quem foi feito?

COMPREENSÃO ESCRITA

1- Qual é o título da história?

- Os três poderes
 Os três desejos
 Os três anões

3- Qual das personagens ofereceu a recompensa?

- O lenhador O anão A fada da floresta A mulher

4- A fada da floresta concedeu ao lenhador três desejos. Por que isso aconteceu?

- Porque ele não cortou o carvalho.
 Porque ele cortou o carvalho.
 Porque ele era um homem pobre.

4- Enumere os desejos.

- (01) 1º desejo o lenhador desejou, com todas as suas forças, livrar-se daquela linguiça.
(02) 2º desejo Desejaria comer agora uma enorme e succulenta linguiça.
(03) 3º desejo Eu desejo que esta linguiça grude no seu nariz!

5- Em sua opinião, por que a fada se transformou em anão para pedir ao lenhador que não derrubasse a árvore?

- Para proteger a natureza.
 Porque ela gostava do carvalho.
 Porque ela morava perto do carvalho.

6- Se você encontrasse uma fada, quais desejos pediria que ela realizasse? Por quê?

7- Na história, o lenhador usou um machado para cortar uma árvore. Hoje, o que os homens usam para cortar árvores?

8- A história que acabamos de ler nos leva a refletir sobre o assunto “desmatamento”. Por que isso não deve ser feito?

ANALISANDO OS ASPECTOS GRÁFICOS DO TEXTO

- No início das frases, sempre se usam letras maiúsculas.
- No final das frases, sempre aparece um ponto que pode ser final (.), de interrogação (?), de exclamação (!).

O lenhador olhou à sua volta e viu um anãozinho maltrapilho, que lhe pediu:

- Senhor lenhador, eu lhe suplico, não derrube esse carvalho!

Surpreso, após um tempo sem poder falar, o lenhador respondeu:

- Está bem. Farei o que você me pede.

1. Circule os sinais que aparecem no início e no final das frases.

2. Preencha o quadro abaixo com os sinais que foram utilizados.

Dois pontos	Travessão	Ponto de Exclamação	Ponto final

4- Copie do texto dois parágrafos e observe os sinais de pontuação utilizados.

3- Complete o diálogo com os sinais de pontuação que estão faltando e descubra quem são as personagens da história.

A menina se aproximou da cama e, espantada, falou

Por que suas orelhas cresceram tanto, vovó

Com voz rouca, a avó respondeu

Para poder ouvi-la melhor, minha netinha

Vovó, pra que estes olhos tão grandes

São para enxergá-la melhor, minha netinha

Pra que estes braços enormes, vovozinha

Para abraçá-la melhor, minha netinha

E pra que esta boca tão grande, vovó

É pra te devorar

As personagens dessa história são: _____ e _____.

PRODUÇÃO DE TEXTO

Leia o resumo da história Os três desejos, converse com seus amigos sobre como **continuar a história**, de maneira que o **final fique diferente da original**. Dê um outro título para a história.

Era uma vez um lenhador que trabalhava derrubando árvores na floresta.

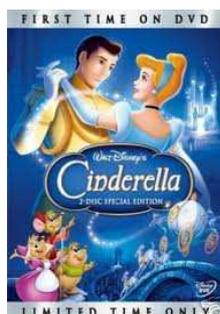
Um dia, uma fada, fingindo ser um anão, pediu que ele não derrubasse um enorme carvalho. O homem atendeu ao pedido e a fada se revelou, dizendo que, como prêmio, realizaria os três primeiros desejos dele ou de sua mulher.

Chegando em casa, faminto, e não encontrando pronto o jantar, desejou ter uma bela linguiça para comer.

Na mesma hora, seu desejo foi satisfeito. Só então ele contou à esposa seu encontro com a fada da floresta.



ESTADO DO PARANÁ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Departamento de Fundamentos da Educação
 Curso Normal Superior – Licenciatura para os Anos Iniciais do
 Ensino Fundamental Modalidade de EAD.
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – ÁREA DE LINGUAGEM
 ORIENTADORA DO ESTÁGIO: Prof^ª. Silvana Rocha
 ESTAGIÁRIA:



CONTOS QUE ENCANTAM

Segunda parte

Escola Municipal Professora Delézia Kopko Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Aluno(a): _____ n^o.: _____ Série: _____

Professora: _____

Contos – Leitura, Produção e interpretação.

São Carlos do Ivaí, ____ de Julho de 2007.

PENSANDO MAIS SOBRE OS CONTOS...

1. VOCÊ TEVE UMA AULA COM A ESTAGIÁRIA NA SEMANA PASSADA SOBRE CONTOS. QUAL FOI O CONTO QUE VOCÊS LERAM?
2. HOJE VAMOS ASSISTIR A UM DESENHO ANIMADO BASEADO NOS CONTOS. VOCÊ SABE QUEM É A CINDERELA?
3. JÁ OUVIU ALGUMA HISTÓRIA SOBRE ELA? O QUE ACONTECEU?
4. VOCÊ JÁ LEU ALGUMA HISTÓRIA QUE TENHA A FADA COMO PERSONAGEM?
5. A FADA É BOA OU MÁ? O QUE ELA FAZ?
6. QUE OBJETO ELA USA PARA FAZER MÁGICAS?

VAMOS ASSISTIR AO FILME:**CINDERELA I**

Era uma vez, em terras distantes, um pequeno reino, cheio de paz, próspero e rico em lendas e tradições. Em um majestoso castelo, vivia um senhor viúvo com sua filha, a menina Cinderela, e apesar de ser um pai devotado e dar à filha todo o luxo e conforto, ele sentia que faltava à menina carinho de mãe, por isso resolveu casar-se de novo, escolhendo para esposa uma senhora viúva que tinha duas filhas da mesma idade de Cinderela, as meninas Anastácia e Priscila. Com a morte inesperada do rico senhor, a madrasta se revelou mulher cruel, hipócrita e extremamente invejosa dos encantos e da beleza de Cinderela, e passou a defender os interesses de suas próprias filhas. Assim, com o passar do tempo o castelo ficou em ruínas, a fortuna da família foi esbanjada nos caprichos das duas irmãs, enquanto Cinderela passou a servir de criada e por desprezo as irmãs apelidaram-na de gata borralheira, Cinderela, porém, continuava a mesma, gentil e bondosa, e cada manhã ao despertar tinha esperança de que um dia seu sonho de felicidade haveria de se

ESTUDO DO TEXTO - COMPREENSÃO ORAL

- 1- QUEM ACORDAVA CINDERELA?
- 2- QUEM ERAM OS ANIMAIS AMIGOS DE CINDERELA?
- 3- QUANTOS RATOS HAVIA NA HISTÓRIA? E CACHORROS?
- 5- O QUE OS RATINHOS QUERIAM QUE CINDERELA FIZESSE?
- 6- QUAL ERA O NOME DO RATO QUE ESTAVA PRESO NA RATOEIRA?
- 7- QUAL O NOME DO CACHORRO?
- 8- COMO O GATO SE COMPORTAVA DIANTE DOS RATOS?
- 9- O QUE O RATO DISSE AO TATA SOBRE O GATO?
- 10- DOS ANIMAIS QUE TINHA NO CASTELO QUEM ERA O PRIMEIRO A TOMAR CAFÉ?
- 11- QUANTOS SINOS TOCAVAM ANTES DO CAFÉ DA MANHÃ?
- 12- O QUE CINDERELA FAZIA ENQUANTO OS SINOS TOCAVAM?
- 13- QUEM SALVOU O RATO DAS GARRAS DO GATO?
- 14- QUEM RASGOU O VESTIDO DA CINDERELA?
- 15- QUEM AJUDOU CINDERELA IR AO BAILE?
- 16- O QUE ACONTECEU QUANDO DEU MEIA NOITE?
- 17- CONTE O QUE ACONTECEU COM O SAPATINHO DE CRISTAL?
- 18- O QUE ACONTECEU NESTA HISTÓRIA PODE ACONTECER NA REALIDADE?
- 19- COMO FOI O CASAMENTO?

PRODUÇÃO DE TEXTO

A HISTÓRIA QUE VOCÊ ASSISTIU FOI MUITO LONGA, MAS VOCÊ SE LEMBRA COMO CINDERELA FOI AO BAILE, NÃO É MESMO? VAMOS RECORDAR E DAR CONTINUIDADE A HISTÓRIA.

CINDERELA I

Era uma vez, uma princesa chamada Cinderela que queria muito ir ao baile no palácio, mas a sua

madrasta, as suas irmãs de criação Priscila e Anastácia, não queriam que ela fosse...

ILUSTRAÇÃO DE FRASE

- 1) Um dos ratinhos ao carregar a sua comida tenta apanhar um pedaço de queijo caído no chão. Faça um desenho representando a frase: **“Quem tudo quer, tudo perde.”**

ESTUDO DO TEXTO

MARQUE COM UM X A RESPOSTA CORRETA

1. O gato conseguiu pegar o rato, mas onde ele estava quando Cinderela o salvou do gato?

- () Dentro da boca do gato.
 () Debaixo da pata do gato.
 () Preso na ratoeira.

2. Para que todas as moças do reino foram convidadas?

- () um baile
 () um jantar
 () um aniversário

Quais eram as condições para que Cinderela fosse ao baile?

- () Terminar de lavar as cortinas.
 () Dar banho no cachorro.
 () Terminar todas as tarefas que a madrasta lhe pediu.

3. Enquanto Cinderela trabalhava, seus amigos costuravam um vestido. Quem eram esses amigos?

- () Ratos, Pássaros.
 () Rato e o Cavalo.
 () Pássaros e o cachorro.

4. Os sapatos que Cinderela usou para ir ao baile eram de

- () tecido () vidro () couro

LIGUE AS PALAVRAS CONFORME AS TRANSFORMAÇÕES FEITAS PELA FADA.

CAVALO

ABÓBORA

CACHORRO

RATOS

CAVALOS

COCHEIRO

CARRUAGEM

COMPLETE

A mágica que a fada realizou para que Cinderela fosse ao baile durou apenas até a _____.

No _____ a Cinderela dançou com o príncipe que ficou encantado.

A Cinderela ficou tão encantada com _____ que esqueceu da hora.

Príncipe, baile, meia noite

RELACIONE AS COLUNAS:

- | | |
|----------------------------------|--|
| (1) OS RATINHOS | () ERA PERVERSA E INVEJOSA. |
| (2) A MADRASTA | () PEGARAM A CHAVE. |
| (3) GATO CONSEGUIU PEGAR O | () RATO QUE ESTAVA DEBAIXO DA XÍCARA. |
| (4) AS FILHAS DA MADRASTA | () O CACHORRO. |
| (5) OS PÁSSAROS FORAM CHAMAR | () PROVOU O SAPATO. |
| (6) O GATO ERA | () COMIDA DO TATA. |
| (7) O GATO CORREU | () PREGUIÇOSO. |
| (8) AS GALINHAS COMERAM | () CINDERELA NÃO DEIXOU DE CANTAR. |
| (9) ANASTÁCIA E PRISELA | () ATRÁS DO RATO. |
| (10) MESMO SUPER ATAREFADA | () FORAM CONVIDADAS PARA O BAILE. |
| (11) TODAS AS JOVENS SOLTEIRAS | () RASGARAM O VESTIDO DA CINDERELA. |

5.3.1 Descrição do material

O material produzido foi organizado em duas partes, as quais foram nomeadas “Contos que encantam”, foi aplicado em cinco turmas de 2.^a séries do Ensino Fundamental. Passamos a seguir à descrição das atividades realizadas na primeira parte. Para conduzir o trabalho de leitura, partimos das estratégias, particularmente a pré-leitura, e propusemos algumas questões logo no início do trabalho com o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. A seguir, apresentamos as questões utilizadas para esse propósito.

Antes de propormos a leitura do texto “Os três desejos”, de Ruth Guimarães, suscitamos algumas questões, como: “Quem comeu uma maçã envenenada e só acordou com o beijo de um príncipe? Qual é o nome do menino feito de madeira que ao mentir seu nariz cresce? Qual o nome da história em que o lobo mau assopra as casas, assusta os personagens e tenta devorá-los? Qual o nome da menina que leva doce para a vovozinha que mora do outro lado da floresta? Qual o nome da história na qual a princesa espeta o dedo na agulha, dorme por cem anos e um príncipe a acorda com um beijo? E o nome da história em que o personagem indaga: por que ninguém quer brincar comigo; será que sou tão feio assim?”.

Trabalhamos com outras histórias antes do contato com o conto, pois nossa intenção, naquele momento, era promover uma interação oral entre a estagiária e os alunos. Para

tanto, utilizamos o seguinte enunciado: “A história que vamos ler tem como título ‘Os três desejos’. Você sabe dizer por quê? Você já recebeu um castigo ou uma recompensa? Qual é a diferença entre castigo e recompensa? Que tipo de castigo você recebeu? Quando e por que foi castigado ou recompensado? Que tipo de castigo você recebeu? Quando e por que recebeu esse castigo? Você já ouviu alguma história sobre lenhador? O que será que ele faz? Você sabe o que quer dizer a palavra carvalho? O título da história é “Os três desejos”, o que você acha que vai acontecer nessa história? Você já ouviu alguma história na qual o personagem teve o direito de realizar três desejos? Conte como foi. Será que o final dessa história vai ser triste, alegre ou engraçado?”.

Logo em seguida, iniciamos a interação com o texto, o qual fora lido pela professora-estagiária. Depois da leitura, propusemos algumas questões que servem para promover a interação entre o professor e o texto, o professor e o aluno, e entre o texto e o aluno. Vale ressaltar que as questões a seguir foram realizadas oralmente: “Por que o texto começa com as palavras ‘Era uma vez...’? Qual é a profissão do homem da história e o que ele fazia todas as manhãs? O que o lenhador encontrou na floresta que lhe daria muito dinheiro? Quem o lenhador encontrou na floresta no momento em que ia cortar o carvalho? Qual foi o pedido do anão ao lenhador? Qual a resposta do lenhador? Em que o anão se transformou? Quem era ele? O lenhador recebeu um castigo ou uma recompensa da fada da floresta? Qual foi a recompensa que o lenhador recebeu da fada da floresta? Qual foi o primeiro desejo do lenhador? Por quem foi feito o segundo pedido? O que a mulher perdeu? Qual foi o terceiro pedido e por quem foi feito?”.

Descrevemos a seguir as questões que nortearam a compreensão escrita do texto: “1) Qual é o título da história? 2) Qual das personagens ofereceu a recompensa? 3) A fada da floresta concedeu ao lenhador três desejos. Por que isso aconteceu? 4) Relacione os desejos: 1º desejo; 2º desejo; 3º desejo. 5) Em sua opinião, por que a fada se transformou em anão para pedir ao lenhador que não derrubasse a árvore? 6) Se você encontrasse uma fada, quais desejos pediria que ela realizasse? Por quê? 7) Na história, o lenhador usou um machado para cortar uma árvore. Hoje, o que os homens usam para cortar árvores? 8) A história que acabamos de ler nos leva a refletir sobre o assunto ‘desmatamento’. Por que isso não deve ser feito?”

5.3.2 A análise teórico-prática no processo de ensino-aprendizagem

Ao elaborarmos o material, tentamos propor atividades que integrassem a leitura e a escrita. Diante dos resultados, podemos afirmar que isso chamou a atenção dos alunos, pois as primeiras questões promoveram a interação verbal entre a estagiária e os alunos, entre os alunos e os seus conhecimentos prévios sobre o gênero focalizado durante o processo e também entre os alunos e o texto, o qual foi o ponto de partida e de chegada de nossa proposta.

Outra questão que consideramos relevante são as condições de produção abordadas por Bakhtin e outros autores. Assim, foi possível planejarmos a escrita como produção de apoio e de situação de criação, pois os alunos tinham o texto de apoio e com isso o que dizer. O objetivo era recontar a história, dando a ela um final diferente, e podemos salienta que trabalhamos uma situação de criação que certamente permite ao escritor interagir com os seus desejos, os seus interesses, ou seja, com os conhecimentos e suas experiências.

Entretanto, nossa proposta não deixa claro quem é o interlocutor, ou seja, para quem se deve escrever, e essa característica é própria de alguns textos, como vimos na parte teórica desta pesquisa. As estratégias utilizadas deveriam ser as que contemplassem o gênero conto. Acreditamos que, sob esse aspecto, mesmo que superficialmente, foi possível que os envolvidos conseguissem ter uma visão da estrutura composicional dos elementos que constituem o conto, considerando que a proposta foi aplicada aos alunos da 2ª série do Ensino Fundamental.

Outro ponto que merece a nossa atenção está relacionado à inserção dos termos compreensão e interpretação, pois há uma confusão nesse aspecto. As questões formuladas são quase todas de compreensão do texto.

Ademais, salientamos que a mediação acontece desde o momento em que os conhecimentos prévios dos alunos são levantados até as orientações propostas para a reescrita do texto são pontuais e significativas com a concepção de escrita como trabalho, visto que o professor acompanha o processo e interage com os alunos para orientar e melhorar a escrita.

Com este estudo, não pretendemos apresentar um modelo para o ensino da escrita como trabalho, mas procuramos descrever e refletir sobre um material didático que tentamos elaborar visando à aproximação da teoria à prática.

Os conceitos discutidos até então evidenciam que o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, todavia nem todos os textos permitem o trabalho com a escrita. Outra questão importante refere-se à interação verbal, que para Bakhtin constitui a realidade fundamental da língua, e destacamos que a concepção de escrita deve ter o foco na interação, com a escrita concebida como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa asseverar que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante. E, assim, é possível ampliar e melhorar a habilidade de escrita.

Tanto Bakhtin quanto Vygotsky, assim como outros autores descritos nesta pesquisa preconizam que a linguagem produz sentidos a partir da interlocução, ou seja, da interação, e é no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. Diante disso, reafirmamos a importância do trabalho a partir dos gêneros textuais e o papel do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois este deve ser um orientador pontual em todas as etapas, desde o planejamento até a reescrita da versão final do texto.

Não podemos deixar de mencionar a relevância da mediação no desenvolvimento da escrita, e nesse sentido o professor precisa estar preparado, isto é, deve conhecer as concepções de linguagem, fazer a sua escolha de acordo com os objetivos que pretende alcançar, ou seja, as habilidades que pretende desenvolver. Por fim, apresentamos, a partir do texto trabalhado em sala de aula, um recorte de muitos outros textos que podem ser construídos a partir da interação entre o tutor e acadêmicos e que certamente podem contribuir com a formação de professores de maneira geral.

6 A PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO MATERIAL

O material didático-pedagógico utilizado durante o Estágio Supervisionado na área de Linguagem do Curso Normal Superior foi reformulado com o objetivo de melhorar o

processo de transposição didática das teorias e concepções abordadas durante a graduação e passou a ser intitulado “Contos que encantam... da teoria a transposição didática”. Para tanto, foi organizado em duas partes. A primeira apresenta orientações teórico-práticas para o professor em formação, e a segunda propostas de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Descrevemos, nesse trabalho, as cinco unidades que constituem a segunda parte do material.

A primeira unidade, “O que eu já sei?”, apresenta os seguintes tópicos: Recordando os contos; Reconhecendo as histórias e Contando histórias. As atividades propostas antes do contato com o texto têm como objetivo fazer o levantamento dos conhecimentos prévios que o aluno tem sobre o texto que vamos trabalhar. Nesse contexto, é fundamental que as questões sejam discutidas oralmente, possibilitando a socialização dos saberes de cada aluno e o desenvolvimento da oralidade.

A segunda unidade, “O que eu posso aprender?”, apresenta as propostas: Preparando para a leitura; Lendo o conto; Conversando sobre o conto; Conhecendo a origem dos contos; Refletindo sobre as palavras no contexto e Usando o dicionário.

A terceira unidade, “Que outras leituras posso fazer?”, tem a seguinte subdivisão: Preparando a leitura do filme; Conversando sobre o filme; Compreendendo e interpretando o filme e Buscando outras leituras. Ao propormos outras leituras, temos como meta a ampliação das possibilidades que os alunos têm para aperfeiçoar o uso da língua.

A quarta unidade, “Como posso escrever?”, apresenta algumas etapas relevantes no processo de escrita: Planejando a escrita; Escrevendo o conto; Revisando o conto e Reescrevendo o conto. Nesse momento, o material apresenta de forma mais pontual o trabalho com a escrita, pois é nessa unidade que ela passará a ser o foco de observações e norteará o ensino considerando as dificuldades que os alunos apresentam em relação ao uso da língua, porém essa prática permeia outros momentos do desenvolvimento da proposta.

Por fim, a quinta unidade, “O que posso aprender a partir da minha escrita?”, divide-se em: Refletindo sobre a escrita das palavras; Substituindo palavras; Adequando linguagem; Organizando parágrafos; Reescrevendo o texto; Revisando e divulgando e finaliza com o Avaliando o percurso. Iniciamos um trabalho mais direcionado para a análise linguística e/ou a gramática, e podemos afirmar que ao longo do material procuramos articular o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, e que

na etapa final, o objetivo maior é propor um trabalho pedagógico com o texto escrito pelo aluno visando atender às suas necessidades.

6.1 MATERIAL REFORMULADO



SUMÁRIO

1. O QUE EU JÁ SEI?

- 1 Recordando os contos
- 2 Reconhecendo as histórias
- 3 Contando as histórias

2. O QUE POSSO APRENDER?

- 4 Preparando para a leitura
 - Lendo o conto
 - Conversando sobre o conto
 - Conhecendo a origem dos contos
 - Refletindo sobre as palavras no contexto
 - Usando o dicionário

3. QUE OUTRAS LEITURAS POSSO FAZER?

- Preparando a leitura do filme
- Conversando sobre o filme
- Compreendendo e interpretando o filme
- Buscando outras leituras

4. COMO POSSO ESCREVER?

- Planejando a escrita
- Escrevendo o conto
- Revisando o conto
- Reescrevendo o conto

5. O QUE POSSO APRENDER A PARTIR DA MINHA ESCRITA?

- Refletindo sobre a escrita das palavras
- Substituindo palavras
- Adequando a linguagem
- Organizando os parágrafos
- Reescrevendo o texto
- Revisando e divulgando
- Avaliando do percurso

1. O QUE EU JÁ SEI?

RECORDANDO OS CONTOS DE FADAS

ATIVIDADES

Pense e responda.

- Quem comeu a maçã envenenada na história que você conhece?
- Qual o nome da história em que a princesa espeta o dedo em um agulha, dorme por cem anos e um príncipe a acorda com um beijo?
- Qual a personagem que vivia presa em uma torre alta sem portas, sem escada, e tinha uma linda trança amarela?
- Quem foi abandonada na floresta pelo lenhador e a madrasta?
- Quem era chamada de Gata Borralheira?

RECONHECENDO AS HISTÓRIAS

ATIVIDADES

1) Pense e escreva o nome de cada história.

Esta moça de trança longa e macia é prisioneira da bruxa numa torre alta e sombria. A menina das longas tranças espera ser livre um dia. Virá alguém libertá-la? Que história que assim se principia?

Esta é a história verdadeira do menino que ganhou milhões trocando uma vaca leiteira por um pacote de feijões. Dos grãos nasceram galhos gigantes e o que aconteceu então, nunca tinha acontecido antes.

Quando a princesa nasceu, uma fada não convidada previu uma fatalidade: a princesa morreria aos 15 anos de idade. Uma roca de fiar na torre mais elevada atraiu a princesinha, que ali teve sua sorte selada.

Três irmãs invejosas e uma madrasta tirana faziam da vida da pobre menina uma agonia insana: varrer, cozer, lavar e passar. Ela não tinha descanso, nem direito de a bailes ir, mas com a ajuda de uma fada, será que ela vai conseguir?

2) Complete o quadro com O QUE VOCÊ SABE sobre os personagens dos contos de fadas.

FADA	GNOMO	CINDERELA

GIGANTE	BRANCA DE NEVE	RAPUNZEL
MADRATA	PINÓQUIO	PRÍNCIPE

CONTANDO AS HISTÓRIAS

Ao lermos os contos de fadas, viajamos pelo mundo da fantasia, não é mesmo? Os heróis, os vilões, as fadas permanecem vivos na nossa imaginação. Vamos relembrar as histórias⁸ abaixo.



⁸ A ilustração das histórias foi feita por Reinaldo dos Santos Marques Filho e a colorização por José Valdeci Grigoletto Neto.

PREPARANDO PARA A LEITURA

1. Você sabe quem é a Cinderela?
2. Já ouviu alguma história sobre ela? O que aconteceu?
3. Você já leu alguma história que tenha a fada como personagem?
4. A fada é boa ou má? O que ela faz?
5. Que objeto ela usa para fazer mágicas?

LENDO O CONTO

CINDERELA

Cinderela era filha de um comerciante rico, que faleceu quando ela ainda era muito jovem. Foi então criada por sua madrasta malvada, que junto de suas duas filhas, transformaram-na em sua serviçal. Cinderela tinha de fazer todos os serviços domésticos - lavar, varrer, cozinhar - e ainda era alvo de deboches e malvadezas. Seu refúgio era o quarto no sótão da casa e seus únicos amigos, os animais da floresta.

Um belo dia, é anunciado que o Rei irá realizar um baile no Castelo, para que o príncipe escolha sua esposa dentre todas as moças do reino. No convite, distribuído a todos os cidadãos, havia o aviso de que todas as moças, fossem pobres, altas, magras, feias ou bonitas, deveriam comparecer ao Grande Baile.

A madrasta de Cinderela sabia que ela era a mais bonita da região, então disse que ela não poderia ir, pois não tinha um vestido apropriado para a ocasião. Cinderela então costurou um belo vestido, com a ajuda de seus amiguinhos da floresta. Passarinhos, ratinhos e esquilos a ajudaram a fazer um vestido feito de retalhos, mas muito bonito. Porém, a madrasta não queria que Cinderela comparecesse ao baile de forma alguma, pois sua beleza impediria que o príncipe se interessasse por suas duas filhas, muito feias. Então ela e as filhas rasgaram o vestido, dizendo que não tinham autorizado Cinderela a usar os retalhos que estavam no lixo. Fizeram isso de última hora, para impedir que a moça tivesse tempo para costurar outro.

Muito triste, Cinderela foi para seu quarto no sótão e ficou à janela, olhando para o Castelo na colina. Chorou, chorou e rezou muito. De suas orações e lágrimas, surgiu sua Fada-madrinha que confortou a moça e usou de sua mágica para criar um lindo vestido para Cinderela. Também surgiu uma linda carruagem e os amiguinhos da floresta foram transformados em humanos, cocheiro e ajudantes de Cinderela. Antes de sua afilhada sair, a Fada-madrinha lhe deu um aviso: a moça deveria chegar antes da meia-noite, ou toda a mágica iria se desfazer aos olhos de todos.

Cinderela chegou à festa como uma princesa. Estava tão bonita, que não foi reconhecida por ninguém. A madrasta, porém, passou a noite inteira dizendo para as filhas que achava conhecer a moça de algum lugar, mas não conseguia dizer de onde. O príncipe, tão logo a viu, se apaixonou e a convidou para dançar. A ciumenta foi generalizada, todas as moças do reino sentiram-se rejeitadas mas logo procuraram outros pares e a festa foi animada. Apenas a madrasta de Cinderela e suas duas filhas passaram a noite em um canto, tentando descobrir de onde teria vindo aquela moça tão bonita.

Cinderela e o príncipe dançaram e dançaram a noite inteira. Conversaram e riram como duas almas gêmeas e logo se perceberam feitos um para o outro.

Acontece que a fada-madrinha tinha avisado que toda a magia só iria durar até a meia-noite. Quando o relógio badalou as dozes batidas, Cinderela teve de sair correndo pela escadaria do Castelo. Foi quando deixou um dos pés de seu sapatinho de cristal. O príncipe, muito preocupado por não saber o nome da moça ou como reencontrá-la, pegou o pequeno sapatinho e saiu em sua busca no reino e em outras cidades. Muitas moças disseram ser a dona do sapatinho, mas o pé de nenhuma delas se encaixava no objeto.

Quando o príncipe bateu à porta da casa de Cinderela, a madrasta trancou a moça no sótão e deixou apenas que suas duas filhas feias experimentassem o sapatinho. Apesar das feiosas se esforçarem, encolheram os dedos, passaram óleo e farinha nos pés, nada do sapatinho de cristal servir. Foi quando um ajudante do príncipe viu que havia uma moça na janela do sótão da casa.

Sob as ordens do príncipe, a madrasta teve de deixar Cinderela descer. A moça então experimentou o sapatinho, mas antes mesmo que ele servisse em seus pés, o príncipe já tinha dentro do seu coração a certeza de que havia reencontrado o amor de sua vida. Cinderela e o príncipe se casaram em uma linda cerimônia, e anos depois se tornariam Rei e Rainha, famosos pelo bom coração e pelo enorme senso de justiça. Cinderela e o príncipe foram felizes para todo o sempre...

CONVERSANDO SOBRE O CONTO

1. Quem é o autor do conto Cinderela? O que você sabe sobre ele?
2. Quem era Cinderela? O que ela fazia depois da morte de seu pai?
3. A quem era endereçado o convite para o baile?
4. Por que a madrasta de Cinderela não queria que ela fosse ao baile?
5. Cinderela, com a ajuda dos amigos, fez um vestido de retalhos. O que a madrasta e as filhas fizeram com o vestido? Por quê?
6. Quem eram os amigos de Cinderela?
7. Por que Cinderela é chamada de serviçal? Que outros nomes as pessoas que fazem os trabalhos que Cinderela fazia recebe?
8. Quem ajudou Cinderela ir ao baile? Como fez isso?
9. Por que Cinderela teria que voltar antes da meia noite?
10. O que ela perdeu ao sair correndo pelas escadas do castelo?
11. O príncipe guardou o sapatinho de cristal. Por que ele fez isso?
12. O que aconteceu quando o príncipe bateu à porta da casa de Cinderela?
13. Onde estava a Cinderela? Quem a encontrou?

CONHECENDO A ORIGEM DOS CONTOS E O AUTOR

O **contar de histórias** nasceu com o homem, de sua necessidade de compartilhar com outros suas experiências, seus sonhos, os acontecimentos marcantes de sua vida ou aqueles produzidos pelo seu imaginário.

O **conto maravilhoso** tem suas raízes nas narrativas da tradição oral popular que se reproduziram de geração em geração. Nasceu da tradição oral dos povos, em que o contador, por meio do imaginário, rompe com a lógica racional e as leis naturais. No conto maravilhoso, há fadas, gnomos, duendes, bruxas, dragões, gigantes, seres que se transformam em outros seres. O espaço e o tempo não seguem a ordem natural e podem ser transformados a qualquer instante para servir ao desenrolar dos fatos e das magias.

O **conto maravilhoso** apresenta um modo narrativo que o torna distinto de outros tipos de narrativas: **tem traços que se repetem em histórias criadas nos mais diversos locais e épocas: distância no tempo, luta do bem contra o mal, disputa entre fracos e poderosos, ricos e pobres...**

As situações que ocorrem no conto maravilhoso fogem totalmente das leis que predominam em nosso cotidiano.

O conto maravilhoso recebe o nome também de conto de fadas e apresenta seres e acontecimentos extraordinários, tende a desenrolar-se num cenário temporal e geograficamente vago, iniciando-se e terminando quase sempre da mesma forma: "Era uma vez..." e "Viveram felizes para sempre." Entre os muitos exemplos destacam-se "A Cinderela"; "A Branca de Neve e os Sete Anões"; "A Bela Adormecida"; "O Capuchinho Vermelho"; "João e o Feijoeiro Gigante", etc.



CHARLES PERRAULT

Charles Perrault nasceu em Paris, na França, no dia 12 de janeiro de 1628. Pertenceu a uma nobre família da cidade de Tours, cidade próxima a Paris. Perrault foi um brilhante estudante, formou-se em Direito em 1651. Prestou serviços ao governo francês. Foi um dos criadores da Academia Francesa de Ciências. Entrou para a Academia Francesa de Letras em 1671. Foi também um grande divulgador de histórias tradicionais e outras que faziam parte do folclore europeu, usando uma linguagem, simples ele as tornou conhecidas no mundo inteiro.

Sua obra mais famosa é Contos da Mamãe Gansa (Contes de ma mère l'Oye), de 1697, na qual escreveu 11 contos antigos adaptados por ele, e com tal obra inaugurou o gênero literário Contos de Fadas. Quase dois séculos depois, em 1812, os Irmãos Grimm adaptaram vários contos que Perrault também havia publicado, tornando-os conhecidos mundialmente. Não se sabe qual a influência exata de Perrault na história dos irmãos Grimm. Provavelmente, eles tiveram contato com a obra do autor por meio de amigos franceses. Perrault faleceu em Paris no dia 15 de maio de 1703.

Contos Famosos: Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, Cinderela, Pele de Asno, O Pequeno Polegar, O Barba Azul, A Bela Adormecida, As Fadas.

REFLETINDO SOBRE AS PALAVRAS NO CONTEXTO

ATIVIDADES

1) Estudo do vocabulário

O que você pensa sobre as palavras no texto?

1. serviçal	
2. deboches	
3. refúgio	
4. malvadezas	
5. sótão	
6. rejeitadas	
7. autorizado	

USANDO O DICIONÁRIO



O dicionário, ao contrário do que muitos dizem, não é o Pai dos Burros, mas sim a Ferramenta dos Inteligentes. Leia as questões abaixo e responda.

- Por que é importante conhecer a ordem alfabética?
- Você sabe o que é um dicionário?
- Como ele é organizado?
- Para que usamos um dicionário? Para que ele serve?

Para a correta utilização deste material didático, é muito importante que você domine o alfabeto completo, e isso você já sabe. Então, escreva abaixo o alfabeto completo.

ATIVIDADES

Vamos iniciar a nossa pesquisa!

1) As palavras que vamos pesquisar no dicionário são:

**serviçal deboches refúgio sótão
malvadezas rejeitadas autorizado**

A) Antes de iniciar a sua pesquisa, escreva na 1ª coluna do quadro abaixo a ordem em que essas palavras vão aparecer no dicionário.

O que diz o dicionário?	

B) Responda a partir do texto.

- 1) Os significados que você encontrou no dicionário podem ser encaixados no texto ou é preciso fazer adequações?
- 2) Reescreva as frases substituindo as palavras grifadas por outras que estejam de acordo com o contexto.
 - a) Foi então criada por sua madrasta malvada, que junto de suas duas filhas transformaram-na em uma **serviçal**.
 - b) Seu **refúgio** era o quarto no **sótão** da casa e seus únicos amigos, os animais da floresta.
 - c) Cinderela tinha de fazer todos os serviços domésticos – lavar, varrer, cozinhar – e ainda era alvo de **deboches e malvadezas**.

d) Então, ela e as filhas rasgaram o vestido, dizendo que não tinham **autorizado** Cinderela a usar os retalhos que estavam no lixo.

e) A ciuemeira foi generalizada, todas as moças do reino sentiram-se **rejeitadas**, mas logo procuraram outros pares e a festa foi animada.

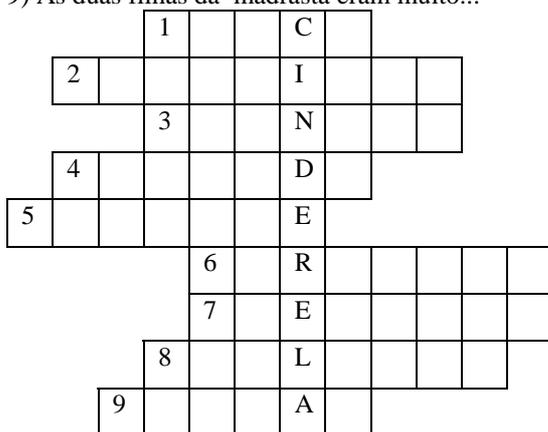
REFLETINDO SOBRE O USO DAS PALAVRAS

ATIVIDADES

A) Que palavras no texto substituem a palavra Cinderela?

B) Preencha a cruzadinha com as palavras que completam as frases abaixo.

- 1) O pai de Cinderela era um comerciante...
- 2) A madrasta e suas filhas transformaram Cinderela em uma...
- 3) Cinderela era muito...
- 4) Todas as moças da região foram convidadas para ir ao.....
- 5) Depois de ter o seu vestido rasgado, Cinderela ficou muito...
- 6) Cinderela perdeu o sapatinho de...
- 7) Cinderela e o príncipe se casaram e viveram para sempre.
- 8) A madrasta de Cinderela era...
- 9) As duas filhas da madrasta eram muito...



C) Complete o quadro com o que se pede.

Palavras	Palavras com o mesmo sentido	Palavras com sentido diferente
Rico		
Serviçal		
Bonita		
Grande		
Triste		
Cristal		
Felizes		
Malvadas		
Feias		

D) A palavra muito aparece várias vezes no conto. Em cada situação, ela está modificando o sentido de outra palavra. Identifique quais são essas palavras colorindo o quadrinho onde elas estão escritas.

JOVEM	CANSADO	CASTELO	CRISTAL
MÃE	PREOCUPADO	PRÍNCIPE	FEIAS
BONITO	MOÇA	CINDERELA	MADRASTA
CANTOU	REZOU	SAPATINHO	FILHAS

E) Escolha duas das frases em que aparecem a palavra muito, copie-as nas linhas abaixo e indique outras palavras que podem substituí-la.

F) Reescreva a frase abaixo substituindo as palavras grifadas por outras que tenham o mesmo sentido. Muitas moças disseram ser a dona do sapatinho, mas o pé de nenhuma delas se encaixava no sapatinho.

G) O que quis dizer o autor com a expressão almas gêmeas?

H) Você já usou a expressão “almas gêmeas” em alguma situação? Pode dizer qual?

ESCREVENDO A PARTIR DO CONTO

ATIVIDADES

- 1) Vamos responder às questões **iniciando a frase com uma parte da pergunta**.
 - a) Quem era Cinderela?
 - b) O que aconteceu com ela depois da morte do pai?
 - c) Quem eram as moças convidadas para o baile?
 - d) Por que a madrasta não queria que Cinderela fosse ao baile?
 - e) Como Cinderela foi ao baile e o que aconteceu depois?
 - f) Você tem amigos? Em que situação do seu dia a dia você precisa dos amigos?
 - g) Você acredita que existam pessoas malvadas como a madrasta de Cinderela? Comente.

3. QUE OUTRAS LEITURAS POSSO FAZER?

PREPARANDO PARA A LEITURA DO FILME



- Você já assistiu a algum filme da Cinderela?
- As imagens do filme eram parecidas com as dos livros que você leu?
- Você acha que a história que vamos ler é triste, engraçada ou de terror?

Antes de assistir ao filme⁹ Cinderela I, leia atentamente as informações do quadro abaixo.

Era uma vez, em terras distantes, um pequeno reino, cheio de paz, próspero e rico em lendas e tradições. Em um majestoso castelo, vivia um senhor viúvo com sua filha, a menina Cinderela; apesar de ser um pai devotado e dar à filha todo o luxo e conforto, ele sentia que faltava à menina carinho de mãe, por isso resolveu casar-se de novo, escolhendo para esposa uma senhora viúva que tinha duas filhas da mesma idade de Cinderela, as meninas Anastácia e Priscila. Com a morte inesperada do rico senhor, a madrasta se revelou mulher cruel, hipócrita e extremamente invejosa dos encantos e da beleza de Cinderela, e passou a defender os interesses de suas próprias filhas. Assim, com o passar do tempo, o castelo ficou em ruínas, a fortuna da família foi esbanjada nos caprichos das duas irmãs, enquanto Cinderela passou a servir de criada, e por desprezo as irmãs apelidaram-na de gata borralheira, Cinderela, porém, continuava a mesma, gentil e bondosa, e cada manhã ao despertar tinha esperança de que um dia seu sonho de felicidade haveria de se realizar.

CONVERSANDO SOBRE O FILME¹⁰

- Quem acordava Cinderela?
- Quem eram os animais amigos de Cinderela?
- Quantos ratos havia na história? E cachorros?
- O que os ratinhos queriam que Cinderela fizesse?
- Qual era o nome do rato que estava preso na ratoeira?
- Qual o nome do cachorro?
- Como o gato se comportava diante dos ratos?
- O que o rato disse ao Tatá sobre o gato?
- Dos animais que havia no castelo, quem era o primeiro a tomar café?

⁹ Não abordamos o gênero filme, tendo em vista que ele foi usado somente para motivação. Assim como não abordamos o gênero resenha, por não ser o foco da sequência didática.

¹⁰ Tais questões, ao referenciar as condições de produção do texto (filme) procuram estabelecer a relação da leitura do verbal e do não verbal.

- Quantos sinos tocavam antes do café da manhã?
- O que Cinderela fazia enquanto os sinos tocavam?
- Quem salvou o rato das garras do gato?
- Quem rasgou o vestido da Cinderela?
- Quem ajudou Cinderela ir ao baile?
- O que aconteceu quando deu meia noite?
- Conte o que aconteceu com o sapatinho de cristal.
- Como foi o casamento?
- O que aconteceu nessa história pode acontecer na realidade?

COMPREENDENDO E INTERPRETANDO O FILME

1. Onde estava o rato quando Cinderela o salvou do gato?
2. Para que todas as moças do reino foram convidadas?
3. Quais eram as condições para que Cinderela fosse ao baile?
4. Enquanto Cinderela trabalhava, seus amigos costuravam um vestido. Quem eram esses amigos?
5. De que eram feitos os sapatos que Cinderela usou para ir ao baile?
6. Quais foram as transformações feitas pela fada?
7. Complete com as palavras que estão faltando.
 - a) A mágica que a fada realizou para que Cinderela fosse ao baile durou apenas até a_____.
 - b) No _____, a Cinderela dançou com o príncipe que ficou encantado.
 - c) A Cinderela ficou tão encantada com o _____que esqueceu da hora.
 - d) Os sapatinhos de Cinderela eram de _____.
 - e) A fada-madrinha usou sua _____ para fazer as transformações.
8. Que informações se referem a cada uma das personagens? Relacione.

Turma da Mônica – Clássicos ilustrados- Cinderela (Maurício de Souza)	http://www.katabum.com.br/turma-da-monica-classicos-ilustrados-cinderela.html
---	---

PESQUISANDO SOBRE CINDERELA

Para desenvolver esta atividade, utilizaremos o laboratório de informática. Lá, vocês acessarão o site www.google.com.br e digitarão a seguinte pergunta: **Qual é a origem do conto Cinderela?**

Depois, é só escolher os sites que aparecem e registrar no quadro abaixo as informações mais importantes para você.

4. COMO POSSO ESCREVER?

PLANEJANDO A ESCRITA

A história que você assistiu foi muito longa. Tente se lembrar de algumas informações e complete o quadro a seguir:

1. Condições de produção

O que?
Quem?
Quando?
Onde?
Como?
Por quê?

ESCREVENDO O CONTO

Agora, tente escrever a primeira versão do conto! Crie outro título para a história, e se quiser, pode também mudar o final.

<p>_____</p> <p>Era uma vez, uma princesa chamada Cinderela que queria muito ir ao baile no palácio, mas a sua madrasta, as suas irmãs de criação Priscila e Anastácia, não queriam que ela fosse...</p>
--

Assim que terminar de escrever o conto, você receberá uma folha na qual deverá copiar o texto que escreveu. Contamos com o seu interesse e a sua dedicação para cumprir mais essa etapa de atividades.

5- O QUE POSSO APRENDER A PARTIR DA MINHA ESCRITA?

REFLETINDO SOBRE A ESCRITA

- Será que podemos aprender a partir da nossa escrita?
- O que você acha que é possível aprender quando relemos o nosso texto?
- A partir de agora, o foco do nosso estudo será o texto que você escreveu tendo como apoio o filme.

ATIVIDADES

A) Observando a sua escrita, responda as questões.

QUESTÕES	SIM	NÃO
1) O conto apresenta um título?		
2) As ideias apresentadas giram em torno de uma mesma história?		
3) Você usou os parágrafos adequadamente?		
4) As ideias estão organizadas numa sequência lógica (início, meio e fim)?		
5) É possível encontrar no texto respostas para as perguntas: O que? Quem? Onde? Como? Por quê?		
6) Você mudou o final?		
7) Você ficou em dúvida ao escrever alguma palavra? Qual (is)?		
8) Você usou sinais de pontuação em seu texto?		

B) Chegou a hora de tentarmos aprender a partir do texto. Releia a história que você escreveu com atenção, e em seguida responda às questões.

REFLETINDO SOBRE A ESCRITA DAS PALAVRAS

1) O texto acima apresenta alguns problemas de escrita. Nesse momento, vamos dar uma atenção especial à escrita das palavras. Seguem abaixo as orientações sobre o que você deve fazer:

- Leia e observe as palavras que foram grifadas;
- Pesquise as palavras que foram grifadas no texto no dicionário;
- Escreva corretamente as palavras no quadro abaixo:



C) Veja a organização linear do texto (coesão). A repetição de palavras de forma exagerada em um texto prejudica a escrita. Ouça com atenção os comentários sobre as palavras que aparecem repetidas no texto e resolva os exercícios que lhe forem propostos.

SUBSTITUINDO AS PALAVRAS

Neste espaço, você colará os exercícios propostos pela professora.

D) A linguagem é utilizada de diversas maneiras. No exercício a seguir, vamos reescrever algumas frases que foram extraídas dos textos produzidos por esta turma.

ADEQUANDO A LINGUAGEM

Neste espaço, você colará os exercícios propostos pela professora.

E) Observe os apontamentos feitos no seu texto, e em seguida faça a reescrita dele. Cole o seu texto neste espaço assim que terminar a reescrita.

ORGANIZANDO OS PARÁGRAFOS E REESCREVENDO O TEXTO

Retome a escrita do seu texto e observe as barras em vermelho, pois elas delimitam cada parágrafo.

Na atividade SUBSTITUINDO PALAVRAS, você escreveu outras palavras que podem substituir as que estão repetidas. **Agora, vamos reescrever o texto, veja as orientações para fazer isso:**

- **Crie um título para o texto;**
- **Observe as barras vermelhas (/) para organizar os parágrafos, ou seja, as barras estão indicando que é possível organizar o texto em mais parágrafos;**
- **Utilize letras maiúsculas no início dos parágrafos;**
- **Substitua as palavras repetidas por outras que tenham o mesmo sentido;**
- **Algumas palavras foram grifadas no seu texto, pesquise no dicionário a escrita correta.**

F) Com o estudo feito por meio deste Caderno Pedagógico, você pôde participar de várias atividades, e com certeza percebeu que podemos, com os erros que cometemos nos nossos textos, aprender muito. Acreditamos que você já seja capaz de revisar o seu próprio texto, ou seja, aquele que escreveu logo após assistir ao filme Cinderela.

REVISANDO E DIVULGANDO OS CONTOS

Depois de revisar o seu texto, escreva a versão final na folha anexa e entregue à professora para que ela possa organizar os contos para serem divulgados em uma coletânea.

AVALIANDO O PERCURSO

Chegamos ao final de mais uma etapa de trabalho no espaço escolar. Queremos cumprimentar você que com muito esforço e dedicação concluiu todas as atividades propostas neste Caderno Pedagógico.

Antes de produzir o texto avaliando o percurso, siga as orientações para fazer uma autoavaliação do seu desempenho durante o desenvolvimento do projeto.

Agora, é hora de colorir os quadrinhos. Veja como:

1. Pinte de **verde** os quadrinhos em que você participou e conseguiu concluir as atividades.
2. Pinte de **amarelo** os quadrinhos em que você deixou algumas atividades incompletas.
3. Pinte de **vermelho** os quadrinhos em que você faltou às aulas, e por isso as atividades estão em branco.

ATIVIDADES	1	2	3
1. Recordando os contos			
2. Reconhecendo as histórias			
3. Contando as histórias			

4. Preparando para a leitura			
5. Lendo o conto			
6. Conversando sobre o conto			
7. Conhecendo a origem dos contos			
8. Refletindo sobre as palavras no contexto			
9. Usando o dicionário			
10. Preparando a leitura do filme			
11. Conversando sobre o filme			
12. Compreendendo e interpretando o filme			
13. Buscando outras leituras			
14. Planejando a escrita			
15. Escrevendo o conto			
16. Revisando o conto			
17. Reescrevendo o conto			
18. Refletindo sobre a escrita das palavras			
19. Substituindo palavras			
20. Adequando a linguagem			
21. Organizando os parágrafos			
22. Reescrevendo o texto			
23. Revisando e divulgando			
24. Avaliando do percurso			

E para finalizar, gostaríamos que você escrevesse um texto avaliando o que fizemos durante o estudo com este material.

6.2 OUTRAS REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS

Refletir sobre a nossa ação é uma prática que nos possibilita retomar o processo de ensino-aprendizagem, pois é possível avaliar o que realmente tem dado certo e o que precisa ser alterado para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Passamos a descrever algumas reflexões que fizemos ao reformular o material utilizado no Estágio Supervisionado.

6.2.1 O que eu já sei?

Ao propormos algumas atividades antes do contato com o texto, temos como **objetivo fazer o levantamento dos conhecimentos prévios que o aluno apresenta sobre**

o **texto** que vamos trabalhar. Nesse contexto, é fundamental que as questões sejam discutidas oralmente, possibilitando a socialização dos saberes de cada aluno e o desenvolvimento da oralidade.

Embora o material apresente algumas subdivisões em relação à oralidade, leitura, escrita e análise linguística, ressaltamos a importância de que essas práticas estejam articuladas. Não há como negar que a interpretação de um texto se inicia antes da leitura, pois ao nos depararmos com o título, a apresentação gráfica, o gênero, já criamos a nossa expectativa em relação ao que vamos ler.

Outra questão relevante nessa etapa deve-se ao fato de que a compreensão e a interpretação de determinado texto dependem de fatores externos e anteriores à leitura. Assim, evidenciamos o papel do professor na mediação desse processo, ou seja, o professor deve instigar o aluno a estabelecer uma relação entre o que ele já sabe e o que vai aprender.

Para cumprir os objetivos, propusemos as atividades:

- **Recordando os contos de fadas** – por meio de perguntas que descrevem partes dos contos de fadas para que o aluno identifique as histórias que podem ser recordadas;
- **Reconhecendo histórias** – é uma atividade que faz com que o aluno leia alguns fragmentos de contos de fadas e ative a sua memória para se lembrar dos títulos;
- **Contando histórias** – constitui-se em uma proposta que focaliza também o levantamento dos conhecimentos prévios por meio de desenhos, e isso pode contribuir para que o aluno sinta-se integrado ao processo de ensino-aprendizagem e principalmente estabeleça uma relação entre o que aprendeu nas séries anteriores com o que lhe está sendo proposto nesse momento. Além disso, essa é uma ótima oportunidade para o aluno desenvolver a oralidade.

6.2.2 O que posso aprender?

Nessa atividade, nosso objetivo inicial é fazer o levantamento das expectativas em relação ao texto que será lido. Assim, na atividade **Preparando para a leitura**, evidenciamos a importância do trabalho com as estratégias de leitura, ou seja, atividades antes, durante e depois da leitura do texto.

Destacamos que na atividade **Lendo o conto**, a leitura oral do texto feita pelo professor é extremamente importante, pois segundo Soares (2002), o texto apresenta dificuldades de leitura por seus aspectos linguísticos ou por sua disposição gráfica. Além disso, a autora aponta três outras razões que justificam a leitura oral dos textos: a leitura oral de narrativas de pequenos contos permite recuperar, na sala de aula, a prática social tradicional de contar e ouvir histórias; proporciona oportunidades de desenvolvimento das habilidades de ouvir com atenção e compreender; e por fim, é um dos recursos para o desenvolvimento de uma leitura fluente, não só oral, mas também silenciosa.

Depois da leitura oral feita pelo professor, a leitura silenciosa é relevante, pois a decodificação é uma etapa relevante para que o texto seja compreendido e interpretado, configurando-se também em um momento único que possibilita ao aluno o contato com o texto para a confirmação ou a refutação das hipóteses que levantou no momento da pré-leitura.

Propor questões orais antes e depois da leitura do texto tem como objetivo promover a compreensão e a interpretação do conto, sendo essencial que o professor medie esse processo dirigindo as respostas a cada questão. Dessa forma, quando propomos questões na etapa **Conversando sobre o conto**, estamos dando continuidade à leitura do texto e evidenciando a nossa preocupação com a formação do leitor, porque as questões são de pareamento de informações, isto é, o ponto de partida para o desenvolvimento do leitor crítico.

Na sequência, a etapa **Conhecendo a origem dos contos e o autor** parte do levantamento dos conhecimentos prévios do aluno acerca dos contos e o autor do conto Cinderela que está sendo estudado. Embora as informações sejam breves, nessa parte do material é de suma importância que o contexto de produção seja discutido com os alunos, para conhecer: O que é conto? Quais as características principais desse gênero textual? Quem é o autor da versão que estamos estudando? Onde e quando viveu? Como viveu? Que histórias ele escreveu?

Na etapa **Refletindo sobre as palavras no contexto** é um momento também de levantar os conhecimentos prévios, porque isso evidencia que o trabalho com a língua não pode ser linear, já que estamos sempre retomando, articulando as práticas de leitura, escrita e análise linguística.

Em **Usando o dicionário**, é imprescindível orientar “como usar” esse recurso didático, já que em muitas situações nos deparamos com a cópia de vários significados que não se encaixam no contexto. Assim, é preciso que o professor medeie não só a construção do significado das palavras no contexto, mas também do sentido delas.

A etapa **Refletindo sobre o uso das palavras** integra as práticas de leitura, escrita e análise linguística. No caso da última prática, realçamos as atividades sobre a substituição de palavras, a cruzadinha com os adjetivos presentes no conto; as palavras com sentido semelhante e diferente, o uso do advérbio de intensidade para modificar o sentido de outras palavras. Essas são algumas sugestões que podem ser complementadas pelo professor.

Além disso, a forma como as respostas são organizadas é muito importante, pois é preciso orientar o aluno a retomar a questão e acrescentar a sua opção de resposta. Assim, o trabalho com a escrita na etapa **Escrevendo a partir do conto** pode contribuir de forma significativa para desenvolvermos a escrita e também a leitura, visto que as questões sugeridas contemplam a compreensão e a interpretação do texto e contribuem para que a etapa final do processo de leitura, que é a retenção, ou seja, a produção do seu próprio texto, possa ser efetivada.

6.2.3 Que outras leituras posso fazer?

Ao propormos outras leituras, objetivamos ampliar a visão de mundo e das possibilidades que o aluno tem para aperfeiçoar o uso da língua. Partindo da premissa de que almejamos nesta proposta de atividades propor uma prática articulada, destacamos novamente o levantamento dos conhecimentos prévios, embora isso pareça ser bastante repetitivo, acreditamos que seja necessário, pois os conhecimentos prévios vão se diferenciando a cada momento.

Antes de propormos a assistência ao filme Cinderela 1, elaboramos algumas questões na etapa **Preparando para a leitura**. Ademais, assistir à versão do conto Cinderela no DVD possibilita desenvolver algumas competências linguísticas como: ler imagens e ler o discurso falado de alguns personagens.

As estratégias usadas para a leitura de um texto impresso podem também ser adaptadas ao texto audiovisual. Como prova disso, propomos no material uma sequência de

atividades que possibilitam o levantamento dos conhecimentos prévios. Dando continuidade, apresentamos também a etapa **Conversando sobre o conto**. As atividades que a integram possibilitam a compreensão do texto, e isso certamente proporcionará uma interpretação mais pontual do conto.

Na etapa **Buscando outras leituras**, podemos levar para a sala de aula outras versões do conto Cinderela, o que contribuirá para a ampliação dos horizontes de leitura, pois embora haja semelhanças entre tais versões, há sempre algo que é único em cada texto. Assim, incentivar a leitura de outras versões é preponderante para o desenvolvimento do leitor crítico. Em relação à oralidade, os alunos podem, a partir das leituras que fizerem de outros contos, participar da “Hora da história”, que nada mais é que o momento de compartilhar as leituras que fizeram.

A pesquisa contribui para o desenvolvimento da prática que articula a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística, e para tanto, deve ser orientada e proposta durante nossas aulas. Nesse intuito, sugerimos no material o momento **Pesquisando sobre Cinderela**, que certamente oportunizará aos alunos o uso do computador para buscar e selecionar informações referentes ao assunto que estão estudando e que podem ser compartilhadas no momento da socialização dos resultados.

6.2.4 Como posso escrever?

A escrita está presente em outras etapas desse material, no entanto, é nessa unidade que ela passará a ser o foco das observações e norteará o ensino a partir das dificuldades que os alunos apresentarem em relação ao uso da língua.

Considerando que ensinar a escrever começa pela criação de condições para que os alunos produzam textos é que propomos algumas etapas durante o processo de escrita do texto. Na etapa **Planejando a escrita**, é primordial que as questões propostas fiquem bem claras; assim, além da escrita de cada uma das respostas às seguintes perguntas: O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?”, é preciso retomar as questões na oralidade e discutir cada uma delas com mais detalhe.

Para finalizar essa etapa, propusemos a atividade **Escrevendo o conto**, a qual possibilita ao aluno a escrita de um outro título, um outro final.

6.2.5 O que posso aprender a partir da minha escrita?

Embora o aluno ainda não esteja acostumado a revisar os textos, é fundamental que o professor atue como mediador nesse processo. Esperamos que reflexões sejam instigadas e que seja criado nas aulas de Língua Portuguesa um espaço interativo para a revisão dos textos escritos, e que isso não se restrinja apenas às produções escolares, mas também ao uso da escrita nos diferentes contextos sociais.

Nesse momento, iniciamos um trabalho mais direcionado para a análise linguística e/ou a gramática, e podemos afirmar que ao longo do material fizemos uma tentativa de articular o desenvolvimento da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística. Então, o que propusemos nessa fase é um trabalho pedagógico com o texto escrito pelo aluno, o qual já se inicia com o **Refletindo sobre a escrita**, que propõe algumas questões que levam o aluno a retomar o texto que escreveu e pensar em questões como: título, ideia central, uso de parágrafos e de letras maiúsculas e minúsculas adequadamente, sequência de fatos, condições de produção, ortografia, pontuação, etc.

Descrevemos a seguir algumas possibilidades de trabalho com a língua a partir do texto escrito por um aluno. Salientamos que embora seja uma produção simples (de um aluno da 2.^a série¹¹) retrata as principais dificuldades de escritas apresentadas pelos alunos.

¹¹ O texto apresentado foi produzido por um aluno da escola, onde a 1.^a versão do material didático foi implementada, durante a regência, no período do estágio supervisionado na área de Linguagem

Era uma vez, uma princesa chamada Cinderela que queria muito ir ao baile no palácio, mas a sua madrasta, as suas irmãs de criação Priscila e Anastácia não queriam que ela fosse... e daí Cinderela saiu correndo para fora e começou a chorar e uma fada madrinha apareceu e transformou os quatro ratinhos em cavalos e transformou o Bruno que era um cachorro em um homem que guiava os cavalos e transformou uma abóbora em uma carruagem e a Cinderela ficou muito bonita e a fada madrinha falou para Cinderela que o encanto se acabaria meia noite e a Cinderela foi chegando lá suas irmãs e a madrasta viram e o príncipe começou a dançar com Cinderela e depois de um tempo deu meia noite e Cinderela saiu correndo e perdeu os sapatinhos de vidro e o encanto se acabou e daí um dia a maldade foi a casa de Cinderela e os sapatinhos não serviu nem umas das irmãs e serviu em Cinderela e o príncipe se casou com Cinderela e eles viveram felizes para sempre. **fim**

O texto acima apresenta alguns problemas de escrita. Nesse momento, é preciso dar atenção especial à escrita das palavras, e podemos chamar essa etapa de **Refletindo sobre a escrita das palavras** e como sugestões de atividades, podem ser grifadas todas as palavras que aparecem com erros ortográficos e em seguida organizar os alunos em duplas para discutirem a escrita das palavras. Feito isso, podem ser propostas a pesquisa no dicionário e a escrita correta das palavras.

Sugerimos ainda que se crie na sala um painel intitulado “Fique de olho na ortografia” e que as palavras que apresentarem erros sejam escritas corretamente e fixadas nesse espaço para ativar a memória visual e contribuir para a melhoria da escrita.

Ainda focando o texto do aluno, podemos propor a atividade **Substituindo palavras**, que tem como meta resolver os problemas da repetição exagerada de palavras no texto e a eliminação de marcas da oralidade no texto escrito. A seguir, sugerimos algumas questões:

- Retome o texto e verifique quantas vezes a palavra Cinderela aparece no texto.
- Que outras palavras podem substituir a palavra Cinderela?
- Há várias vezes a palavra **e** no texto; que palavras podem substituí-la?
- No texto, aparece também a palavra **daí**, que é uma marca comum da oralidade. Que outras palavras podem substituí-la?
- Veja as palavras que estão grifadas no texto que você escreveu e pesquise a escrita correta no dicionário.

Outra proposta considerada relevante no trabalho com a gramática é fazer o levantamento de frases em que a linguagem não está adequada à norma padrão e propor a atividade intitulada **Adequando linguagem**. Na sequência, apresentamos algumas sugestões.

A) Observe as frases abaixo e reescreva-as de acordo com a norma padrão.

- a) ... a fada madrinha falou para a Cinderela que o encanto se acabasse meia noite...
- b)... e os sapatinhos não serviu em nem uma das irmãs... Eram dois sapatinhos?

Podemos perceber a grande dificuldade dos alunos para iniciar os parágrafos, por isso, sugerimos que o professor, como mediador, faça marcas em vermelho no texto do aluno para ajudá-lo na atividade **Organizando parágrafos**. A seguir, descrevemos essa proposta.

Ao ler o texto, você deve ter observado que existe um parágrafo e apenas um ponto no final.

Era uma vez, uma princesa chamada Cinderela que queria muito ir ao baile no palácio, mas a sua madrasta e as irmãs de criação Priscila e Anastácia não queriam que ela fosse... / e daí Cinderela saiu correndo para fora e começou a chorar / e uma fada madrinha apareceu e transformou o quatro ratinhos em cavalos, e transformou uma abóbora em uma carruagem / e a

Cinderela ficou muito bonita e a fada madrinha falou para Cinderela que o encanto se acabasse meia noite / e a Cinderela foi chegando lá suas irmãs e a madrasta viram e o príncipe começou a dançar com Cinderela / e depois de algum tempo deu meia noite e Cinderela saiu correndo e perdeu os sapatinhos de vidro e o encanto se acabou / e daí um dia a majestade foi à casa de Cinderela e os sapatinhos não serviu nem uma das irmãs e serviu em Cinderela / e o príncipe se casou com Cinderela e eles viveram felizes para sempre.

Sugerimos ainda a atividade **Reescrevendo o texto**, a qual retoma algumas das atividades anteriores e orienta o aluno a reescrever o seu texto. Apresentamos também a atividade **Revisando e divulgando os contos**, um momento a mais para a retomada e a revisão de alguns detalhes na escrita do conto.

E para finalizarmos, propomos a atividade **Avaliando o percurso** para que o aluno faça uma autoavaliação de seu desempenho no desenvolvimento da proposta.

6.3 REFLETINDO SOBRE A REFORMULAÇÃO

Fazer transposição didática é um grande desafio em nossa profissão, e para saber se conseguimos alcançar tal objetivo, é imprescindível refletirmos sobre os resultados. Partindo do pressuposto que este trabalho tem como meta propor uma prática articulada é que iniciamos as nossas reflexões sobre as atividades propostas para o desenvolvimento da oralidade.

Embora o material apresente algumas subdivisões em relação à oralidade, leitura, escrita e análise linguística, ressaltamos que há uma articulação entre tais práticas, pois não há como negarmos que a compreensão e a interpretação de um texto iniciam-se antes da leitura, porque ao nos depararmos com o título, a apresentação gráfica, o gênero, já criamos a nossa expectativa em relação ao que vamos ler.

No caso da prática da oralidade, houve vários momentos na prática de Estágio. Propusemos aos alunos que, a partir das leituras que fizeram de outros contos, participassem da “Hora da história”, ou seja, que compartilhassem com os demais as leituras. Esse momento certamente torna o ensino da língua significativo e interessante para eles, porque é

possível uma interação entre os alunos. Além disso, em todas as etapas da leitura (antes, durante e depois) são dadas oportunidades para que os alunos se expressem oralmente. E percebemos que quando estimulados, eles participam com entusiasmo.

Em relação à leitura, podemos afirmar que a maior parte das atividades propostas tem como foco o processo de leitura como “extração do significado do texto”, porque poucas são as que os alunos devem “atribuir significado ao texto”. E quando isso ocorre, é muito comum os alunos apresentarem dificuldades e necessitarem de uma mediação maior.

Outra questão relevante no desenvolvimento da leitura está relacionada à versão do conto Cinderela no DVD, pois foi possível desenvolvermos algumas competências linguísticas como ler imagens, ler o discurso falado de alguns personagens. Dessa forma, as estratégias usadas para a leitura de um texto impresso podem também ser adaptadas ao texto audiovisual, e como exemplo citamos a sequência de atividades que possibilitam o levantamento dos conhecimentos prévios, a compreensão e a interpretação do filme Cinderela 1. As questões propostas nessa etapa do material auxiliam os alunos a compreenderem o texto, o que possibilita uma interpretação mais pontual do conto. Assim, ler outras versões do conto ou outros contos é fundamental para que os alunos ampliem os seus conhecimentos prévios e, sobretudo, sua capacidade de ler criticamente.

Outra questão relevante, nessa etapa, deve-se ao fato de que a compreensão e interpretação de um determinado texto dependem de fatores externos e anteriores à leitura. Assim, evidenciamos o papel do professor na mediação desse processo, ou seja, o professor deve instigar o aluno a estabelecer uma relação entre o que ele já sabe e o que vai aprender.

Ao apresentarmos a escrita, definida como “trabalho”, percebemos que é possível levar os alunos a valorizar a necessidade de revisar e reescrever seus textos. Embora os alunos ainda não estejam acostumados com essa prática, é essencial que o professor atue como mediador nesse processo, propondo reflexões e instigando o hábito de revisar todas as produções que fizerem, tanto no espaço escolar e também fora dele.

E por fim, propor atividades de análise linguística durante as práticas de uso da linguagem contribui para que o desempenho linguístico seja aperfeiçoado. Porém, ao partirmos dos textos dos alunos, podemos trabalhar alguns conteúdos que possibilitam a melhoria da escrita e que venham ao encontro de suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a relação entre a teoria e a prática foi o nosso grande propósito durante essa pesquisa. Para tanto, retomamos o nosso objetivo principal: analisar a transposição didática confluída na elaboração do material didático utilizado durante o estágio de língua portuguesa no ensino fundamental. Será que atingimos essa meta? Pontuamos algumas questões que merecem o nosso destaque para avaliar os resultados dessa pesquisa:

1^a. A formação inicial e continuada do professor é fundamental para atender às necessidades educacionais. Assim os professores em formação que tiveram a oportunidade de fazer o curso Normal Superior, puderam vivenciar a metodologia utilizada no material do curso ação-reflexão-ação, isto é, partiram da realidade, tiveram mais conhecimentos teóricos e puderam melhorar a sua prática de ensino.

2^a. Essa questão decorre da 1^a., visto que a relação entre a teoria e prática foi o tempo todo o foco dos nossos encontros presenciais. E no caso do ensino da Língua Portuguesa, os módulos para o estudo da linguagem abordaram pesquisas ancoradas na concepção sociointeracionista, no entanto oportunizou-se aos professores em formação o contato com as demais concepções e sua importância para o estudo da língua. Ressaltamos que se o professor tiver uma formação que considere as concepções de linguagem não só como “expressão do pensamento”, “instrumento de comunicação”, mas especialmente “como meio de interação”, poderá utilizar os livros didáticos com uma visão mais crítica e efetivar um ensino da língua centrado nas práticas de uso e reflexão sobre a linguagem.

3^a. O estágio na formação docente na EaD tem a mesma regulamentação do ensino presencial, visto que existe uma “luta constante” para que os cursos tenham o mesmo valor, e isso já está regulamentado por lei. Embora tenha sido um período muito curto, possibilitou aos alunos uma oportunidade para efetivarem a transposição didática.

4^a. A figura do tutor presencial é considerada por nós, não mais como “guia”, mas como professor-tutor-educador”, ou seja como um “profissional” que pode mediar o processo de transposição didática. E que para isso, deve ter uma formação específica e interagir com os alunos promovendo assim melhorias significativas no processo de ensino-aprendizagem

5ª. O material produzido apresenta pontos que podem ser melhorados ou adequados a outros contextos e assumiu um papel primordial durante a regência, comprovado pelo empenho dos professores em formação e receptividade dos alunos

6ª. O fato de optarmos pela pesquisa-ação nos levou a refletir sobre a nossa prática e propor a reformulação do material, e nesse sentido, o que merece destaque é a forma como cada unidade foi organizada. Ao iniciarmos o trabalho pedagógico com qualquer que seja o conteúdo, é essencial valorizar o que eles já sabem, pois assim damos a eles a certeza de que sabem alguma “coisa”. E isso certamente aumenta o interesse pelos novos ensinamentos. Além disso, ao utilizarmos nas demais unidades a palavra “posso”, damos ênfase à possibilidade que os alunos têm de melhorar a sua aprendizagem.

7ª. O material reformulado evidencia que é possível: aprender que as leituras que já fizemos podem nos ajudar a compreender e interpretar outros textos; buscar não só as informações que estão explícitas no texto, mas também levar ao texto informações que fazem parte da nosso dia-a-dia; pesquisar o significado das palavras no dicionário, mas também podemos refletir sobre o contexto de uso; saber que antes de ler o texto, já estamos interagindo com ele e que depois da leitura sempre sabemos mais; aprender não só com textos de grandes escritores, mas também com os textos que produzimos; fazer diferentes leituras e com isso conhecer personagens que se parecem com pessoas e lugares, onde nunca estivemos, mas que já conhecemos porque já lemos outras histórias.

8ª. Esse é mais um momento para avaliarmos o que fizemos, por isso devemos refletir sobre o que foi produtivo e o que precisa ser retomado. Assim ressaltamos que o processo de transposição didática não é a “mera aplicação de uma teoria”, e sim o a valorização da teoria e prática como “parceiras” que norteiam e contribuem para que o processo de ensino-aprendizagem atenda às necessidades que surgem a cada momento.

Por fim, esperamos que o material “Contos que encantam... da teoria à transposição didática...” possa contribuir para que todos os responsáveis pelo processo de formação do professor, não só na modalidade de educação a distância, mas também presencial reflitam sobre a importância de se pensar e efetivar a transposição didática, visto que isso é fundamental para que realmente possamos confirmar o ponto de partida dessa discussão: “A teoria – saber elaborado pelos cientistas, pesquisadores – só tem razão de existir se realmente contribuir para a prática – o saber ensinar, tarefa do professor”. (ZANINI; PERES, 2008/2010, p. 10).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação Pré-serviço: uma experiência de transposição didática no Ensino Superior. In: ROJO, R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas-SP: Mercado de letras, 2006. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).
- ALMEIDA, G. P. de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 43. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Sequência didática: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais**. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007a. Caderno Pedagógico 01.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M/ VOLOSHINOV, V. N. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO, L. S. **Educação a Distância: perspectiva histórica**. Disponível em: <www.abmes.org.br/Publicacoes/26/lina.htm>. Acesso em 04 abr. 2007.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001 (Coleção educação contemporânea).
- BARBIER, R. **Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2001.
- BERNÁRDEZ, E. **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa-Calpe, 1982.
- BORTTONI-RICARDO, S. M.. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. Disponível em: <http://www.parabolaeditorial.com.br/PROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2001, p. 15-25.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 8. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. **História da linguística**. Petrópolis: Vozes, 1975.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASTILHO, A. T. de. Variação linguística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (ESTADO). COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS. **Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º Graus**. São Paulo: SE/CENP, Unicamp, 1988. v. 4.

_____. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabido al saber enseñado**. 2. ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CIAVOLELLA, B.; ZANINI, M. **Transposição didática: o contexto sociocognitivo em atividades articuladas entre leitura e produção textual**. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/413.pdf>>. Acesso em 21 de jun. 2011.

DIONNE, H. **A Pesquisa Ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007, p. 26-27.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FIGUEIREDO, P. H. **Pesquisa-ação**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/21496/1/Pesquisa-Acao/pagina1.html>>. Acesso em 13 jul. 2011.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília-DF, Editora da UNB, 1998.

GARROCINI, André. **A Informática na Educação a Distância**. Disponível em <<http://www.assespropr.org.br/uploadAddress>>. Acesso em 20 set. 2007.

GERHARDT, A. F. L. M.; ZANINI, M. **Ensino e aprendizagem de línguas: da teoria à transposição didática**. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/simposio-25>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.) **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUIMARÃES, V. C. A Conexão textual em LDs de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental: uma nova tentativa de formulação de uma gramática textual. In: ROJO, R.; GOMES, A. (Org.). Livro **Didático de LP, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

HILA, C. V. D. A Produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SANTOS, A. R. dos S.; RITTER, L. C. B. (Orgs.) **O trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2005.

ILARI, R. **A Linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

KOCH, I. G.V; ELIAS, V. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1992.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFFA, J. V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

MAGGIO, M. **O tutor na educação na Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: Editora da UFPE, 1983. (Séries DEBATES. V1).

MATÊNCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

MATTOS E SILVA, R. V. **“O português são dois...”**: novas fronteiras, velhos problemas. São Paulo: Parábola, 2004.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e Ensino**. Maringá: EDUEM, 2005. (Formação de Professores – EAD, n. 19).

MILL, D. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância**: o tutor e sua importância nesse processo. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/106/63>>. Acesso em 10 jan. 2012.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 04 set. 2007.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

MUNHOZ, A. S. **A Educação a Distância em busca do tutor ideal**. Disponível em: Acesso: 08 de Jun. 2008.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf> Acesso em 10 de Jun. 2011.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

NISKIER, A.. **Educação a Distância**: a tecnologia da esperança. São Paulo: Loyola, 1999.

ORLANDI, E. P. **O que é linguística?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

PACHECO, J. O professor ensina da maneira como aprende. *Revista Pátio*, ano X, n. 40, nov. 2006/jan. 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ, SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/didia/arquivos/File/diretrizes_2009/portugues.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

PEREIRA, J. B. Os cursos superiores a distância e o sistema de tutoria. In: COSTA, M. L. F. (Org.) **Introdução à Educação a Distância.** Maringá: Eduem, 2009.

PERES, A. de F. Conceitos introdutórios em Linguística. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Orgs.) **Concepções de linguagem e ensino de língua.** Maringá: EDUEM, 2005.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1996.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância:** processo contínuo de inclusão social. Fortaleza: C.E.C., 1998.

SANTOS, M. do C. O. T. A fala e a escrita: processo de construção textual e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (Orgs.) **Concepções de linguagem e ensino de língua.** Maringá: EDUEM, 2005.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Editora Cultrix, 1970.

SEABRA, C. Uma nova educação para uma nova era. In: _____. **A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade.** São Paulo/Belo Horizonte: IPSO/Oficina de Livros, 1994.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinar a escrever:** aprender e ensinar com textos (vol. 1). Coordenação de João Wanderley Geraldi e B. Citelli. São Paulo: Cortez, 1997.

SETOGUTI, R. I. Objeto e Método da História da Educação. In: _____. (Org.) **Fundamentos da Educação.** Maringá: EDUEM, 2005.

SILVA, M. P. da.; MENEGASSI, R. J. Interação e interdisciplinaridade na produção de textos poéticos no ensino fundamental. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v.11, n.1, p. 201-234, jan./jun. 2008.

SOARES, M. **Português:** uma proposta para o letramento. Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1996.

TOFFLER, A. **A terceira onda.** 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

_____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Manual do Candidato**: Vestibular para o Curso Normal Superior – 2005. Disponível em: <<http://www.vestibular.uem.br/2005-EAD/UEM-ManualdoCandidatoEAD-2005.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

_____. **Resolução 164/2005 – CEP**. Disponível em: <http://www.nead.uem.br/uab/attachments/087_cns.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2011.

_____. **Resolução Nº 089/2007-CEP**. Disponível em: <<http://www.pen.uem.br/html/pen/legislacao/res089cep2007.pdf>>. Acesso em: 26 de jul. 2011.

VAL, M. da C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2007.

VILLARDI, R. M. **Uma proposta sócio-interacionista para formação de tutores em ead**. Disponível em: <http://eproinfo.uem.br/upload/ReposProf/Tur00964/img_upload/proposta_sociointeracionista.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZANINI, M. **O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita**. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/escrita/zanini.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

_____. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. *Acta Scientiarum: language and culture*. n. 21, v. (1), p. :79-88, 1999.

_____; PERES, A. de F. **Relatório Final do Projeto Ensino-aprendizagem de língua materna**: da teoria à transposição didática. Maringá: UEM, 2008/2010.