

ARTICULAÇÕES ENTRE OS EIXOS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

RODRIGUES, Márcia Candeia
CARNEIRO, Ana Paula Sarmento

RESUMO: A partir das experiências de ensino da língua portuguesa proporcionadas pelas atividades do subprojeto PIBID-Letras UFCG, discutimos, neste trabalho, as dificuldades, os desafios e as contribuições de uma prática que integre os eixos – leitura, escrita e análise linguística – às aulas de língua portuguesa do ensino fundamental – II. Essa integração demanda, inicialmente, discussões sobre o fazer docente e sobre o ato de planejar. E, em uma perspectiva mais abrangente, incita o debate sobre a formação do professor de língua portuguesa e sobre o vasto campo de exploração de seu objeto de estudo, a linguagem. Para tanto, analisamos propostas de sequências didáticas elaboradas pelos bolsistas desse projeto. Os resultados preliminares apontam para uma necessidade de, a própria formação inicial do professor, favorecer a integração desses eixos, uma vez que os dados revelam avanços específicos.

PALAVRAS-CHAVE: Eixos de ensino de língua portuguesa. Sequência Didática. Ensino.

Introdução

As discussões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica do nosso país têm apontado para várias necessidades: a de repensarmos a concepção de língua e de ensino e aprendizagem desse objeto, os procedimentos metodológicos realizados por professores; o livro didático que auxilia essa prática, entre tantas outras. Dentre essas necessidades, temos verificado em situações de estágio supervisionado ou de orientação de atividades a serem desenvolvidas na escola, em sala de aula, mais especificamente, uma visível dificuldade de os alunos articularem os eixos de ensino: leitura, produção (oral e escrita) e análise linguística, como uma.

Quando planejam aulas e/ou sequências didáticas, a preocupação dos alunos recai ainda sobre os conteúdos, como se estes fossem a grande meta a ser atingida em uma dada situação de ensino. Em função dessa dificuldade, o subprojeto PIBID – Letras (2012-2013) “Promovendo Práticas de leitura e escrita com textos de gêneros diversos no ensino fundamental” tem requisitado a elaboração e a aplicação de sequências didáticas em salas do ensino fundamental II de duas escolas públicas da cidade de Campina Grande – PB.

A partir dessa orientação e das sequências realizadas, fizemos algumas reflexões sobre o ensino da língua. À luz delas, objetivamos neste trabalho: i) discutir o ensino de língua portuguesa, a noção de planejamento e sequência didática que ancora essa prática; e ii) discutir as dificuldades, os desafios e as contribuições de uma prática que integre os eixos – leitura, escrita e análise linguística – às aulas de língua portuguesa do ensino fundamental – II.

Fundamentam, de forma direta ou tangencial, as contribuições teóricas e metodológicas de Manegolla e Sant’Anna (2010), Veiga-Neto (1997), PCNs (1998), Geraldi (1997), Mendonça (2001 e 2009), Antunes (2010).

1 Os eixos de ensino de língua portuguesa: leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística

Tratar sobre ensino de língua, especificamente, sobre o ensino de Língua Portuguesa envolve, necessariamente, uma concepção de língua (gem) a qual está associada a três eixos fundamentais que devem ou deveriam nortear a prática do professor de língua portuguesa em sala de aula, quais sejam: leitura, produção (oral ou escrita) e análise linguística.

Nas últimas décadas, no campo da linguística, verificamos um número significativo de pesquisas (GERALDI, 1984; 1997; MARCUSCHI, 2009; ANTUNES, 2003; 2007) que buscam focalizar o ensino de Língua Portuguesa e a questão básica norteadora dessas pesquisas é fundamentada sobre o que se deve priorizar no ensino e como se deve proceder na condução do ensino-aprendizagem do objeto de ensino.

Entre as décadas de 60 e 70, com o surgimento da linguística textual, da análise de discurso e da análise da conversação, tivemos uma reviravolta nos estudos da língua e esta passou a ser concebida como atividade social e interativa em que a sua unidade de análise mínima não mais era a frase, mas o texto concebido no seu contexto linguístico e extralinguístico.

A partir das novas teorias linguísticas, principalmente, depois das contribuições dos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), surge a ideia de se trabalhar a língua com base no estudo de gêneros e a partir daí a considerar e buscar sistematizar seu estudo de uma forma mais sistêmica, considerando o processo de leitura, produção e análise linguística de modo integrador.

Os próprios documentos oficiais (PCNs de Língua Portuguesa, 1998), que direcionam o conteúdo de ensino do nosso país, especificamente em relação ao ensino de língua materna, priorizam e procuram pautar-se nesses três eixos. De modo que, devido a uma prática de ensino de língua descontextualizada, de um conhecimento fragmentado e dissociado do uso efetivo e reflexivo da língua, tornou-se um desafio para o professor de língua portuguesa trabalhar esses três eixos e desenvolver habilidades de ensino de forma interligada. Quase sempre, verifica-se na prática docente, apenas o direcionamento para um desses eixos ou, no máximo, para dois deles: a leitura e escrita, desconsiderando que o conhecimento linguístico está presente e é parte constitutiva daqueles.

De modo que já não faz mais sentido analisar a língua dissociada desses três eixos de ensino que são e devem ser sempre abordados de modo articuladores, uma vez que não é possível mais considerar a língua dissociada do sentido, da reflexão e do uso que, efetivamente, se faz dessa língua na sociedade, a qual está envolvida nos seus aspectos sociais e discursivos.

Normalmente, percebemos uma confusão sobre não só ao que ensinar (o objeto de ensino), mas principalmente ao como, ou seja, aos procedimentos a serem norteadores da prática pedagógica, bem como ao para quê da escolha do objeto a ser ensinado no âmbito da língua materna tanto no que se refere à leitura, escrita e análise linguística.

Considerando que toda metodologia de ensino envolve e denuncia uma posição política que, por sua vez, reflete uma compreensão da realidade sociocultural e histórica, Geraldi (1984) salienta a importância de os professores refletirem sobre questões, como “O que se ensina?” “Para que se ensina?” “Como se ensina?”. Segundo esse autor, é a resposta ao “Para quê?” que norteará as demais questões por ele arroladas, tendo em vista que nas aulas de língua portuguesa essa resposta fundamenta uma concepção de língua e uma postura adotada pelo professor diante da prática em sala de aula.

Dependendo da concepção de língua adotada pelo professor, quer seja de forma consciente ou inconsciente, poderíamos afirmar que ele será o agente responsável por estabelecer um ensino-aprendizagem fundamentado numa abertura ou numa política de fechamento de sentidos para o ensino (MENDONÇA, 2001).

Segundo Mendonça (op. cit), as políticas de fechamento provocam um silenciamento nas inúmeras possibilidades de manifestação do ensino da língua quer seja no âmbito da leitura, restringindo os sentidos dos textos, quer seja no ensino da produção de textos, na medida em que se restringe à estereotipação dos gêneros ou ainda em relação ao ensino da gramática a partir do “banimento das variedades linguísticas não privilegiadas”. Referindo-se e concordando com Geraldi (op. cit), essa autora reafirma que essas políticas de fechamento “realizam um trabalho contra ações sobre a linguagem (criação de novas formas linguísticas) e contra ações com a linguagem, destituindo os sujeitos de autonomia para realizar atos de linguagem com a proficiência que poderiam ter” (p. 244).

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi associado ao ensino de gramática, que se reduzia à “organização cumulativa”, sequencial e classificatória da língua, visando apenas ao uso correto da norma padrão. A partir da consideração do estudo da língua pautado no texto e no gênero, surgiram, naturalmente, as dúvidas frequentes quanto ao estudo da gramática, agora provocando uma desconstrução desse modelo antigo, o que acabou confundindo-o com o estudo da análise linguística.

Sobre esse eixo do ensino, Mendonça (2006) discute não só o seu conceito, o qual não deve ser confundido e associado apenas ao estudo da gramática, mas a uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua no que se refere aos aspectos gramaticais, textuais e discursivos. Para essa autora, estudar a língua sob a “perspectiva cumulativa” acaba desconsiderando dois fatores fundamentais. Um deles seria o de que o processo de aquisição da linguagem ocorre em textos efetivos que se situam em contextos de interação que produzem sentidos, ou seja, a linguagem se manifesta partindo do seu aspecto macro para o micro e não de palavras isoladas e descontextualizadas, o esperado e natural é que se inverta o que normalmente se vem realizando no estudo da língua, primeiro deve-se partir da competência discursiva, passando pela competência textual até atingir a competência gramatical ou linguística.

Um segundo aspecto, ainda segundo a autora a ser considerado, diz respeito ao fato dessa organização cumulativa ignorar e inverter o objetivo primordial do estudo da língua, ou seja, em vez de formar usuários da língua, buscar formar analistas da língua. É nesse sentido que a análise linguística caracteriza-se como uma alternativa complementar associada às práticas de leitura e produção de texto, uma vez que

“possibilitaria uma reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (p. 204).

Por fim, Mendonça (2006) discute acerca da necessidade da organização curricular de língua portuguesa, enfatizando o estudo da análise linguística associado à aquisição das habilidades de leitura e produção dos diversos gêneros na escola e, para isso, da necessidade de formação do profissional docente que deve estar atento à escolha do objeto de estudo das aulas de língua portuguesa, deixando claros os objetivos a serem atingidos os quais devem ser pautados no desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e discursivas.

Concebendo, portanto, a língua e seu processo dialógico, interacional, a escola e, por conseguinte o professor de língua portuguesa, não terá como objetivo formar gramáticos ou apenas analistas que classificam os elementos da língua e sim sujeitos preparados para agir e funcionar em qualquer situação de manifestação que a língua exija e ofereça nas diversas situações e esferas da sociedade de um modo autônomo e eficaz. A preocupação do ensino possibilitará além de uma transmissão de informações de um emissor para um receptor, e se focará no aspecto interacional humano, em que através da língua, o sujeito que fala pratica ações.

2 O planejamento da aula: contribuições do ISD

O favorecimento da articulação entre os eixos de ensino se efetiva, basicamente, a partir do planejamento de ensino, uma vez que são as situações de tratamento da língua (gem) como um objeto social, interativo e situado que demandam do professor um trabalho que privilegie a leitura, a produção textual (oral ou escrita) e análise linguística. Nessa direção, a concepção de planejamento tem sido questionada para além dos limites da aula (dos 50 ou 55min.) e tem sido proposto, com frequência, que o ensino da língua abranja, de modo gradual e sistemático, esses eixos concomitantemente.

Defendemos, em função dessa realidade, que o planejamento de ensino deve partir do diagnóstico e das prioridades de trabalho com a língua portuguesa, ou seja, o professor deve conhecer os pontos fortes e fracos de conhecimento e utilização da língua, sejam eles relacionados à leitura, produção textual ou análise linguística, antes

de delimitar qualquer proposta de ensino, para, assim, impulsionar a construção responsiva do que se ensina, mas também do que se aprende.

Esse diagnóstico possibilita o estabelecimento de objetivos consistentes (e coletivos) de ensino e de aprendizagem, e permite o acompanhamento sistemático do que professor e alunos realizam para cumpri-los, não ao longo de uma aula apenas, mas ao longo de um período julgado como adequado e suficiente para promover e avaliar o desenvolvimento das atividades propostas. Diferenciando-se do plano de aula e concebido como um procedimento que amplia a própria noção de planejamento, tradicionalmente adotada pela escola, a Sequência Didática (SD - SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), corresponde a um redimensionamento do que se julga ensinável: os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades linguísticas.

De um modo geral, a SD se configura como um conjunto metodológico articulado de ensino de língua que parte do gênero textual e envolve (*n*) módulos nos quais os eixos de ensino podem ser contemplados. Para tanto, é necessário que o planejamento da SD oportunize aos alunos a leitura, a produção e análise de um material rico em textos de referência, escritos e orais, a partir dos quais possam se inspirar para suas produções.

No conjunto de atividades possíveis, uma SD se constitui: 1) da Apresentação da situação – Momento caracterizado pelo conhecimento da tarefa; 2) da Primeira produção – Momento que direciona um trabalho sobre o gênero trabalhado, para avaliar as capacidades que o aluno já possui; 3) dos Módulos (de número indeterminado) - Trabalho sistemático e aprofundado do gênero; e 4) da Produção final – Momento que culmina com os conhecimentos adquiridos sobre o gênero estudado.

3 Articulando eixos de ensino: análise de SDs no âmbito do projeto PIBID

Para demonstrar a articulação entre os eixos de ensino de língua portuguesa, temos desenvolvido, no âmbito do subprojeto PIBID-Letras (2012-2013) - “Promovendo Práticas de leitura e escrita com textos de gêneros diversos no ensino fundamental” – sequências didáticas destinadas a alunos do 6º ao 9º ano dessa fase (anos finais). Essas sequências têm sido planejadas e desenvolvidas por bolsistas sob a orientação do coordenador do projeto da instituição superior de ensino (no caso, UFCG)

e de supervisores, professores de língua portuguesa das escolas conveniadas ao referido subprojeto. No conjunto das atividades realizadas durante a vigência desse subprojeto, selecionamos, sem um critério estabelecido, dois exemplares, o primeiro direcionado a alunos do 8º ano e o segundo a alunos do 6º.

A leitura desses exemplares guia-se por duas preocupações: explicitar os modos de articulação entre os eixos de ensino da língua; e descrever os vínculos estabelecidos entre os elementos constituintes e/ou gradação entre os módulos da sequência didática.

Sobre os modos de articulação entre os eixos de ensino da língua, os exemplares demonstram uma preocupação inicial com o tratamento dado ao gênero textual em estudo: o “comentário”, na SD-1, e a “propaganda”, na SD-2. Nas duas propostas, as bolsistas justificam a relevância de se privilegiar esses gêneros, como segue:

(...) julgamos relevante introduzir outros textos, com abordagens diferentes daquelas que já são de conhecimento do alunado. Também consideramos que discutir sobre a imagem da mulher na sociedade atual, por meio de diferentes pontos de vista, pode fazer com que os alunos tenham um posicionamento mais crítico (...). O gênero *comentário* foi escolhido justamente para fazer com que o alunado se posicione diante de um tema. Além do mais, tal gênero, por ser curto, ter linguagem comum e ser veiculado, geralmente, em endereços eletrônicos, permite uma maior interação entre os interlocutores. A publicação das produções fará com que o gênero tenha uma função e circulação social, não sendo apenas um produto para atribuição de notas. (SD-1) (grifo da bolsista)

(...) Ao longo dessas perguntas e das respostas dos alunos, discutiremos juntos acerca dos elementos característicos e da função que compõe o gênero. Em seguida, iremos discorrer um pouco sobre o conteúdo da *propaganda*, ou seja, pediremos para que os alunos destaquem os elementos que nos fazem compreender mais sobre a cultura de Portugal. (SD-2)

Embora a segunda citação não corresponda exatamente ao que chamamos de justificativa, temos indicativos de que a escolha de um gênero textual demonstra que o planejamento adotado é amplo e contempla diferentes modos de articulação entre os eixos de ensino, a saber: i) discussões sobre a pertinência da temática tratada com o grupo; ii) um levantamento sobre o conhecimento prévio dos alunos; iii) a definição de um trabalho conjunto de leitura e detalhamento das próximas atividades pensadas para a sequência.

Atentar para esses modos abre possibilidades concretas para que a língua portuguesa seja pensada e explorada como, de fato, um objeto que pode ser apreciado no tratamento dado ao texto dos gêneros em questão, à leitura desses exemplares, à finalidade de produzir novos textos que representem tais gêneros, de promover a

construção de conhecimentos sobre o comportamento da própria língua em uma dada situação de uso. Para tanto, o desafio tem sido reconhecer que os conteúdos não são soberanos como acreditavam (acreditávamos) nossos bolsistas. Conteúdos são meios que viabilizam o desenvolvimento de habilidades, de competências, enfim, da aprendizagem.

Quanto à descrição dos vínculos existentes entre os módulos da sequência didática, reconhecemos que as bolsistas buscam detalhar, ao longo dos objetivos definidos para cada encontro/aula (4 encontros e 5 aulas (SD-01) e 3 encontros e 6 aulas (SD-02) expressos em cada proposta, vejamos:

Objetivos: **1) Promover** discussões que envolvam o tema da imagem da mulher na sociedade atual por meio de comparações entre a letra de funk e a crônica jornalística;
2) Propor atividade de produção textual do gênero comentário;
3) Desenvolver atividade de reescrita das primeiras versões.
4) Publicar os textos que mais atenderam ao gênero numa esfera de circulação midiática (blog do Subprojeto PIBID Letras) (SD-1)

Objetivos: **1) Despertar** nos alunos do 6º ano a curiosidade acerca da função do gênero propaganda.
2) Despertar nos alunos a importância do uso de recursos criativos na propaganda, tais como: imagens, texto apelativo (argumentação), jogo de palavras e verbos no imperativo
3) Identificar alguns aspectos da cultura de Portugal através da interpretação da propaganda em estudo.
4) Realizar uma atividade para que os alunos possam interpretar o conteúdo de uma segunda propaganda e conhecer outros aspectos culturais de Portugal. (SD-2)

Reconhecemos que o estabelecimento de objetivos não é uma tarefa fácil para as bolsistas e que boa parte dos objetivos propostos são, na verdade, procedimentos ou intenções interpretativas que tangenciam o conteúdo selecionado (como expresso em 2, 3 e 4 da SD-01, e 1, 2 e 4 da SD-02). Apesar da pouca clareza, os “objetivos” demonstram discretas iniciativas de tornar a escolha dos conteúdos menos técnica ou menos arbitrária, como vemos nas passagens a seguir: “Estudo do gênero comentário” (SD-01) e “Gênero propaganda; Verbos no modo imperativo; e Interpretação textual (SD-02)”. Na segunda sequência, especialmente, observamos como a bolsista busca encontrar conteúdos pertinentes e típicos à proposta curricular da disciplina para o ano em que os alunos se encontram. De alguma forma, busca privilegiar o comportamento linguístico do texto daquele gênero estudado.

Outra forma de articulação dos módulos das SDs também é observada na descrição dos critérios avaliativos. Esses indicadores estão presentes apenas na segunda proposta, vejamos:

Após a realização da aula, verificar, se os alunos conseguiram compreender as principais características do gênero *propaganda*, compreender o conteúdo que as compõem e a sua função no meio de circulação. Verificar ainda se conseguiram absorver alguns conhecimentos a respeito dos elementos da cultura de Portugal. Avaliar essa compreensão a partir das discussões e contribuições dialogadas em sala de aula e através da atividade proposta. (SD-02)

Nessa descrição, a avaliação busca pontuar vários aspectos do gênero e da temática proposta para a SD, diferenciando-se de algumas indicações frequentes em planos de aulas e até mesmo de algumas SDs, nos quais os critérios geralmente focam a assiduidade e a participação dos alunos em aula. Nesses critérios, entendemos que a SD proposta atenta para as possíveis respostas do trabalho efetuado pelo professor e pelo aluno, em prol da aprendizagem e das questões que possam indicar o que a favoreceu ou não. A avaliação é, pois, não apenas um momento culminante do trabalho realizado, mas também uma abertura para o ajuste ou a adequação de procedimentos, de inserção ou retirada de novos módulos, outros eixos, novos conteúdos, do cálculo de maior ou menor tempo para as atividades.

Por consideramos o pouco contato das bolsistas com a escola e com a rotina de planejamento de SDs através do subprojeto PIBID-Letras, é visível o esforço de cada uma para a articulação dos eixos não só de ensino, mas dos módulos que compõem o procedimento, como demonstram as passagens citadas.

Considerações finais

Mesmo considerando que os exemplos aqui tratados representam minimamente as dificuldades de nossos alunos para articular os eixos de ensino de língua portuguesa, entendemos que eles revelam, de certa forma, os desafios que nós, enquanto professores, temos em todo o seu processo de formação. Faz-se necessário repensar a inserção do aluno graduando nas práticas escolares, especialmente, nas práticas de planejamento, aplicação e avaliação de procedimentos didáticos.

Um aspecto inicial importante a ser destacado, com base no planejamento das atividades didáticas das bolsistas, diz respeito à própria escolha de se organizar e dirigir

situações de aprendizagem a partir de blocos ou módulos de aulas, numa tentativa de mudar a configuração da imagem tradicional de uma “aula magistral” seguida de exercícios, normalmente esperada e realizada pelo professor. Essa tentativa, obviamente, representa um modo de conceber a língua a partir de um modelo de ensino centrado não só no conteúdo, mas no para quê se escolher e ensinar determinado objeto de ensino, o que aponta para um ensino centrado não apenas no conteúdo em si, mas nos sujeitos-aprendizes, em suas representações e conhecimentos.

Com base nas SDs analisadas, verificamos também uma tentativa positiva de as bolsistas recorrerem ao estudo do gênero como alternativa ampla de abrigar possibilidades de explorar a leitura e a produção do texto de modo mais evidente e de modo tangencial a análise linguística, quando se propõe a explorar o modo verbal com base no gênero propaganda (SD2) e a reescrita textual com base nas dificuldades linguísticas da produção do gênero comentário dos alunos (SD1).

Verificamos ainda, com base na organização das sequências didáticas, uma busca para definir e detalhar objetivos para cada encontro, embora não tenhamos percebido com clareza a descrição das ações desses objetivos direcionada, em sua maioria das vezes, ao aprendiz, mas ainda a uma ação procedimental a ser realizada pelo próprio professor.

Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: _____. *As atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CORACINI, M. J. Leitura decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, M.J. O jogo discursivo na sala de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E. P. (org.) *As leituras e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R. & COUTINHO, A. (orgs). *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- KLEIMAN, A. Abordagens de leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 13-22.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul. V.3, n.53, p. 1-25, dez., 2007. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/31/29>> Acesso em 15-09-2011.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar?: como planejar?: currículo, área, aula*. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In.: ORLANDI, E. P. (org.) *As leituras e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- ROJO, R. O Letramento escolar e os textos da divulgação científica – A apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução de Gláís Sales Cordeiro (inédita). Repères, n.15, Genebra, 1997.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade. In.: *Curículo: Questões atuais*. Antonio Flavio Moreira (org.) – Campinas, SP: Papyrus, 1997, cap.04, pp. 59-102.