



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

MARIA LETÍCIA NAIME-MUZA

**O TRABALHO DA ORALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE FLORIANÓPOLIS, DA TEORIA DA GRANDE DIVISA AOS
PCNs: o desafio ainda continua**

Florianópolis

2014

MARIA LETÍCIA NAIME-MUZA

**O TRABALHO DA ORALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE FLORIANÓPOLIS, DA TEORIA DA GRANDE DIVISA AOS
PCNs: o desafio ainda continua**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada para obtenção do Grau de MESTRE em Linguística Aplicada. Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio Rocha Baltar.

Florianópolis

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Naime-Muza, Maria Leticia
O trabalho da oralidade nas escolas municipais de
Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs : o
desafio ainda continua / Maria Leticia Naime-Muza ;
orientador, Marcos Baltar - Florianópolis, SC, 2014.
348 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

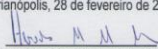
1. Linguística. 2. gêneros orais. 3. oralidade. 4. Língua
Portuguesa. 5. ensino-aprendizagem. I. Baltar, Marcos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

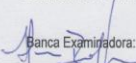
Maria Leticia Naime-Muza

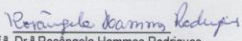
O TRABALHO DA ORALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE FLORIANÓPOLIS, DA TEORIA DA GRANDE DIVISA AOS
PCNs: o desafio ainda continua


Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do
Título de Mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina.

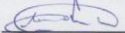
Florianópolis, 28 de fevereiro de 2014.


Prof. Heronides Maurillo de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof., Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar,
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª, Dr.ª Rosângela Hammes Rodrigues,
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof., Dr. Josias Ricardo Hack,
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof., Dr. Vidomar Silva Filho
Instituto Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, Antoninho e Caritas, meu marido, César, e meus filhos, Tiago e Natália, que sempre me incentivaram, acompanharam minha caminhada e compreenderam a importância em realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pelos desafios que a vida me proporcionou, ensinando-me a valorizar todos e cada momento vivido como oportunidade de crescimento e amadurecimento;

A meus pais, pela vida, por tudo que me ensinaram e exemplos que me deram;

Ao meu marido, pelo amor e pela força para superar os momentos difíceis;

Aos meus filhos, meus tesouros, pelo carinho e compreensão nesta caminhada;

Aos meus familiares e amigos, por alegrarem-se comigo pelas minhas conquistas;

Aos meus colegas da UFSC, por compartilharem as angústias e incertezas;

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, por abrir as portas para que essa pesquisa se realizasse;

Aos meus colegas de trabalho, por contribuírem para o êxito de minha pesquisa;

À minha amiga e colega, Tatiane Machado, pela revisão do meu trabalho;

Aos mestres da UFSC, pela sapiência;

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Linguística pela dedicação;

Ao meu orientador, pelo constante diálogo.

EPÍGRAFE

Há tantos diálogos
Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado
Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro
Escolhe teu diálogo
e
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Este trabalho trata sobre o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental II (anos finais) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e teve como objetivo geral analisar qual é o espaço para o ensino dos gêneros orais nas aulas de língua portuguesa e, como objetivos específicos i) analisar como os livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais adotados na RMEF tratam o ensino dos gêneros orais; ii) verificar se o ensino sistemático dos gêneros orais está contemplado no planejamento dos professores e iii) analisar em que medida a formação da Secretaria Municipal de Educação contribui para o trabalho com gêneros orais nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas da RMEF. Para tanto, o aporte teórico apresentou a dinâmica da formação das cidades, a teoria da grande divisa e os conceitos relacionados à oralidade e letramento, embasado nos Novos Estudos de Letramento e fundamentado principalmente em Gnerre (1994[1984]), Rama (1984), Gee (1994), Geraldi (2000, 2010), Kleiman (2002, 2005) e Marcuschi (2008). Esta pesquisa é um estudo de caso (Yin, 2010; André, 2006; Stake, 1978). Como procedimentos metodológicos para geração de dados foram aplicados um questionário, uma entrevista, além da análise dos planejamentos dos professores. Os resultados mostraram que ainda é incipiente o trabalho com a modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa. Concluiu-se que é importante que a SME de Florianópolis garanta formação continuada a todos os professores e que tenha um olhar especial aos professores substitutos. Além disso, concluiu-se que, apesar das provas oficiais do MEC e da SME privilegiarem a avaliação da leitura e, em algumas situações, a escrita, como no caso dos concursos de produção textual nos quais a SME participa, os professores devem proporcionar aos alunos dessa rede um ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, que contemple também a compreensão e produção de gêneros orais públicos mais formais para possibilitar a formação de cidadãos aptos a agir no mundo fora da escola.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua portuguesa. Oralidade. Gêneros orais.

ABSTRACT

This work deals with the teaching of Portuguese oral language modality in the Portuguese classes of Elementary Municipal Schools from Florianópolis (RMEF) and its main objective is analyzing what is the space for teaching oral genres in Portuguese language classes and the specific objectives of this work are analyzing how the Portuguese language textbooks adopted in the final years of Elementary Municipal Schools deals with the teaching of oral genres, verifying if the systematic teaching of oral genres are included in teachers planning and examine how the teachers professional development contributes to oral genres teaching in Portuguese language classes. Thus, the theoretical framework discussed the formation of cities, the theory of the great divide, as well as concepts related to literacy, teaching of oral genres and New Literacy Studies, mainly based on Gnerre (1994 [1984]), Rama (1984), Gee (1994), Geraldi (2000, 2010), Kleiman (2002, 2005) and Marcuschi (2008) . This research is a case study (Yin , 2010; André , 2006; Stake , 1978) and a questionnaire, interview and analysis of teachers' planning were used as instruments of data collection. The results showed that the work with oral mode of language in Portuguese language classes is still in the beginning. So, it was concluded that it is important that Florianópolis Municipal Secretary ensures professional development to all teachers and has a special eye to substitute teachers. Furthermore, it was concluded that, despite official tests, provided by Education Ministry (MEC) and Florianópolis Municipal Secretary (SME), privilege the assessment of reading and writing in some teaching situations, as in the case of textual production contests in which municipal schools participate, the teachers should provide to all students teaching and learning opportunities of formal public oral genres comprehension and production to enable them, as citizens, to act in the world outside school.

Key-words: Teaching and learning. Portuguese language. Orality. Oral genres.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 OBJETIVO GERAL.....	24
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 ORALIDADE E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	29
2.2 ORALIDADE E LETRAMENTOS.....	64
2.3 CONCEITUAÇÕES DERIVADAS.....	91
2.3.1 Novos letramentos.....	91
2.3.2 Gêneros de texto primários e secundários.....	94
3 ORALIDADE SEGUNDO DOCUMENTO OFICIAL DO MEC (PCN) E PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	97
3.1 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	97
3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	106
3.3PROGRAMA NACIONAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	109
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM CAMINHO A SEGUIR	117
4.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA	118
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	119
4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	122
4.4 GERAÇÃO DE DADOS.....	124
4.4.1 Análise documental.....	125
4.4.2 Questionários.....	126
4.4.3 Entrevistas semiestruturadas.....	127
5 ANÁLISES PROPRIAMENTE DITAS.....	129
5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA.....	129
5.2 PROPOSTA CURRICULAR E MATRIZ CURRICULAR: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	140
5.3 LIVROS DIDÁTICOS: PROCESSO DE ESCOLHA.....	145
5.4 GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	148
5.5 GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA.....	153

5.5.1 Análise dos Questionários.....	153
5.5.2 Análise das Entrevistas.....	174
5.5.3 Análise dos Planejamentos.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES.....	215
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	216
Apêndice B – Questionário de perfil.....	219
Apêndice C – Roteiro para a entrevista	223
ANEXOS.....	225
Anexo A – Sequências didáticas e planejamentos de ensino.....	226
Anexo B – Matriz Curricular de Língua Portuguesa.....	311
Anexo C – Proposta Curricular – tabela de gêneros textuais.....	345

1 INTRODUÇÃO

As considerações que têm sido feitas em torno da educação brasileira sinalizam que há muito trabalho a ser feito em relação ao ensino de língua materna, alertando para o quadro do desempenho linguístico dos falantes da língua portuguesa de norte a sul do país, pois, conforme apontam índices do PISA¹ (Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Alunos): o Brasil ocupa o 54º lugar entre 65 países na avaliação em Leitura. É importante observar que programas como o PISA estão voltados para o ensino da leitura. Neste trabalho, no entanto, pretendemos olhar especificamente para a modalidade oral da língua como objeto de ensino e aprendizagem. Assim, há de se pensar na linguagem e suas relações e implicações com a cultura e as ideologias, partindo para uma concepção de linguagem que não esteja associada apenas às regras, muitas vezes arbitrárias, mas que leve em consideração os usos sociais e as variações que a língua apresenta. Além disso, pensar um ensino que valorize não apenas a modalidade escrita, mas também, a modalidade oral da língua, uma vez que observamos haver uma preocupação maior no desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita, haja vista outras provas de avaliação como a Prova Brasil (PB)², no primeiro caso, e concursos como a

¹O PISA é um programa de avaliação internacional de estudantes que avalia sistemas educacionais de 65 países, incluindo o Brasil. Disponível em www.pisa.oecd.org

² A Prova Brasil é um exame, feito a cada dois anos, em anos ímpares, para estudantes do 5º e do 9º anos (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental, em escolas urbanas e rurais. Disponível em www.mec.org.br

Olimpíada da Língua Portuguesa³, no segundo. Essas provas e concursos, contudo, não devem ser a meta final do ensino e aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua. Pensando na modalidade oral da língua, lembramos Antunes (2003) ao afirmar que não falamos sempre do mesmo jeito, pois a interação oral ocorre sob variados gêneros, dependendo dos contextos em que acontece. Assim,

Planejar – mais ou menos – e realizar essas formas de atuação verbal requer competências que o professor precisa ajudar os alunos a desenvolver, para que eles saibam adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes eventos comunicativos. [...] Há muito o que fazer nas aulas de português [...] e esses saberes podem e devem ser discutidos em sala de aula, com apoio de textos e de reflexões consistentes. (ANTUNES, 2003, p.102 e 105)

Nesse sentido, à oralidade deve-se a mesma importância dispensada à leitura e escrita, importância dada ao tempo de pensar e planejar o ensino sistemático de gêneros orais na escola.

³A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é um concurso de poemas, crônicas, memórias e artigo de opinião entre alunos de 5º ano do EF ao 3º ano do EM.. O concurso desenvolve ações de formação de professores com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras. Disponível em www.escrevendoofuturo.org.br

Assim, meu interesse⁴ em estudar o ensino da modalidade oral da língua surgiu das observações feitas ao longo de minha experiência docente e pela constatação da primazia dada ao ensino da modalidade escrita sobre a oral nas aulas de língua portuguesa nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e na abordagem do ensino de línguas nos livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP), em especial dos anos finais do ensino fundamental (EF II). Especificamente, na RMEF, após a elaboração da Proposta Curricular de 2008 (PC), observamos a dificuldade em se trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais⁵ e a ainda desmerecida importância do ensino sistemático dos gêneros orais, privilegiando a modalidade escrita da língua pautada, muitas vezes, em um modelo autônomo de letramento. Entende-se como modelo autônomo de letramento um modelo que se realiza pelo desenvolvimento de habilidades que visam ao ato individual de decodificação de grafemas em fonemas, na leitura, na correção gramatical e ortográfica, na produção textual, desprovidos de sentido em relação aos usos sociais da escrita. O modelo autônomo se contrapõe ao modelo ideológico de letramento, pois este pressupõe a prática social inserida no contexto cultural e nas relações de poder locais e não apenas nas habilidades técnicas. (STREET, 2003).

Outros momentos que despertaram uma maior preocupação em relação à oralidade foram os encontros de formação do grupo de professores de LP da RME de Florianópolis dos quais participei, como professora e como

⁴ Em determinadas passagens desse trabalho, alternaremos as formas do discurso de primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural por se fazer necessário a aproximação da autoria de enunciação.

⁵ No Brasil são usados tanto os termos gêneros discursivos, quanto gêneros textuais. Optamos por usar gêneros textuais, segundo a perspectiva genebrina, notadamente Schneuwly (2004).

coordenadora ou formadora⁶, quando observei a necessidade de um estudo sobre o que realmente significa ensinar gêneros orais na escola. Tudo isso ainda é um desafio a ser enfrentado, desde a teoria da grande divisa, embora já tenhamos vencido a visão dicotômica para um ensino colaborativo e reflexivo da escrita e da oralidade. Ao cursar as disciplinas do Programa de Pós-Graduação, percebi mais claramente a necessidade de se incluir nos programas e planejamentos escolares o ensino da modalidade oral ao estabelecer um diálogo entre o que vinha estudando e o que via nas salas de aula. No entanto, não há como negar que práticas sociais da linguagem e gêneros da oralidade são conteúdos ainda muito difíceis de se trabalhar na escola, pois busca-se como objeto de ensino algo palpável, visível, concreto como se a oralidade não pudesse ser um objeto concreto de ensino.

Sabemos que o trabalho pedagógico com os gêneros textuais ainda é restrito a uma pequena parcela de professores, pois é sabido que os docentes enfrentam dificuldades, seja pela escassez de caracterizações de gêneros voltados ao ensino, seja pela dificuldade de mudança da sua prática pedagógica estritamente ancorada no uso de algumas coleções dos livros didáticos. Outra dificuldade é a apreensão do conceito de gênero e a confusão com tipologia textual. A prática docente, em muitas situações, ainda está baseada apenas no ensino do sistema linguístico, na apreensão do código, na prática gramaticeira onde a regra é servir-se do texto como pretexto para verificação de itens gramaticais ou como modelo a ser imitado, embora alguns docentes já trabalhem em uma perspectiva sócio-histórica, considerando o indivíduo, seu aluno, como um ser sócio-

⁶ Sou professora efetiva de língua portuguesa e inglesa da RME de Florianópolis. Atuei como coordenadora de área na Diretoria de Ensino Fundamental e, atualmente, meu papel na RMEF é apenas de pesquisadora.

historicamente situado. Foi essa constatação que moveu-me a realizar esse trabalho e orientou-me para a discussão em torno das experiências de didatização dos gêneros textuais na escola.

Como a leitura e a escrita sempre foram motivo de preocupação constante dos profissionais que atuam na educação, o livro didático assume um papel importante por ser portador de textos no que se refere à escolha dos que serão trabalhados, observando diferentes gêneros textuais nos diversos domínios sociais. Em princípio, as propostas didáticas para desenvolver habilidades e competências não deveriam visar somente à formação de leitores proficientes e escritores competentes, mas também oradores/falantes proficientes e por que não dizer ouvintes competentes.

Pesquisas como o PISA, os indicativos das provas do ENEM⁷, SARESP⁸, PROVA BRASIL e, na RMEF, a

⁷ O Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) é um exame individual realizado em todo o Brasil com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos alunos que estão concluindo, ou que já concluíram o ensino médio. Este exame é organizado pelo [INEP](#) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A pontuação do aluno adquirida no exame é utilizada no Programa Universidade para todos (PROUNI), e no processo seletivo de faculdades de todo o país. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

⁸ SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) é um exame aplicado em todas as escolas da rede pública estadual que oferecem ensino regular a alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Em cada edição, por meio de aplicação de provas cognitivas e questionários respondidos pelos pais, alunos, professores e gestores do ensino, o SARESP avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas de educação. Disponível em: www.saresp.fde.sp.gov.br

Prova Floripa⁹ apontam a precariedade da linguagem escrita de nossos estudantes, como já dissemos, em relação às habilidades de leitura e interpretação, não apontando em momento algum a preocupação com o ensino da oralidade. Embora as provas não sejam as metas de ensino e aprendizagem não há como “mensurar” as habilidades orais de nossos estudantes. Isto revela que ainda há um distanciamento entre as práticas efetivas que buscam mensurar e promover competências dos alunos brasileiros e os documentos parametrizadores do ensino de línguas, notadamente os PCNs.

Outra questão que deve ser examinada é o fato de grande parte dos professores brasileiros ancorarem seus planejamentos e até mesmo sua prática de sala de aula em unidades de ensino de coleções de livros didáticos. Por esse *modus operandi* ser muito recorrente, visto que todas as escolas da RMEF adotam livros didáticos e cuja escolha é orientada pelo Programa Nacional de Livros Didáticos, esse estudo incorporará uma análise dos livros didáticos adotados pela RMEF – coleções *Tudo é linguagem* e *Para viver juntos* – para compreender em que medida o trabalho com gêneros orais é concebido nessas coleções.

Em síntese, diante desse contexto e haja vista que os documentos indicadores das políticas governamentais, em âmbito nacional, estadual e municipal, tematizam a relevância das práticas orais e o ensino dos gêneros da oralidade numa perspectiva sócio-histórica, e apesar de algumas provas internacionais ainda terem como foco principal a língua escrita, leitura (PISA) e produção de textos (Olimpíada da Língua Portuguesa), este estudo

⁹ Prova Floripa é uma avaliação anual organizada pela SME de Florianópolis e elaborada pelos professores da Educação Fundamental englobando todas as áreas do conhecimento. Por tratar-se de uma avaliação interna, os dados da prova não encontram-se disponíveis ao público em geral.

pretende discutir a importância do ensino da oralidade na esfera escolar e, para tanto, parte da seguinte pergunta:

- **Qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de Língua Portuguesa (LP) dos 6^{os} anos, 7^{as} séries e 8^{as} séries¹⁰ das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)?**

Essa questão desdobra-se em outras três:

- i) **Como os livros didáticos (LDs)¹¹ escolhidos pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis abordam as práticas (habilidades) de escuta/fala nas aulas de Língua Portuguesa das séries (5^a, 6^a, 7^a, 8^a) / anos (6^o, 7^o, 8^o, 9^o) finais do ensino fundamental?**

¹⁰ As sétimas e oitavas séries são do ensino fundamental de 8 anos, por isso ainda a nomenclatura “série” e não “ano”. A PMF, vem implantando o ensino de 9 anos gradativamente desde 2007. Os sextos anos são os primeiros anos dos anos finais da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, o primeiro ano do Ensino Fundamental II (EFII) de acordo com a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, fixa as diretrizes curriculares para o ensino de nove anos (cf. Parecer CNE/CEB Nº:11/2010) até 2016, ano em que deve se completar a implementação da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional no 59/2009.

¹¹ Foram escolhidas três coleções pelos professores de LP da RME de Florianópolis, mas, efetivamente, foram adotadas apenas duas coleções: *Para Viver Juntos – Português* da ED. SM e *Tudo é Linguagem* da Ed. Ática.

- ii) **Os professores de Língua Portuguesa da RME de Florianópolis contemplam em seus planejamentos o ensino sistemático dos gêneros orais formais?**
- iii) **A formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) contempla de alguma forma o ensino da modalidade oral da língua?**

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é **analisar qual é o espaço para o ensino dos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.**

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos são:

- i) **Analisar como os livros didáticos de língua portuguesa dos anos finais adotados na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tratam o ensino dos gêneros orais;**
- ii) **Verificar se o ensino sistemático dos gêneros orais está contemplado no planejamento dos professores;**
- iii) **Analisar em que medida a formação da SME contribui para o trabalho com gêneros orais nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do**

Ensino Fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Para atingir os objetivos da pesquisa aplicamos um questionário com todos os professores de Língua Portuguesa das escolas básicas¹² da RME de Florianópolis com o intuito de traçar o perfil desses professores em relação a sua formação, atuação profissional e ao trabalho com os gêneros orais. Entrevistamos, também, os professores que trabalham em cinco escolas com o maior IDEB¹³ e os que trabalham em cinco escolas com o menor IDEB¹⁴ da RMEF, perfazendo vinte por cento (20%) do total das escolas. Analisamos as pautas da formação continuada da gestão de 2005 a 2012 e os livros adotados para os anos finais do Ensino Fundamental no último PNLD (2011) quanto ao ensino da modalidade oral da língua. Visto que os PCNs já apontavam os dois eixos de trabalho na área da linguagem: práticas de oralidade e escrita e práticas de reflexão sobre a língua, a proposta do ensino de nove anos também menciona a oralidade como

¹² A PMF de Florianópolis possui 36 escolas de ensino fundamental, sendo 10 escolas desdobradas (de 1º ao 5º ano) e 26 escolas básicas (de 6º ao 9º ano ou de 1º ao 9º ano, sendo que 24 têm turmas do 6º ao 9º ano e 2 apenas de 1º ao 5º ano. Esta diferenciação se dá pelo número de alunos nas escolas básicas que possuem apenas turmas de 1º ao 5º ano e que por conta desse número de alunos não são mais consideradas desdobradas).

¹³ IDEB – Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

¹⁴ Por motivos éticos, não iremos identificar as escolas nas quais se realizará a pesquisa. Da mesma forma, não identificaremos os professores.

objeto de ensino e, da mesma forma, na RMEF, mais precisamente na Matriz Curricular (MC) que ainda está em construção, é proposto o ensino da oralidade com a mesma importância que a leitura e a escrita. Na perspectiva de ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, os livros didáticos, em sua abordagem metodológica, costumam trazer uma proposta de trabalho com gêneros orais e escritos. Nesse sentido, verificamos, ao analisar os LDs adotados na RMEF, qual é a proposição de trabalho para a modalidade oral da língua.

Como dados desse estudo de caso, também analisamos os planejamentos dos professores de LP da RMEF dos 6^{os} anos, 7^{as} e 8^{as} séries quanto à abordagem da modalidade oral da língua e quais gêneros orais são sistematicamente trabalhados. Observamos também se os gêneros escolhidos para se trabalhar em sala de aula propiciam aos alunos experiências significativas e suficientes ao trabalho com os gêneros textuais orais.

Assim, no segundo capítulo, o que segue este capítulo introdutório, apresentamos o aporte teórico que fundamentou essa pesquisa. Esse capítulo está subdividido em: *Oralidade e escrita numa perspectiva histórica* e *Oralidade e letramento*. No terceiro capítulo, *Oralidade segundo documento oficial do MEC (PCN) e programa do livro didático (PNLD)*, discorreremos sobre *Currículo na educação básica, Formação de professores e a aula de Língua Portuguesa e o Programa Nacional dos livros didáticos de Língua Portuguesa* do 6^o ao 9^o ano que aqui denominamos de Ensino Fundamental II (EF II). No quarto capítulo, discorreremos sobre *estudo de caso*, metodologia escolhida para essa pesquisa; o contexto e participantes da pesquisa além dos instrumentos para geração de dados. No quinto capítulo intitulado *Análises propriamente ditas*, analisamos as propostas de formação continuada de 2005 a 2012 na RMEF, as discussões travadas entre os professores e secretaria de educação da RMEF na construção da Proposta Curricular e da Matriz

Curricular, o processo de escolha dos livros didáticos do PNLD 2011 de Língua Portuguesa de 6º ao 9º ano. Analisamos, também, os livros didáticos de 6º ao 9º ano adotados na RMEF no PNLD 2011 quanto ao ensino dos gêneros orais nas aulas de LP da RMEF e apresentamos os resultados da aplicação dos questionários, entrevistas e a análise dos planejamentos dos professores quanto à proposta de ensino dos gêneros orais. Finalmente, no último capítulo, dispomos as considerações às quais chegamos ao concluirmos este trabalho. Nos apêndices e anexos estão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o questionário e a entrevista aplicados aos professores de LP da RMEF, além da Matriz Curricular, dos planejamentos dos professores e da tabela de gêneros textuais da Proposta Curricular.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o aporte teórico que norteou esse trabalho e está dividido em duas seções, como segue: *Oralidade e escrita numa perspectiva histórica* e *Oralidade e letramento*.

Na primeira seção, discorro sobre a visão histórica a respeito da oralidade e da escrita, fundamentando-me em Gnerre (1994[1985]) e Rama (1984), Lord (1961), Havelock (1963), Watt (1963), Ong (1967), Goody (1977), Olson (1977), Tannen (1982), Gee (1994), Graff (1994), Olson e Torrance (1997[1991]) e Geraldi (2000), entre outros.

Na segunda seção, apresento os conceitos de oralidade e letramentos, baseando-me em Signorini (2006), Le Page e Keller (1985), Kramersch (2006), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Kleiman (2002, 2005), Bortolotto (1998), Baltar (2006), Marcuschi (2008), Galvão e Batista (2006), BRASIL (1998), Domingues (2008), Schneider (2009), Botelho (2006), Cristófar-Silva e Greco (2010), Zilberman (2006), Wolff e Nazari (2010), Koch (2009) e Geraldi (2010), entre outros.

2.1 ORALIDADE E ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Muito já se discutiu e ainda há outras tantas discussões acerca das relações entre as modalidades oral e escrita do uso da língua, principalmente considerando a importância de ambas como conteúdos de ensino. Nessa perspectiva, segundo Bourdieu (1977), a linguagem não é usada somente para darmos informações, pois tem outras funções, e uma delas é a de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa ou pensa que ocupa na

sociedade, uma vez que as pessoas falam para serem ouvidas, respeitadas ou exercerem influência no ambiente onde realizam os atos linguísticos. Assim, quando falamos em poder da palavra, conforme Gnerre (1994[1985]), falamos no poder de mobilização da autoridade do falante no ato linguístico, por exemplo, o poder do falante em um discurso político, em um sermão na igreja, na abertura de uma conferência, na proposição de atividades didáticas na sala de aula. Vemos que tais atos linguísticos só têm valor quando realizados em um contexto sociocultural apropriado levando em consideração as relações entre falantes e ouvintes. Em outras palavras, o falante deve saber quando e qual variedade linguística usar no contexto sociocultural linguístico e extralinguístico em que estiver inserido e no qual o ato verbal é produzido. Da mesma forma isso vale para o ouvinte, pois tais “regras” são relevantes tanto para o falante quanto para o ouvinte. Ambos, falante e ouvinte, constroem expectativas em relação à produção linguística um do outro. Toda essa expectativa e previsão em relação à fala do outro acontece porque nem todos têm acesso às variedades da língua, aos conteúdos referenciais, à variedade padrão ou culta, aos conteúdos de prestígio, pois a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de apenas uma parte dos integrantes de uma comunidade, associada a um patrimônio cultural e fixada na tradição escrita da língua.

Assim sendo, conforme afirmação de Gnerre (1994[1985]), uma variedade linguística vale exatamente o que vale os seus falantes como reflexo do poder, da autoridade, da hegemonia existente entre suas relações econômicas, sociais e culturais, apontando o prestígio das variedades de uma mesma língua ou entre as diferentes línguas e evidenciando o poder econômico, político e cultural de uns sobre muitos. Dessa forma, o que afirma e firma uma variedade linguística, oral ou escrita, sobre a outra é sua associação à modalidade escrita da língua usada na transmissão de informações de ordem política e

cultural. Vemos, assim, que a diferenciação política, social e cultural favorece à diferenciação, à diversidade e à variedade linguística. No exemplo dado por Gnerre (1994[1985]), estão as línguas europeias quando começaram a ser associadas à escrita em ambientes de poder como o que acontecia na esfera jurídica, nas cortes de príncipes, bispos, reis e imperadores. Desse modo, observamos que nessa época o falar usado na Saxônia passou a ser a língua alemã e a variedade da língua na Île-de-France passou a ser a língua francesa, relacionando língua (escrita) e poder. Foi o que aconteceu, também, nos séculos XI e XII com o galego-português, quando a Galícia tornou-se um centro de uso de uma das variedades linguísticas do galego e da língua portuguesa. Assim, a relação entre uma variedade linguística e a escrita, considerando a norma padrão ou de prestígio, sempre foi o resultado de oposições entre os grupos sociais usuários das diversas variedades da língua, nativa ou não, identificando a tradição, a cultura e a nacionalidade de um povo. Observamos, também, que a ascensão política e econômica de determinados grupos sociais é associada ao domínio da escrita e da desenvoltura oral dos indivíduos pertencentes a esse grupo, no entanto, vale dizer que escrever não é o mesmo que falar.

Conforme Gnerre (1994[1985]), se a língua reflete o poder socioeconômico e cultural, por essa razão, em qualquer época ou lugar, as pessoas foram, e até hoje são, discriminadas pelo seu modo de falar e, para agravar o preconceito em relação à língua, a norma-padrão, na maior parte das vezes, só é acessível na escola. Apesar do esforço de alcançar a norma reconhecida, pelo menos no que se refere à pronúncia, dificilmente consegue-se apagar tal diferença, aumentando com isso a extensão da separação entre a variedade padrão culta da língua e as outras variedades, pois a modalidade oral da língua está associada à modalidade escrita, à tradição gramatical, ao que está inventariado nos dicionários, portadores

“legítimos” da tradição cultural e identidade nacional. Aqui, importa ressaltar que fala-se apenas no domínio da língua culta em sua modalidade oral e não no domínio dos gêneros orais.

Em “Linguagem, língua e poder” (1994[1985]), Gnerre fala que nos últimos séculos da Idade Média, na Europa, passou-se a associar uma determinada variedade linguística ao poder da escrita respondendo, como vimos até então, a uma exigência política e sociocultural. Nesse sentido, grandes eram as diferenças entre o latim, modelo de poder e de língua, e as diversas variedades linguísticas e, portanto, colocar uma variedade oral nos moldes da língua escrita era e ainda é tarefa difícil e complexa. As línguas românicas, na época, levaram muito tempo para serem variedades escritas comparáveis à complexidade do latim, que era o modelo a que visavam. Seguindo o cronograma histórico, com a expansão colonial do século XV, a gramática greco-latina passou a ser utilizada para valorizar as variedades linguísticas escritas. Na época da expansão marítima das concorrentes Portugal e Espanha, Gnerre aponta a criação da primeira gramática castelhana, em 1492, por Antônio Nebrija, e a primeira gramática da língua portuguesa, em 1536, por Fernão de Oliveira. Assim, na metade do século XVI, começou uma competição entre letrados para demonstrar a genealogia das nações dominantes para as quais serviam, propondo que as línguas derivavam das línguas germânicas ou propondo que as línguas originaram-se do gaulês. A distância entre a língua codificada na gramática e as variedades era e continua a ser enorme.

Esse panorama histórico ajuda a compreender a formação das cidades no continente novo, a elitização e a popularização do mundo das letras. Rama (1984) ainda esclarece que as cidades no Novo Continente passaram, de um “sonho”, a ser uma possibilidade real, afastando-se da cidade orgânica de modelo medieval, de onde surgiram, para enquadrarem um novo modo de vida, mas em

obediência às exigências colonizadoras, administrativas, militares, comerciais e religiosas da metrópole, mostrando a hegemonia da língua escrita. Essa chegada ao continente novo foi também uma forma de ingressarem na era do capitalismo, mas um capitalismo com características missionárias. Isso aconteceu, porque as chances de as cidades urbanas da Europa mudarem eram mínimas, então a oportunidade de crescer veio das terras virgens do outro lado do oceano. No entanto, com a exploração das terras de além-mar, a cultura do povo nativo foi ignorada por ser considerada menor, como se fosse uma tabula rasa, pelo explorador que aqui chegou, anulando o povo local, suas crenças e seu modo de viver, mesmo que tentassem sobreviver de maneira dissimulada na cultura imposta. A ordem estabelecida impôs uma constituição física da cidade que pudesse assegurar e conservar a forma social, o poder e a possibilidade de uma futura desordem. Daí, a razão de os signos permanecerem intactos ao longo do tempo. Rama (1984, p. 29-30) afirma que uma

cidade [...] devia existir numa representação simbólica que obviamente podia assegurar os signos: as palavras, que traduziam a vontade de edificá-la na aplicação de normas e, subsidiariamente, os diagramas gráficos, que as desenhavam nos planos, ainda que, com mais frequência, na imagem mental que desses planos tinham os fundadores[...]

e

[...] para assegurar a posse do solo, as ordenanças reclamaram a participação de um *script* [...] (um escrivão, um escrevente ou até um escritor) para redigir uma *escritura* [...] para *dar fé*, uma fé que só podia proceder da

palavra escrita, que iniciou sua esplendorosa carreira imperial no continente.

Esta **palavra escrita** viveria na América latina como a **única válida, em oposição à palavra falada que pertencia ao reino do inseguro e do precário**. Mais ainda, se pode pensar que a fala procedia da escritura [...]. A escritura possuía rigidez e permanência, um modo autônomo que arremedava a eternidade. (grifos meus)

Nessa perspectiva, competia às cidades evangelizar e educar no intuito de dominar e civilizar seu entorno negando a cultura nativa e permitindo apenas que sobrevivessem a língua e a cultura da metrópole. Para esse fim, as colônias foram sede de vice-reis, governadores, arcebispos, universidades e tribunais de inquisição.

Com o intuito de levar adiante o sistema das cidades ordenado pela monarquia de modo a perpetuar a concentração do poder e a ação civilizadora, era de incumbência de determinado grupo social a concentração desse poder. Os setores eclesiásticos, aqui representados pelos padres jesuítas e, mais tarde, pelos padres franciscanos, por muito tempo formaram a equipe intelectual que, a partir do século XVIII, começaram a ser substituídos por intelectuais civis. Mais precisamente, foi em 1572 que os jesuítas chegaram à Nova Espanha e, em 1767, foram expulsos da América por Carlos III. Esses evangelizadores não vieram somente para evangelizar os índios que aqui viviam, mas para educar a juventude nascida no continente americano. Com essa ideia de concentração e perpetuação do poder, além da ostentação e da riqueza, havia uma cidade letrada que protegia os interesses dos poderosos governantes. Apesar dos

letrados, diminuto era o número de praticantes da leitura, bem como diminuta era a produção literária e poucos também eram os ditos letrados. À luz do romantismo reinterpretado, as trivialidades da vida cortesã permaneciam nas terras coloniais. No entanto, as forças dos grupos letrados foi percebida por sua longevidade e influência até o fim da era colonial. A supremacia das cidades das letras se deveu ao fato de seus membros constituírem um grupo urbano, embora restrito, possível apenas em uma estrutura cidadina, seu *habitat* natural. O triunfo da cidade se deve à essência urbana intelectual que também fazia parte o grupo mercantil. O uso político da mensagem artística era frequente na Colônia – o uso das letras em uma sociedade desguarnecida de letras, sacralizava a palavra escrita em uma tendência gramatológica típica das culturas imperialistas europeias.

Como Rama (1984) afirma, ao descrever a evolução da cidade das letras, foi através dos signos que se estabeleceram as leis e a hierarquia, articulando a cidade letrada com o poder e acentuando ainda mais a distância do homem comum. “Foi a distância entre a letra rígida e a fluida palavra falada, que fez da *cidade letrada* uma *cidade escriturária*, reservada a uma estrita minoria.” (RAMA, 1984, p.54). Desta forma, para prepará-la, com o surgimento das universidades de Lima, Bogotá, Quito, Cuzco e as do México, ficou ainda mais restritas a leitura e a escrita aos grupos letrados e, impressionante acreditar que, até meados do século XVIII, a leitura da Bíblia era proibida pelos fiéis, permitida apenas pelos sacerdotes. Mais uma vez atitudes que sacralizaram a escrita. Esse *corpus* de leis e editais, acentuado após a independência, concedeu um lugar destacado aos advogados, escrivães, escreventes e burocratas da educação, pois passavam por eles os documentos que instauravam o poder, indispensável para a obtenção e conservação dos bens. Esses não eram os únicos beneficiados pela retórica, também pertenciam a esse grupo os médicos, pois eram

“mais treinados nas artes literárias do que na anatomia ou na fisiologia humanas” (RAMA, 1984, p. 55). A cidade escriturária estava rodeada por dois anéis linguística e socialmente distintos. O anel urbano constituído pela plebe (crioulos, ibéricos desclassificados, estrangeiros, libertos, mulatos, zambos – filhos de mulatos e ameríndios –, mestiços e todos os que descendiam de cruzamentos étnicos que não se identificavam nem com os índios nem com os negros escravos) representava a maioria da população urbana. Formando o outro anel, mais vasto e ocupando os subúrbios, campos, fazendas, aldeias e quilombos, estavam os “cidadãos” das línguas indígenas e africanas. A imposição e o uso da língua do senhor garantia a hierarquia social e, de uma certa forma, garantia uma certa defesa à hostilidade e ao sentimento e relação de inferioridade dos índios e africanos.

A cidade letrada, portanto, defendia a norma metropolitana da língua radicando na escrita a variedade “high” da língua desmerecendo as comunidades ágrafas. Assim, a história do *graffitis* na América Latina mostra que pela

parede que se inscrevem, por seu frequente anonimato, por suas habituais faltas ortográficas, pelo tipo de mensagem que transmitem, os *graffitis* atestam autores marginais às vias letradas, muitas das vezes alheios ao cultivo da escritura, habitualmente regadores, descontentes e, inclusive, desesperados. (RAMA, 1984, p.63)

Vimos que, desde essa época até os dias de hoje, as repúblicas não se faziam apenas com doutores, escritores ou literatos, mas com os cidadãos que foram (e ainda o são) esquecidos. Daí parte o projeto Simon Rodriguez, segundo Rama, de uma educação social, sob

uma concepção democrática e igualitária com raízes em Rousseau.

A modernização que se instaurou por volta de 1870 foi uma prova à cidade letrada. Os novos intelectuais que surgiam, em especial **pedagogos e educadores**, desafiavam o poder configurado pela classe dos advogados e nas universidades que os formavam, pois, segundo palavras do educador uruguaio José Pedro Varela, “como classe, os advogados não são melhores que as outras profissões, nem mais morais, nem mais justos, nem mais desprendidos, nem mais patriotas; mas são mais atrasados em suas ideias e mais presunçosos” (RAMA, 1984, p. 76).

A letra apareceu como a alavanca para a ascensão social, da respeitabilidade pública e da incorporação aos centros de poder, mas também, [...] de uma relativa autonomia em relação a eles, sustentada pela pluralidade de centros econômicos que a sociedade burguesa em desenvolvimento gerava. (RAMA, 1984, p. 79-80).

Efetivamente, no fim do século XIX, segundo Rama (1984) começou a concretizar-se uma certa dissidência dentro da cidade letrada. De todas as ampliações da sociedade modernizada, a imprensa, no início do século XX, foi a mais arrebatadora, beneficiando e estando ao lado das leis e das propositivas de educação ao cidadão comum, propostas pelos pedagogos. Contudo, a universidade permanecia sendo a ponte para a cidade letrada, continuando a formar advogados e, por via de regra, os ministros e os parlamentares para o poder. Mesmo assim, os advogados tiveram que compartilhar o poder com as novas profissões que surgiam, como sociólogos, economistas e educadores, integrando, dessa

forma, a classe média ao sistema. No entanto, o poder dos advogados era praticamente impossível de ser substituído, pois deles dependia a redação das leis. Além disso, o processo de modernização das cidades, a partir de 1870, foi acompanhado pela criação das Academias da Língua, restabelecendo vínculos com a comunidade europeia. Um problema surgiu, então, em relação às memórias das narrativas orais, poesias, canções, mensagens históricas das comunicações rurais, e outras influenciadas pelas culturas urbanas, pois começaram a perder-se no tempo. Assim, os intelectuais alertaram-se e tiveram que “correr” e coletar essas literaturas orais antes que desaparecessem. Apesar disso, a escrita dos letrados continuou sendo, segundo Rama (1984), uma sepultura, fixa e imóvel enquanto a produção oral, alheia à rigidez dos livros, era coletiva e em permanente transformação. Contudo, essa contribuição popular à produção literária constituiu um nacionalismo no início do século XX. Além dessa operação de resgate da cultura popular, a cidade letrada sofria com a subversão, a modernização e irrupção das multidões, iniciando um período repressivo no início da industrialização, acentuado pelo anarquismo rural e urbano que se instalava.

Apesar de a educação popular ser uma forma de ascensão ao poder, ascensão social e intelectual, uma forma de proporcionar ao povo igualdade e liberdade, não houve na história, segundo Rama, revolucionário algum que não fosse acompanhado por conselheiros intelectuais. Diante desse ponto de vista, a revolução precisa de “rifles” e o governo dos escriturários intelectuais, perpetuando um ciclo de dominados e dominantes em relação ao acesso a bens culturais e materiais.

No Brasil, segundo Gnerre (1994 [1985]), não há conhecimento científico das características da língua das classes mais cultas, o que e como é a língua portuguesa, de modo que a norma das gramáticas indica como a língua deve ser. Conforme Antônio Houaiss, citado por Castilho

(*apud* GNERRE, 1994 [1985]), como não sabemos como é a língua portuguesa, assistimos a separação e o distanciamento entre a norma culta e a criação literária viva. O escritor José de Alencar, mesmo lembrando das raízes românicas da língua portuguesa, propôs uma língua brasileira segundo uma perspectiva nativista, uma língua simples, a língua do índio e do sertanejo. Sílvio Elia (1978, p. 113-135), fala que

quem não sentirá latejar por detrás de tal afirmação o mito do homem em estado natural de Rousseau, ainda não corrompido pelas instituições sociais? Foi essa mesma concepção romântica do **povo dono da língua**, aliada à naturalista da evolução fatal e irreversível dos acontecimentos sociais que gerou a escola da “língua brasileira”, novo rebento neolatino alimentado nestas plagas do Atlântico. (grifos meus)

Isto significa dizer que como o povo simples do passado fez a velha Língua Portuguesa distanciar-se do latim, assim também “nossa gente inculta, mas boa e virtuosa do interior” fez brotar a Língua Portuguesa Brasileira.

Um dos mais entusiasmados representantes dessa corrente chegou a distinguir entre a língua dos doutores e a do povo, dando naturalmente primazia a esta sobre aquela. Era o mito de uma língua “natural” autêntica, a fluir livremente dos lábios puros, isto é, incultos, do homem do povo, em contraposição à linguagem artificial dos doutos, coisa morta... (ELIA, 1978, p. 113-135).

Assim, desde o século XIX, intelectuais brasileiros mostraram interesse pela língua tupi na ânsia de valorizar os rastros lexicais deixados pelas línguas indígenas na língua brasileira, no entanto, não demonstraram muito interesse na influência da língua africana, talvez porque o negro e a língua africana estivessem ainda muito próximos e presentes na vida de todos naquele momento da história. A ideia, na época, era resgatar a imagem nobre do antigo índio, influência da Europa iluminista herdada pelo Romantismo, pois a imagem do indígena estava extinta e muito distante da vida do homem “branco”.

Os dicionários forneciam aos vocábulos significados abstratos excluídos do inventário linguístico e fora das situações de produção da língua. E Gnerre (1994 [1985], p. 19) afirma, e concordamos, que “entender não é reconhecer um sentido invariável, mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece.” Gramáticas e dicionários, embora forneçam definições “ex cathedra” do conteúdo referencial das palavras mais relevantes na sociedade, são produzidos pela academia e mantêm até hoje uma função intermediária entre o poder político e econômico e os valores e ideologias associados à língua.

O poder das palavras é enorme, encerrando, em todas as culturas, crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes, ou seja, exprimem conteúdos ideológicos que sejam fáceis de manipular, privando as grandes massas do entendimento do conteúdo que carregam. Por exemplo, entender a conotação de palavras como progresso, democracia e ditadura. Desta forma, a linguagem é usada para impedir e não facilitar a comunicação de informações para a população.

Vejamos mais um exemplo apontado por Gnerre: quantos cidadãos conseguem ou conseguem entender as notícias políticas ou econômicas de um jornal tele-transmitido como o Jornal Nacional? As informações

implícitas constituem um filtro nessa comunicação, entendido somente por aqueles já “iniciados” na língua padrão e nos conteúdos a elas associados para que seja possível o acesso à compreensão e produção de mensagens mais elaboradas, dando a entender, no entanto, que a mensagem das pessoas de maior vulnerabilidade social não é elaborada. Além disso, apesar da grande difusão da televisão e do rádio, as notícias e informações neles veiculadas são restritas aos pequenos grupos que têm acesso a esses instrumentos de comunicação. Nesse sentido, “adquirir os conhecimentos relevantes e produzir mensagens está ligado, em primeiro lugar, à competência nos códigos linguísticos de nível alto.” (GNERRE, 1994 [1985], p.21).

Sob esse ponto de vista, seria suficiente para um melhor entendimento das mensagens, apenas um ajuste da sintaxe, quadro de referências e léxico. Mas “quantos seriam os fatores lexicais e de conteúdo que, além das construções sintáticas, poderiam dificultar a comunicação?” (GNERRE, 1994 [1985], p. 22). Por um lado, o problema é de compreensão e, por outro, de produção de mensagens sem esquecer que a função das linguagens é social e a linguagem é, pois, “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. (GNERRE, 1994 [1985], p.6). Assim, para se entender as linguagens especiais, como gírias e jargões profissionais, não é suficiente apenas a compreensão do léxico, mas, de alguma forma, o indivíduo tem que ser e se sentir pertencente, interno a esse grupo para entender algo das mensagens veiculadas. Em relação a essa visão, nas últimas décadas, linguistas e educadores questionam a natureza e a existência da norma linguística padrão que, sob os princípios democráticos, não deveria discriminar os indivíduos conforme critérios de raça, religião, credo político ou relacionados à linguagem. Segundo Gnerre (1994 [1985]), há uma contradição entre democracia e a realidade, ou seja, entre o valor igualitário dado aos sujeitos e a realidade na qual os indivíduos têm

um valor social diferente. Para Gnerre (1994 [1985]) a língua seria o instrumento social que reduziria essa diferença e por isso a língua assume uma posição incômoda de mediadora.

Em linguística a posição antinormativa foi estabelecida como uma visão abstrata segundo a qual todos os dialetos têm um valor intrínseco igual em termos estritamente linguísticos. Este credo que tem suas raízes na tendência que M. Bakhtin - V. Voloshinov (1929) chamou de “objetivismo abstrato”, aprofundou a distância entre os linguistas e os professores de língua. Os linguistas, como consequência desta posição abstrata que assumiram, ficaram quase que por um acaso teórico, eu diria, ao lado dos credos democráticos, contra a visão generalizada e enraizada na sociedade, da desigualdade entre língua padrão, de um lado, e os falares ou “dialetos” do outro. GNERRE (1994 [1985], p. 25-26)

A gramática normativa escrita é um resto de épocas em que organizações dos Estados eram explicitamente ou declaradamente autoritárias e centralizadas.

O acesso à educação e ao conhecimento da variedade linguística de maior prestígio não deixa de ser um projeto democrático que visa reduzir a distância entre os grupos sociais para uma sociedade de oportunidades iguais para todos. No entanto, a norma e um consenso para ela estão em constante redefinição. Em relação às culturas orais, muitas vezes vistas de forma negativa como culturas sem tradição escrita, é difícil achar qualquer

avaliação explícita positiva. Aqui lembramos do valor da memorização, pois diz-se que uma pessoa conhece somente o que ela é capaz de memorizar sendo que quando necessita da ajuda de algo escrito seu conhecimento é superficial, indiciando, assim, o valor da oralidade.

Gnerre (1994 [1985]) exemplifica com a história da comunidade indígena de Telán-Chismaute, no Equador central que havia decidido que não queria mais a escola que ia ser instituída no vilarejo. Depois de os índios serem deixados em paz, após muitas ameaças do poder público, mudaram de ideia e pediram às autoridades uma escola, mas explicando que queriam uma escola diferente da oferecida pelo ministério. Queriam uma escola do e para o índio camponês: que ensinasse o quíchua, que tivesse uma balança para que as crianças aprendessem a pesar, que tivesse moedas e notas para aprenderem a pagar e dar o troco para que não fossem enganados no mercado ou no ônibus e que não ensinassem “besteira”, saberes descontextualizados e fragmentados, mas algo que fizesse sentido para eles, permitindo que pensassem em seus problemas de subsistência de forma mais orgânica com as novas relações suscitadas pela sociedade. Essa crítica à compartimentação do saber, deve-se a quem participa de sociedades de tradição oral pela consciência do absurdo das características do saber escolar ser mais óbvia do que para quem está acostumado a conviver com a escrita e instituições como a escola. Há uma enorme distância entre a informação descontextualizada presente “na prosa expositiva e ‘científica’, resultado de longos processos históricos através dos quais passaram as línguas ‘de cultura’, por um lado, e as maneiras nativas e orais de comunicar, organizar e transmitir o saber tradicional e todas as informações, também as novas, por outro lado.” (GNERRE, 1994 [1985], p. 103). Na verdade, segundo Gnerre (1994 [1985], p. 105-106), não se conhece um único caso em que

o processo de fixação na escrita de uma língua de tradição oral não tenha como finalidade ‘traduzir’ conteúdos já expressos em línguas “de cultura” e definir uma variedade escrita da língua, apta para expressar aquelas informações fragmentárias e descontextualizadas próprias da prosa de tipo escolar.

Nesse sentido, é ilusão, uma certa ingenuidade e até mesmo má fé de algumas organizações missionárias e organismos internacionais pensar em traduzir, por exemplo, das línguas ocidentais para as línguas indígenas textos da escola que representam o resultado de uma tradição histórica e linguística específica que não a dessas línguas. Assim,

[..] comunica-se aos indígenas que a língua deles pode transmitir os mesmos conteúdos que as nossas línguas transmitem, nas mesmas macromodalidades, comunica-se então que a distância entre eles e nós não é tão enorme e que, conseqüentemente, também eles podem “civilizar-se”, isto é, chegar a ser algo semelhante a nós. (GNERRE, 1994 [1985], p. 106)

Essa visão pode até ter um ideal de universalidade e igualdade, tentando considerar as diferenças, no entanto, está carregada de uma relação colonialista, dura, desconsiderando a cultura e a necessidade do outro, embrulhando pacotes de livros e dados “para comer”, porque, na verdade, não há entendimento algum do que seja diversidade. Há de se compreender que não se pode formar língua padrão sem considerar ou sem o contato

direto ou indireto com as línguas e culturas locais. A tentativa, segundo Gnerre (1994 [1985], p.109), é de se transferir

para a língua nativa, de tradição oral, as macromodalidades discursivas encravadas em algumas variedades escritas e em alguns gêneros comunicativos elaborados através dos séculos em algumas línguas européias, e também o desejo ou a ilusão de codificar o mundo na forma mais 'exata' possível.

A bem verdade devemos dizer que para muitos povos indígenas escrever a língua nativa e chegar a alguma forma de educação escolar em língua nativa veio a representar um ponto central os projetos de resgate étnico e de procura de novos traços diacríticos da etnicidade.

Conforme o exposto por Gnerre (1994 [1985], tal tentativa, embora relevante, é ilusória.

Cabe dizer, então, que a variedade escrita era vista, nesse contexto, como um processo de redução das formas orais da língua, ou seja, a decadência do diálogo, reduzindo a posição do ouvinte ou interlocutor até desaparecer qualquer referência direta ou indireta a ele. Na sociedade Shuar, citada por Gnerre, não havia discurso de uma para muitas pessoas, pois as interações verbais eram de um falante para um interlocutor que não era apenas um ouvinte, pois sempre interagia com o falante. Nas línguas de tradição oral, o falante reduz seu papel em frente ao interlocutor, como se não quisesse deixar dúvida sobre o fato de que seu discurso vem do saber dos outros recusando um discurso individualista. Foi exatamente o contrário que aconteceu com as narrativas orais quando começaram a ser escritas: a decadência do diálogo no

processo de formação da variedade linguística escrita. Na medida em que surgem novos papéis sociais que favoreçam a fala de uma pessoa para muitas, reduz a fala do interlocutor ao silêncio: as pessoas educadas escutam em silêncio e somente falam quando é a vez delas, exigindo, por sua vez, o silêncio do interlocutor que passa a ser um ouvinte, renunciando sua identidade. Ao contrário do Shuar que, ao contar alguma coisa, sempre há resposta e interação entre falante e interlocutor, ou seja, constante alternância de papéis.

Nesse sentido, o letramento ou, melhor dizendo, **os letramentos** devem ser a base da educação como da historicidade de cada pessoa que entra na escola, ou seja, os estudantes trazem consigo diferentes saberes, vivências e representações de si mesmos. Dessa forma, portanto, as experiências com a educação e os resultados do processo educativo são diferentes para cada aluno e as chances de mudanças que, teoricamente, a escola deveria proporcionar a todos são iguais. Porém, essa igualdade parece um tanto utópica por ser mais efetiva em determinados grupos sociais. Fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico estão implicados nesse condicionamento. A garantia de equidade deveria decorrer do reconhecimento da variedade de grupos sociais, de seus saberes e vivências e não ser reconhecida como folclórica, deixando intactas as representações dominantes. Isto quer dizer que a aprendizagem não implica abandono das representações e vivências anteriores, mas uma questão de repertório, de ampliação de horizontes, em um movimento das margens para o centro e não somente de uma progressão vertical, de acesso a representações dominantes. Nesse sentido, vemos que não é necessário uniformidade para oportunidades equânimes, pois as diferenças se completam.

Erick Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]) aponta que a modalidade oral da língua tem seus

próprios níveis de linguagem e se opõe à cultura escrita ao mesmo tempo que está ligada a ela, pois as sociedades de cultura escrita surgiram das sociedades de cultura oral (visão histórica). Havelock também afirma que às vezes pode a cultura escrita ser ou estar superposta a cultura oral em favor de sua substituição por uma cultura escrita mais sofisticada e, outras vezes, é a **oralidade que governa nossas atividades diárias**.

Ainda segundo Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]), foi entre 1962 e 1963 que quatro publicações colocaram em evidência a questão da oralidade, ou seja, que a hora do oralismo havia chegado: as obras *A galáxia de Gutenberg (The Gutenberg Galaxy)*, de McLuhan (1962); *O pensamento selvagem (La pensée sauvage)*, de Lévi-Strauss (1962); um artigo de Jack Goody e Ian Watt, *As consequências da cultura escrita (The Consequences of Literacy)*, de 1963; e *Prefácio a Platão (Preface to Plato)*, de Eric Havelock (1963), mostrando o pensamento comum desses autores na França, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, embora nenhum tenha tido qualquer tipo de relação antes dessas publicações. Anteriormente a esses autores, Milman Parry em sua tese de doutorado, havia publicado em 1928, *O epíteto tradicional em Homero (L'Ephitète traditionnelle dans Homère)*, dando início à teoria oralista. Depois de Parry, veio Harold Innis com *O viés da comunicação (The Bias of Communication)* em 1951. Albert Lord, discípulo de Parry, divulgou o material que Parry gravou nos Bálcãs e publicou em 1960, *O cantor de histórias (The Singer of Tales)*. Walter Ong publicou, em 1982, o livro *Oralidade e cultura escrita (Orality and Literacy)*.

Innis (1951), embora tenha sido economista de tendências conservadoras, refletiu sobre a questão da tecnologia das comunicações e seus efeitos sociais e culturais e sobre o fato de que foi a imprensa que aumentou a produção dos meios de comunicação de massa. Antes disso, a comunicação era muito mais

pessoal, acontecia sem pressa e, muitas vezes, poderia-se dizer que deixava muito mais espaço para a reflexão. Os meios de comunicação de massa acabaram por não permitir tempo para o homem moderno pensar, pois tudo acontecia (e mais ainda nos dias de hoje) e era transmitido muito rápido, pelo menos comparado com tempos anteriores. Esse novo jeito de se comunicar foi criticado por Innis por “impedir” que o homem olhasse o passado, refletisse sobre o presente e enxergasse o futuro. Foi aí que passou a pensar sobre as antigas tecnologias, como se produzia o conhecimento e como eram as relações sociais até chegar nas questões do oralismo/oralidade em oposição à cultura escrita. Innis aponta aqui, embora não de forma dicotômica, as vantagens da palavra oral sobre a escrita, lembrando Homero e a composição oral – a primazia da oralidade nas narrativas mítico-poéticas da época. Seguindo ainda a orientação cronológica, em 1952, Ignace Jay Gelb publicou *Um estudo da escrita (A Study of Writing)*, quando cunhou o termo “gramatologia” como ciência da escrita, trazendo os princípios que regem o uso e a evolução da escrita. Jacques Derrida, em 1976, publicou *Sobre a gramatologia (De La grammatologie)* e Walter Ong, em 1958, publicou *Ramus: método e decadência do diálogo (Ramus: Method and Decay of Dialogue)*. Ong detectou as limitações impostas à linguagem no que tange à formalização do sistema de escrita e quanto à oralidade, quando usada para fins educativos. Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 22) observa que

existe uma divisão entre os estudos que enfatizam a metade oralista da questão e os que destacam a metade ligada à cultura escrita. Entre os primeiros, os antropológicos ocupam lugar de honra, mais especificamente os antropológicos-culturais. Os nomes que se destacam são, entre outros [...]

os de Goody (1987) e Finnegan (1977). No contexto da antropologia cultural, não devemos esquecer pioneiros como Malinowski (1979) e Jousse (1925), que, respectivamente, ocuparam-se da Polinésia e do Oriente Próximo.

Com o auxílio da tecnologia, na época, ou seja, com auxílio de gravadores e fitas, os pesquisadores puderam estudar o que Ong e Havelock chamaram de oralidade primária, como melodias, cantos, epopeias, danças, exibições realizadas oralmente e transmitidas de geração a geração, nas sociedades tribais, em particular na África e Polinésia. Na mesma época surge, em 1976, a obra *Desenvolvimento cognitivo: fundamentos culturais e sociais (Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations)* sobre a pesquisa que Alexander Luria realizou nas repúblicas soviéticas do Usbequistão e da Quirguízia, 45 anos antes dessa data (1931). Segundo Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 23), em

um plano diferente, devemos incluir no contexto da oralidade-cultura escrita a moderna ciência da linguística. Enquanto a filologia comparada, como antes era chamada, baseava-se em uma comparação de textos que deveria localizar, por exemplo, as raízes indo-europeias de nossa própria língua, a linguística, como hoje a entendemos, procura penetrar na fonética que se esconde por trás das letras, propondo o que, na verdade, constitui uma ciência dos mecanismos do som articulado. [...]
As raízes da oralidade como identificadora de uma condição de

comunicação social e talvez de conhecimento social são tão óbvias em nosso presente quanto em nosso passado. A dimensão histórica é básica, embora se possam destacar, até os dias de hoje, a contínua presença e a validade daquilo que está sendo chamado, em nosso meio, de consciência oral. A metodologia Parry-Lord uniu um passado grego a um presente balcânico, ou seja, uniu Homero à poesia camponesa como ainda é hoje praticada na ex-Iugoslávia.

Em outra perspectiva histórica, segundo Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]), unindo-se à história grega e enfocando a Palestina dos tempos de Jesus, o livro de Werner Kelber, *O Evangelho escrito e oral (The Oral and the Written Gospel)*, de 1983, chega à conclusão de que a história como é registrada pelos três Evangelhos sinóticos

combina material recolhido segundo as regras de memorização oral com material contrastante e destinado pela cultura escrita a leitores que, não obstante, ouviam-no lido em voz alta. Os ensinamentos e as parábolas de Jesus, por um lado, e a narrativa da Paixão, por outro põem esse contraste em evidência.

[...] pode-se observar que o Velho Testamento, particularmente escrito sob a forma familiar à cultura judaica, na verdade registra a operação de uma equação oralidade-cultura escrita, em os originais orais foram codificados em forma de escrita, a princípio em fenício, depois em aramaico e, por fim,

em hebraico. (HAVELOCK *in* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 23-24)

O que se observou foi uma desconfiança em relação à palavra escrita, talvez porque, para o modo oralista de comunicação, o texto escrito signifique algo ambíguo e até mesmo enganador, por não ser acessível a todos. Seguindo esse raciocínio, McLuhan fez uma avaliação negativa da imprensa. Apesar disso, o livro impresso começou a representar uma possibilidade de evolução sociocognitiva e cultural: uma cultura por meio da imprensa ao invés de uma cultura por meio da voz.

Do Homero da Antiguidade ao Novo Testamento; da retórica ao moderno desconstrucionismo; do tantã africano à canção polinésia, aos mitos do índio americano, aos analfabetos da Rússia soviética; da tipografia de Gutenberg à imprensa de tipos móveis, e, finalmente, ao rádio e à televisão do presente – existem contatos entre todas essas variantes do conhecimento humano surgindo dentro do contexto da equação da oralidade-cultura escrita; entretanto, deve-se observar quão diversos, pluralísticos e distintos são os caminhos da exploração, já que buscam objetivos específicos. (HAVELOCK *apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 25)

Assim, segundo Havelock (*apud* Olson e Torrance, 1997 [1991], p. 27-28), o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Daí surgem três conclusões sobre a história da oralidade: a primeira é a de que

se admite terem as sociedades humanas pré-históricas se formado com base na intercomunicação por meio da língua [...]. Por incontáveis milênios, conseguiram gerir seus assuntos – os acordos comuns, os costumes e a propriedade que tornam operante uma sociedade por meio apenas da linguagem oral. Comportavam-se, pensavam e reagiam oralmente. [...] Constitui engano descartar tal herança, aplicando-lhe rótulos como primitiva, selvagem ou inculta. **O que Lévi-Strauss investigava não era “La pensée sauvage”, mas “La pensée oraliste”.** (grifos meus)

A segunda conclusão seria a observação de que

nossa herança oral faz parte de nós tanto quanto a habilidade de andar ereto ou usar as mãos [...]. Deixando de lado os incontáveis milênios em que as sociedades humanas foram exclusivamente orais, pode-se concluir que, dos egípcios e sumérios aos fenícios e hebreus (para não mencionar os indianos e os chineses), a escrita nas sociedades onde era praticada restringiu-se às elites clericais ou comerciais, que se davam ao trabalho de aprendê-la. **As atividades ligadas à justiça, governo e vida cotidiana ainda eram comandadas pela comunicação oral,** como hoje ainda acontece em grande parte no mundo islâmico e até mesmo na China. (grifos meus)

Uma terceira conclusão seria a de que os

mecanismos da educação moderna colocam ênfase principal no rápido domínio da leitura e da escrita como preparação para a escola secundária e para a vida adulta. Não **deveríamos estar preparados** para considerar as possíveis condições impostas ao gerenciamento de nossos sistemas educacionais **por meio de nossa herança oral? A chave para o desenvolvimento de nossa condição de adulto deveria ainda ser buscada na escola primária** e no que se passa nela ao invés da escola secundária, onde, supostamente, a cultura escrita é alcançada? (grifos meus)

Essa terceira conclusão é de uma importância primordial, pois o desenvolvimento das crianças deveria partir da herança e cultura oral, e a aprendizagem da cultura escrita em um currículo que inclua canções, recitações, instruções e instrumentalização das habilidades orais e das artes. Havelock acrescenta ainda que bons leitores surgem de bons falantes. Os segredos da oralidade “não estão no comportamento da língua usada na conversação, mas na língua empregada para o armazenamento de informações na memória”, no entendimento de Havelock (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 31), preenchendo dois requisitos: ritmo e narração (descrevendo ações e não conceitos). Esses hábitos característicos da oralidade são um legado biológico, complementado pela cultura escrita, mas não suplementado por ela. No entanto, há um outro lado a considerarmos como sobre o que seria das ciências sem a cultura escrita. Essa evolução das culturas estritamente

orais para culturas orais e escritas aconteceu lenta e paulatinamente, caracterizando as sociedades modernas.

Por sua vez, Carol Feldman (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]) menciona as formas da fala encontradas em poemas, na oratória, nos mitos e em outras formas orais artísticas e padronizadas das culturas que praticamente não possuem literatura escrita significativa. Trata-se de formas artísticas distintas da fala cotidiana que usamos para nos relacionar com o mundo e com o outro. Essa oralidade que aqui falamos, vai além da cotidiana, pois exige habilidade e consciência de quem a produz. Por essa razão são consideradas como gêneros artísticos orais. Segundo Feldman, o pressuposto geral era que a linguagem oral limitava-se à conversação cotidiana, assumindo a mesma forma na nossa e em outras culturas. No entanto, as formas orais da língua são bastante variadas e definidas em algumas culturas orais, talvez por não haver linguagem escrita competitiva. Chafe e Danielewicz (1987, *apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]) comparam duas formas orais a duas formas escritas: a conversação e a preleção com a escritura de cartas e trabalhos acadêmicos. Observam um *continuum* de semelhança escrita na conversação através das preleções e das cartas e dos escritos acadêmicos num misto de características orais e escritas. Feldman (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]) enxerga, nesse caso, gêneros múltiplos: tudo o que os gêneros orais ou escritos fazem é criar textos em que importam somente as palavras. O ritmo adotado pelas culturas orais ajuda no registro das palavras, na memorização e no caráter reconstrutivo do texto, apesar das limitações características da memória humana que, de certa forma, podem limitar o alcance da fala.

Pensa-se que a cultura escrita muito contribuiu para o pensamento ocidental caracterizar-se por ser mais reflexivo, abstrato, complexo, analítico, objetivo e lógico que o pensamento de sociedades agrícolas e caçadoras-

coletoras anteriores à escrita. No entanto, conforme Denny (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]), o pensamento ocidental apresenta apenas uma propriedade distinta, que é a descontextualização da informação. Denny exemplifica essa descontextualização da cultura escrita em oposição ao pensamento racional da cultura oral na escola, quando ensina-se às crianças as formas geométricas destituídas de qualquer contexto ou relação dessas formas “abstratas” a objetos “concretos”. Essa descontextualização do pensamento acontece na medida que o grupo cultural aumenta, passa de um grupo agrícola para industrial, pelo fato de o emissor não estar seguro de que o receptor (interlocutores) possa não compartilhar o mesmo contexto. Esse aspecto da variação intercultural acontece não só na cultura escrita ocidental, mas também nos grupos de caçadores-coletores e agrícolas que desconhecem a escrita relacionadas a lógica, fixação, interpretação de textos além do pensamento abstrato.

Olson (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]) reitera que a teoria da escrita nos primeiros escritos de Havelock (1963, 1976), Ong (1982), MacLuhan (1962), Goody e Watt (1963) entre outros já considerados aqui, poderia ser comparada ao “desbravamento de um território, com a prática característica da derrubada e da queimada, cabendo a uma segunda geração de estudiosos remover os destroços e transformar a clareira em terra cultivável.” (OLSON *apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p. 267). O argumento em favor da escrita foi a responsabilidade do ato de escrever: a evolução de novas formas do discurso – prosa ficcional e ensaística – refletindo uma visão mais subjetiva e reflexiva da linguagem; responsabilidade por novas formas de organização social. Assim, a escrita passa a ser vista como a rota para a modernidade. Contudo, consagrar a importância da escrita não significa considerar a oralidade, ou seja, a ausência de escrita, como algo inferior, algo que deva ser evoluído ou, até mesmo, erradicado. Essa

desconsideração com a oralidade classifica, equivocadamente, os indivíduos que não leem como incultos e, assim, arriscamos dizer que metade da população mundial pertence a uma “segunda classe”. Ocorre que sociedades como a **Vai** e a **Cree**¹⁵ usam a escrita e nem por isso revelam discurso e pensamento ligados à modernidade, demonstrando que a ideia da aquisição da cultura escrita não foi o principal fator no desenvolvimento intelectual, linguístico e social. Portanto, ainda não se tem uma teoria defensável que sustente a superioridade da escrita sobre a oralidade. É evidente, conforme afirma Olson (*apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991]), que chegamos ao momento de se recuar ou reformular a teoria da escrita, tendendo-se a colocar a escrita em um contexto funcional como defendem Scribner (1986), Griffin e Cole (1987), Heath (1983). A escrita e a oralidade são “um meio para se chegar a vários fins, não um fim em si mesma. As funções a que se prestam, em vários contextos sociais, podem fazer muitas das diferenças entre o oral e o escrito reduzirem-se a insignificância.” (OLSON *apud* OLSON e TORRANCE, 1997 [1991], p.268).

Levi-Strauss (*apud* GEE, 1994) questiona como as culturas movem-se da ciência concreta para a ciência abstrata, sugerindo que a resposta seja o letramento, ideia defendida também por Havelock em *Prefácio a Platão* (Preface to Plato) e Jack Goody em *A domesticação do pensamento selvagem* (The Domestication of the Savage

¹⁵ Habitantes do noroeste da Libéria que vivem do cultivo de arroz e são uma das poucas culturas que tem um sistema fonético de escrita independente. O letramento nesta sociedade acontece sem nenhuma escolarização formal e letrados e iletrados compartilham as mesmas condições materiais e sociais, permitindo provar a relação entre letramento e pensamento. (SCRIBNER e COLE, *apud* ZAVALA, MURCIA e AMES, 2004).

Mind). Havelock argumenta que a cultura grega homérica era caracterizada por ser uma cultura oral, de não-alfabetizados chamando a atenção para a valorização da oralidade como um marco da "grande divisão" entre as diferentes culturas humanas e seus modos de pensar. Os épicos orais gregos como *Ilíada* e *Odisséia* foram uma "enciclopédia" de condutas sociais, mostrando a forma como a cultura transmitia seus valores e conhecimentos. Gee (1994), citando Havelock, aponta para a importância dos épicos, na ausência da escrita, ao favorecer a memória humana, considerando o ritmo, tamanho das frases, dos personagens estereotipados, ações, eventos e temas amplos e recorrentes ao longo do épico (FINNEGAN 1977, 1988; FOLEY 1988; LORD 1960; PARRY 1971), além da declamação ser sensível às reações da plateia.

Lévi-Strauss lembra a característica da bricolage¹⁶ no pensamento mítico dos épicos homéricos. O poema oral constituía um entretenimento didático e, se deixasse de ser entretenimento, perdia seu cunho didático. Além disso, ressalta-se que o conhecimento em uma cultura oral obedece às exigências psicológicas impostas pela memória e a forma da história, lidando com ações e atores, e não com abstrações e princípios. Havelock (*apud* GEE, 1994) afirma que este tipo de discurso, uma vez que é a única forma de fala na cultura que goza de uma certa autonomia, representa os limites dentro dos quais os membros dessa cultura podem expressar-se, além do grau de sofisticação que podem alcançar. Gee (1994), observando o pensamento de Havelock, coloca que o letramento (apropriação da escrita alfabética), uma mudança na tecnologia da comunicação, faz a grande diferença: uso da memória (oral) através da escrita.

Jack Goody, em *A domesticação do pensamento selvagem* (1977), move seu pensamento para além da

¹⁶ União de várias culturas para formação de uma própria e identitária.

cultura grega antiga, ou seja, para as sociedades modernas não-letradas e semi-alfabetizadas. Ele vê o desenvolvimento e a disseminação da alfabetização como um elemento crucial para explicar como os modos do pensamento e organização cultural mudam com o tempo. Jack Goody e Ian Watt (1963) apontam resultados de observações ligadas ao advento da escrita e, em particular, à invenção do sistema alfabético, que podem expandir a alfabetização, sugerindo que a lógica parece ser uma função do sistema de escrita. Goody considerou o que Levi-Strauss marcou como distinção entre cultura primitiva e avançada, as mudanças no modo de comunicação, especialmente a introdução de várias formas de escrita. Goody relaciona, também, conforme observações de Gee (1994), o desenvolvimento da escrita ao crescimento do individualismo e da burocracia, ao sistema de governo despersonalizado e ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Goody percebe a escrita como uma forma de transformar a natureza dos processos sociais e cognitivos em um letramento pleno.

O trabalho de Havelock e Goody refere-se, então, à oralidade e ao letramento como a grande divisa na história, cultura e pensamento humanos, reiterado no livro de Walter Ong, *Oralidade e letramento* (Orality and Literacy).

Assim, Tannen (1982) reafirma que um número considerável de estudiosos foram pioneiros nas pesquisas sobre os efeitos da escrita nos processos sociais e cognitivos e confirma os trabalhos, na década de 60, de Goody e Watt (1963), Havelock (1963) e Ong (1967) e, na década de 70, esses mesmos pesquisadores (Goody, 1977; Havelock, 1971 e Ong, 1977), além de Cole e Scribner (1974/1980), Cook-Gumperz e Gumperz (1981), Kay (1977) e Olson (1977). Nesse sentido, Lord (1961) afirmou que os épicos orais não eram memorizados, mas reconstruídos cada vez que eram contados e Havelock (1963) supôs que a diferença entre a construção oral e a

memória representava a diferença entre pensamento e conhecimento. Isto quer dizer que em uma sociedade letrada o conhecimento é representado por fatos preservados na memória escrita. Desta forma, Ong (1967) apontou que expressões estereotipadas, na cultura oral, como provérbios, clichês, ditos populares, indicam certa sapiência e que o pensamento é elaborado de forma requintada e que, na tradição letrada, o pensamento é considerado analítico, sequencial e linear. Como Olson (1977) afirma, o significado está no contexto, a verdade está no senso comum referente à experiência e a cultura letrada reside no argumento lógico e coerente. Além disso, na tradição oral, a aquisição do conhecimento acontece através da identificação do ouvinte com o falante ou com os personagens do discurso oral. Segue a isto, a asserção de Havelock de que a compreensão na cultura oral é subjetiva, lembrando que Platão baniou os poetas de participarem da educação na República, por causa da habilidade de mover audiências. Ao representarem uma ameaça à tradição literária, o conhecimento analítico e lógico são abortados pela emoção e sensibilidade estética.

Segundo Olson e Hildyard (*apud* TANNEN, 1982), nossa memória não é perfeita, pois várias partes de histórias que contamos são esquecidas e com isso aos poucos tais histórias vão sofrendo mudanças. A questão da memória tem sido pesquisada e as pesquisas mostram que lembramos de informações estruturais importantes e esquecemos de detalhes irrelevantes. As mesmas pesquisas apontam para o fato de que leitores lembram das características da estrutura superficial do texto escrito e por um período de tempo maior que os ouvintes. Leitores e escritores tendem a extrair diferentes tipos de informações de textos orais e escritos. Na linguagem oral, o significado fica na mente do ouvinte e na linguagem escrita fica gravado no artefato escrito. Além disso, conforme Chafe (*apud* TANNEN, 1982), a fala é mais rápida que a escrita, que, por sua vez, é mais lenta que a

leitura. A oralidade é marcada por pausas e entonação. E enquanto escrevemos, nossos pensamentos enchem-se de ideias e, quando falamos, pensamos em apenas uma coisa de cada vez.

Vimos até então que desde meados da década de 70, antropólogos, linguistas, historiadores e psicólogos transformaram os estudos das sociedades orais e letradas, valendo-se da análise do discurso, da observação do desenvolvimento do desempenho para considerar as possíveis ligações entre a linguagem escrita e oral e entre letramento e suas consequências individuais e sociais. Heath (*apud* TANNEN, 1982) afirma que certas formas do discurso, como parábolas e provérbios da tradição oral são exemplos de usos da língua sem qualquer explicação mais direta ou óbvia, apenas valendo-se da experiência dos ouvintes.

Graff (1994) caracteriza o momento atual como extremamente significativo para os estudos da alfabetização e do letramento, pensando na imprensa, nas histórias de jornal e estudos de cultura popular que evoluem em direção a um interesse na cultura oral e sua interação com a alfabetização. As novas direções no estudo social e científico da alfabetização são apontadas pelos trabalhos sociopsicológicos dos psicólogos cognitivos, experimentais, etnográficos e comparativos, Sylvia Scribner e Michael Cole (*The Psychology of Literacy/ 1981*), nos estudos sobre habilidades de leitura e escrita exigidas e utilizadas em diferentes tipos de ambientes e demandas de trabalho. Da mesma forma, relevantes são os estudos etnográficos de base comunitária da alfabetização e da educação da antropóloga e linguista Shirley Heath (*Ways with words: Language. Life and Work in Communities and Classrooms/ 1983*). Todos salientam a importância, para a alfabetização, do contexto de aprendizagem e do uso, a natureza da aquisição, cultura e tradições. Os debates sobre alfabetização refletem sobre as relações do desenvolvimento econômico – comercial e

industrial – e social com a mobilização política e mobilidade social, formação das classes sociais e padrões de trabalho e lazer, bem como questões relacionadas às crenças religiosas.

Apesar da valorização da escrita, nós, enquanto sujeitos históricos, pertencentes e herdeiros dessa cultura letrada, segundo Geraldi (2000, p. 101),

não deixamos de reconhecer a existência de uma cultura oral, popular, transmitida de geração a geração. Nem deixamos de reconhecer que, no cotidiano distante dos bancos letrados, gestam-se outros modos de conceber o mundo, outras linguagens e mil formas outras de sobreviver a “cidade das letras”. [...] Consequência de nossa própria história, a oralidade “primária imediata, sem contato com a escritura”, está perdida. Para Zumthor (1987), “ela se encontra apenas nas sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica, ou nos grupos sociais isolados e analfabetos”.

Três qualificações necessariamente destacáveis: desprovidas de, isolados e analfabetos. Sempre uma ausência, sempre uma falta. Atribuição de uma sociedade provida de alfabeto, ligada (ou, atualmente, plugada) e alfabetizada.

Geraldi (2000) afirma que o percurso da história até as escritas contemporâneas ocorreu de maneira diferente pelas culturas ocidentais e orientais. A cultura oriental a partir das características semântico-representacionais da linguagem desenvolveu escritas ideográficas procurando registrar seus sentidos da fala. “Os ideogramas estão

longe das representações pictóricas iniciais que pretendiam representar com ‘desenhos icônicos’ os objetos referidos pela linguagem e, na sintaxe – ordem dos elementos na sequência -, obter leitura dos processos envolvidos.”(GERALDI, 2000, p. 104). Já a cultura ocidental, “tomando da linguagem sua característica sonora, desenvolveu-se nas escritas alfabéticas à medida que foi conseguindo segmentar o *continuum* da fala em elementos cada vez menores (palavras, sílabas, fonemas).” (GERALDI, 2000, p. 104). Assim, podemos dizer que a história da construção do alfabeto não deixa de ser uma aproximação da oralidade, de modo a

obter elementos gráficos capazes de representar cada vez melhor a fala, mas retirando desta a voz que pronuncia. Na busca do registro fidedigno genérico da fala, perdeu-se a entonação, cujos elementos podem ser recuperados em sinais diacríticos de pontuação, mas a apreciação que o tom da voz imprime à sequência sonora (lembramos os diferentes valores apreciativos na voz em surdina, na entoação calma ou aos berros, na fala lenta ou rápida, etc.). (GERALDI, 2000, p. 104).

Assim, os elementos da escrita ao aproximarem-se da sonoridade da fala, distanciam-se da modalidade oral, não pelo fato de se perder tons e sons da oralidade, porque, conforme afirmação de Geraldi (2000), existe a possibilidade de recuperar essas atitudes e vozes por sinais gráficos ou expressões, mas pelos processos sociais de apropriação das diferentes modalidades da linguagem. A escrita, exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada pelos modos de apropriação do mundo e

dos modos de falar, normatiza a fala, no momento em que o alfabeto é construído como tentativa de registrá-la.

É a este “juridismo” da escrita (Grenfell, 1991), resultado da cultura escrita clerical (Illich, 1991), que os processos escolares de ensino/aprendizagem do alfabeto devem reagir. (GERALDI, 2000, p. 106).

Pensa-se, então, na

questão do ensino ou não-ensino da língua padrão – que para as práticas escolares resume-se à modalidade escrita das classes dominantes – para a questão da circulação de diferentes composições discursivas e para a utilização de diferentes elementos do ‘baú de tradições’ constituído ao longo da história dos homens, porque, se neste estão as memórias do passado, as composições resultam dos cálculos da enunciação presente com base as memórias de futuro das diferentes classes sociais, independentemente da variedade linguística [...] (GERALDI, 2000, p. 107).

Trata-se, neste sentido, de opor-se à unicidade discursiva, linguística e cultural que resulta da imposição e que, desta forma, está destinada ao fracasso, pela circulação de diferentes discursos e diferentes variedades linguísticas.

2.2 ORALIDADE E LETRAMENTOS

Nesta seção apresento a questão do relativismo cultural e da legitimidade da língua que nos faz pensar na inversão da lógica vigente de legitimação pela norma: ou seja, a igualdade entre falantes é fundamental para a legitimidade da língua em uso e não a legitimidade de determinados usos da língua. Falamos de uma legitimidade da língua, segundo Signorini (2006), em função da lógica democrática da controvérsia, da ruptura e do dissenso; da produção e não da perturbação, perda ou degradação da língua. Assim, Signorini (2006, p. 170) afirma que

Legitimidade dos usos linguísticos” é aqui compreendida em termos socioculturais e políticos e não puramente linguísticos. Na mesma perspectiva, o sentido dado a “democracia” não é o de regime político, mas modo de manifestação do político enquanto instauração do litígio sobre igualdade de condições na comunicação social e nos processos de subjetivação do falante (Rancière,1995); o que nos leva a apreender a controvérsia, a ruptura e o dissenso nos usos da língua como propulsores dos dinamismos de transformação não só da língua, mas também da cultura, pois produzem tanto formas e funções linguístico-discursivas (inéditas ou não, intencionadas ou não, de maior ou menor visibilidade, etc.) quanto posições e identidades do falante e de

sua língua numa dada ordem sociocultural e linguística.

De acordo com Le Page e Keller (1985), os atos de identificação imbricam o comportamento idiossincrático individual, refletindo atitudes em relação a grupos, causas, tradições, e a identificação de um grupo a partir das projeções e conceitos que cada um dos indivíduos faz desse grupo. A relação entre democracia e usos da língua é um desdobramento de discussões “antigas” sobre teorias linguísticas, socioculturais e políticas dos processos de regulamentação e desregulamentação dos usos da língua nos discursos hegemônicos sobre certo e errado (SIGNORINI, 2006). Essa discussão associa a questão da legitimidade da língua à da igualdade entre falantes enquanto falantes e não enquanto cidadãos ou pares sociais, pois nem todos se constituem cidadãos ou pares sociais, nem mesmo em relação às variedades da língua, segundo a visão da sociolinguística. Le Page e Keller (1985) afirmam que o estabelecimento de laços de pertencimento por meio da língua implica, por parte do indivíduo, a criação de padrões linguístico-comportamentais que o aproximem dos grupos com os quais quer ser identificado ou que o afastem dos grupos dos quais quer se distinguir. A linguagem indicia a identidade e o ato de fala é um ato de identidade, portanto, os usos da língua estão associados às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social e aos múltiplos papéis sociais que o usuário assume na comunidade da qual faz parte. Especificidades nos usos da língua não constituem apenas características de grupos ou de comunidades; na verdade, constituem meios pelos quais os indivíduos identificam a si mesmos e identificam-se com os outros. O interesse é sobre ambos os focos: o que as pessoas dizem sobre si próprias na linguagem e no

fato de que, por meio da linguagem, sentem-se parte de uma comunidade.

Nesse sentido, vale dizer que, segundo Signorini (2006), não são os usos que o falante faz que o legitimam como falante competente – falante autorizado em contraposição a falante nativo –, mas sua capacidade de interagir verbalmente no coletivo. No Brasil, são muitos os coletivos e, portanto, não é somente pela padronização das formas linguístico-discursivas que se poderá estabelecer as condições mínimas de interlocução compreensiva entre os falantes da língua. A inversão dessa lógica é fundamental, pois a legitimidade da língua não deve ser medida pela aquisição dos padrões e normas linguísticas institucionalizadas igualando todos os falantes e neutralizando as diferenças socioeconômicas, de raça, credo e gênero. A igualdade linguística deve ser conquistada pelos falantes através do letramento escolar, apesar das dificuldades de acesso à escola e do fracasso escolar no que se refere aos múltiplos letramentos.

Há de se considerar a multiplicidade e diversidade dos fluxos de deslocamento dos falantes e de suas práticas linguístico-discursivas orais e escritas, nos espaços e tempos heterogêneos, produzidos pelas dinâmicas socioeconômicas, culturais, políticas e administrativas e a reconfiguração dos processos sociolinguísticos e interacionais envolvidos na subjetivação do falante, a multiplicação e diversificação, acessibilidade e disponibilidade das agências e tipos de letramento, das tecnologias de comunicação como “fatores” que podem legitimar a língua. No entanto, há maior visibilidade para os modos de intervenção que mobilizam padrões linguístico-discursivos orais e escritos valorizados e há ausência ou menor visibilidade para os modos de intervenção que mobilizam padrões linguístico-discursivos menos valorizados.

Dessa forma, segundo Signorini (2006), é importante a diversificação de práticas de letramento A

língua como foco, como objeto de estudo do campo aplicado é a língua do falante que interage social, cultural, política e emocionalmente em um tempo e espaço situados. O fato linguístico não se esgota num conceito abstrato da língua na ótica da linguística tradicional e nem

no de competência do falante conforme proposto em diferentes disciplinas interessadas na relação sujeito/linguagem (competência comunicativa: DellHymes, [1974], 1981); competência sociocognitiva: Wertsch, 1988; competência situacional, semântica e sociolinguística: Charaudeau, 2001; competência semiótico-discursiva: Greimas e Courtès, 1979; entre outras). [...] A relevância desses usos se dá pelas funções que adquirem na produção de sentidos, posições, identidade pelos falantes envolvidos na ação verbal em curso na interação oral e escrita, não necessariamente na configuração de uma regularidade a ser incorporada à norma de uso. (SIGNORINI, 2006, p. 188-189).

Trata-se

de focalizar os recursos, procedimentos e práticas de uso comum num dado espaço-tempo que justamente produz as regularidades, bifurcações e rupturas que constituem essas realidades, sob essa perspectiva, sempre locais e

provisórias. (SIGNORINI, 2006, p. 188-189).

A autora assevera que a participação do falante na comunicação social acontece pelo embaralhamento das linhas de fronteira dadas como estáveis e nítidas, previstos no modelo diaglóstico, sendo traçadas e retraçadas novas configurações linguísticas e socioculturais em novos territórios que emergem multidimensionalmente, muitas vezes disjuntas e contraditórias, sem marcar quem é o falante legítimo ou qual é a língua legítima.

É pertinente afirmar que, conforme aponta Kramsch (2006), em conformidade ao pensamento de Vigotski, a relatividade semiótica nas relações entre os sujeitos e com o mundo acontece duas vezes: primeiro no campo da intersubjetividade – como interagimos por meio da linguagem nos entornos culturais em que vivemos – e depois da intrasubjetividade – nessa interação, o que o nosso cérebro faz para construir sentidos. A escola, portanto, deve incidir nas relações intersubjetivas dos sujeitos por meio da linguagem. A internalização do conhecimento se dá pela linguagem, tanto oral quanto escrita, e pela simbolização do real. Vigotski (*apud* KRAMSCH, 2006) enfatiza, ainda, o papel da realidade social na formação do sujeito individual, como a cultura, a história e as relações sociais. Assim afirmamos que a constituição do sujeito acontece na relação com o outro e pela palavra / linguagem em uma dimensão semiótica. Não deveria haver, desta forma, risco de relativismo cultural considerando mais privilegiadas cognitivamente as culturas grafocêntricas em relação às ágrafas.

Schneuwly (2004) apostou no ensino da língua a partir dos gêneros textuais, elaborando um ensino modular em uma progressão nos diferentes ciclos ou séries/anos do ensino fundamental. Verifica-se aqui uma proposta de currículo e não de programa escolar e cabe-nos dizer que pensa-se em um currículo aberto que não engesse o

sujeito, que se conheça suas necessidades de aprendizagem para que haja a possibilidade de se romper com um ciclo ao qual estão ou poderão estar fadados a perpetuar. Não queremos dizer, no entanto, que o ensino e a aprendizagem não possam ser intencionais. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.96) apontam para a possibilidade de um ensino da oralidade e da escrita “a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado”. Assim, propõem

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p.96).

Mais precisamente em relação à oralidade, que é nosso objeto de estudo, Kleiman (2002) afirma que a prática oral do professor é um fator importante para a inserção dos alunos nas práticas sociais de uso não somente da língua escrita, mas também da língua oral, pois os gêneros complexos da escrita são ensinados via interação oral. Além disso, segundo Kleiman (2002), a

professora competente seria aquela que consegue comunicar-se com seus alunos e também interpretar adequadamente o contexto de situação (Firth, 1937), ou seja, os alunos, o cenário, o que aconteceu antes, a distribuição dos alunos, enfim todos os elementos cuja inter-relação

complexa determina a construção e negociação de sentidos durante o processo comunicativo em curso. A concepção de competência comunicativa de Hymes (1966) [ênfase nos aspectos sociocognitivos] não leva em conta os aspectos relativos à construção social (cf. Lopes, 1989); ela foi, entretanto, revisada por Gumperz (1982), que incorpora essa dimensão social no agir interacional [relevando, assim, aspectos sociointeracionistas da língua]. Complementado com a noção de gênero [de Bakhtin e aspectos sócio-históricos] como elemento integrador dos conhecimentos, estratégias e práticas de mobilização desses conhecimentos para a prática social, o modelo fornece parâmetros relevantes para a descrição de aspectos da oralidade letrada da professora como elemento de sua competência comunicativa para o trabalho. (KLEIMAN, 2002, p. 25) [minhas observações]

Assim, também, como afirma Bortolotto (1998, p.20),

O processo que leva à produção da escrita no sistema escolar está fortemente sustentado pelo discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. Ele sustenta imagens do papel que pensa ter de desempenhar diante da sociedade, da instituição escolar e dos alunos e, em função

delas, vai assumindo uma determinada forma de encaminhamento do processo, ao mesmo tempo em que vai definindo e construindo as relações interacionais com os alunos.

Concordamos com essas assertivas e acrescentamos, conforme Schneuwly (2004), que não existe o oral, mas os orais em variadas e múltiplas formas que se relacionam, se aproximam e mesmo dependem do escrito, como a exposição oral, o teatro, a leitura para os outros, ou podem estar mais distanciados do texto escrito como nos debates ou em uma conversa. São essas práticas de linguagem que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita que podem se tornar objetos de ensino, ou seja, os gêneros orais públicos.

O professor deve, portanto, conhecer seu aluno, a comunidade e seu entorno (local, social e cultural) que poderá determinar não somente a inter-relação e comunicação como também a interpretação e negociação de sentidos do processo comunicativo. A concepção de competência comunicativa deve levar em conta a dimensão social no agir interacional. Nesse sentido, o ensino de línguas deveria se materializar a partir dos gêneros textuais, pensando no **uso da linguagem em contextos de sentido, em práticas situadas e na reflexão sobre as modalidades não somente escritas, mas também orais da língua**. Os elementos que determinam e integram a competência comunicativa são os aspectos relativos à possibilidade, adequação, viabilidade e realização da linguagem segundo as normas, regras e parâmetros do evento de fala, ou de letramento, numa situação comunicativa,

visto que aquilo que a professora pode ou não dizer bem como aquilo que ela efetivamente enuncia é severamente

condicionado, ou limitado, pela situação comunicativa. A fala da professora obedece às restrições normativas da instituição e do gênero (aula de língua portuguesa, aula de matemática, cf. Matencio, 2001) que estabelecem os parâmetros em relação ao que é possível de ser dito, ao que é adequado e, especialmente, ao que é viável nessa complexa interação. Ora, esses aspectos todos – possibilidade, adequação, viabilidade e realização (*whether and to what degree something is done*, p. 287) são os parâmetros que, segundo Hymes (1966), determinariam as questões relevantes a respeito dos elementos que integram a competência comunicativa, o modelo por ele proposto para descrever os conhecimentos e capacidades que permitem aos falantes usar a linguagem segundo as normas, regras e parâmetros do evento de fala, ou de letramento, numa situação comunicativa (por exemplo, na escola, os saberes que permitem ao aluno responder a uma pergunta sobre um texto na aula de leitura). (KLEIMAN, 2002, p. 26)

Kleiman (2005) aponta para a relação letramento/oralidade, mostrando com exemplos reais – uma entrevista de um paciente no consultório médico – , que a fala é um ponto crucial: letramento e oralidade referem-se aos usos da linguagem: a relação entre oralidade e letramento não é de oposição, mas de continuidade e complementaridade. Da mesma forma, Kleiman destaca os textos que combinam diferentes

modos de representação – os textos multimodais ou multissemióticos.

É nesse sentido que a escola deve trabalhar com a linguagem, oral e escrita, pois a linguagem permite o conhecimento através das representações mentais que se constroem nas relações com o outro. Dessa forma, a cultura, por meio da linguagem, modifica essas representações mentais e, pelo fato de termos representações estocadas, não há isomorfia nessas representações mentais que fazemos sobre o mundo. Na educação, devemos proporcionar o conhecimento do que é extramental, do que está fora do meio para que o sujeito tenha a oportunidade de sair do determinismo a que poderá estar fadado a perpetuar sem que tenha condições de escolha, por não conhecer e não ter acesso a outras oportunidades.

Aqui podemos distinguir os conceitos relacionados à competência comunicativa e discursiva sendo que aquela equivale à capacidade de alguém se comunicar com o outro e esta à capacidade de produzir enunciados de um discurso específico em uma situação igualmente específica.

Para Baltar (2006, p. 48-49), competência discursiva

é um amálgama de capacidades que o usuário de uma língua natural atualiza e concomitantemente desenvolve, quando participa das atividades situadas de linguagem que ocorrem nos diversos ambientes discursivos da sociedade. Além de capacidades linguísticas, textuais e comunicativas, para viver de forma autônoma, esse usuário necessita compreender as diferentes formações discursivas e os respectivos discursos que compõem

os ambientes discursivos dessa sociedade.

Assim,

Dominar a maior gama possível dos gêneros textuais, orais e escritos, disponível no inventário construído sócio-historicamente corrobora para o usuário desenvolver sua competência discursiva, já que é por intermédio dos gêneros textuais que se dá toda interação sociodiscursiva. A competência discursiva do usuário de uma língua abarca todas essas capacidades, é dinâmica e está em constante desenvolvimento, pois é atualizada a cada momento em que ele participa de uma atividade situada de linguagem, de forma ativa e responsiva. (BALTAR, 2006, p. 48-49)

Essa competência comunicativo-discursiva permite ao participante de um evento de fala ou letramento usar a linguagem em uma determinada situação comunicativa e em um determinado contexto social. Os parâmetros do possível, do adequado ou apropriado, do viável e do realizável envolvem conhecimentos e capacidades de uso da linguagem aplicados aos contextos interacionais. Uma dimensão que deve ser contemplada na competência comunicativo-discursiva

[...] são os determinantes sócio-históricos, próprios de uma concepção social e interacional da linguagem, em que o social já está inscrito e, portanto, constituindo o sujeito. Esse conhecimento sobre os usos da

linguagem está integrado no conceito de gênero discursivo¹⁷ de Bakhtin (1953), cujo funcionamento numa situação comunicativa integra os aspectos linguístico-textuais, cognitivos, sociointeracionais, históricos e culturais relevantes para usar a linguagem. [...] A heterogeneidade dos contextos construídos na interação e as relações interdiscursivas mostram as possibilidades de reproduzir, criar ou subverter os parâmetros da situação, com isso evitando qualquer possibilidade de determinismo (KLEIMAN, 2002, p. 27-28).

Consequentemente, observamos e concordamos que, conforme afirma Marcuschi (2008), hoje, não podemos mais separar fala e escrita, pelo menos não podemos mais observar tão distintamente as semelhanças e diferenças entre fala e escrita, pois há uma nova concepção de língua e texto, um novo objeto de ensino considerando língua e texto como um conjunto de práticas sociais.

Escrita e fala, além dos modos de representação imagética, organizam quase todas as práticas sociais convencionando-se chamá-las de práticas de letramento ou práticas discursivas, de modo que estão diretamente relacionadas à realidade do sujeito:

A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Estes contextos são, entre outros: o trabalho, a escola, o dia-a-dia, a

¹⁷ Gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1997 [1979]), são tipos relativamente estáveis de enunciados.

família, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos. Inevitáveis relações entre escrita e contexto devem existir, fazendo surgir gêneros textuais e formas comunicativas, bem como terminologias e formas típicas. Seria interessante que a escola soubesse algo mais sobre essa questão para enfrentar sua tarefa com maior preparo e maleabilidade, servindo até mesmo de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Mais uma vez é importante salientar que escrita e fala não possuem supremacia uma sobre a outra e isto quer dizer que não há propriedade negativa ou privilegiada de uma em relação à outra: oralidade e escrita constituem-se como forma de compreensão e expressão complementares na interação humana.

É possível não só ensinar a escrever textos, como também a se expressar oralmente em situações públicas e extra-escolares, quando se proporciona na escola múltiplas ocasiões de escrita e de fala, sem que cada produção se transforme, necessariamente, no objeto de ensino sistemático. Isso se torna uma realidade, ao criarmos um contexto de produção que permite aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de expressão oral e escrita em situações diversas de comunicação.

Partindo, então, de uma concepção sociointeracionista de linguagem, as relações entre fala e escrita podem ser tratadas como um contínuo determinado pelos usos sociais situados da escrita em uma sociedade grafocêntrica. Desde um bilhete escrito a uma conferência

oral, são inúmeras as possibilidades de interação mediadas por diferentes gêneros, que organizam diferentes práticas discursivas em sociedade. Assim, tanto a oralidade quanto a escrita cumprem papéis distintos em seus diferentes contextos de uso e são imprescindíveis na sociedade atual, podendo ser trabalhadas sistematicamente na escola para que os alunos desenvolvam sua competência discursiva.

Como vimos até então, falar de oralidade e letramento(s) requer referência aos papéis dessas práticas nos dias de hoje, especialmente a partir dos anos 80. Como já afirmamos, segundo Marcuschi (2008), já não se observa diferença entre fala e escrita/oralidade e letramento quanto aos usos que delas fazemos nas práticas sociais na vida cotidiana. Portanto, tratar de fala e escrita pensando apenas no código – oral ou escrito – é praticamente impossível.

Kleiman (2002, p. 23) afirma que o

processo de ensino da língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor alfabetizador. O elemento central, então, dos eventos de letramento no contexto escolar é a prática oral do professor, uma vez que os gêneros complexos da escrita são ensinados, na aula, via interação oral face a face. Nessa perspectiva, as questões relevantes da relação oral/escrito no ensino da língua materna ultrapassam os limites da problemática da interface e da contaminação – a intrusão da fala na escrita ou vice-versa.

Fato importante, então, segundo Kleiman (2002), é o discurso/prática oral do professor que influencia ou

interfere na construção de saberes e práticas da língua oral e escrita.

Segundo Galvão e Batista (2006), muitos pesquisadores têm afirmado que as relações entre oralidade e escrita são muito mais complexas do que alguns estudos supõem. As grandes dicotomias estabelecidas entre as modalidades oral e escrita da língua têm sido incapazes de explicar as relações existentes entre as diferentes formas de linguagem, as características e os modos de pensamento nas diversas culturas.

Afirmações como as que sustentam que somente os letrados possuem capacidade de abstração; que a introdução da escrita e, mais tarde, da imprensa, constituíram marcos divisores na história da humanidade; ou, ainda, que as culturas podem ser divididas em “orais” e “escritas”, sem que seja considerada a coexistência do oral e do escrito na mesma época e no mesmo lugar, têm sido problematizadas e investigadas com maior profundidade em vários estudos. (GALVÃO e BATISTA, 2006, p. 423).

Para Graff (1987) é certo que a penetração da escrita em culturas nativas orais tende a causar profundas transformações sociais, religiosas, ideológicas, políticas, econômicas e culturais. No entanto, Graff critica as divisões tradicionalmente apontadas entre culturas orais e letradas em pesquisas realizadas nesse campo de estudos. Critica ainda a tendência normalmente observada de se considerar a cultura escrita como algo sempre superior, associada às necessidades vitais de pessoas e sociedades “modernas” e “desenvolvidas”.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como

os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. [...] Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. [...]. De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos [orais e escritos] (BRASIL, 1998, p.34) [minha observação]

Desta forma, reiteramos que, segundo Marcuschi (2008), as modalidades oral e escrita da língua configuram-se em práticas e usos com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.

Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do

meio básico de sua realização: som de um lado e grafia de outro, embora elas não se limitem a som e grafia, como acabamos de ver. (MARCUSCHI, 2008, p. 17).

Marcuschi (2008) critica que a tese da *grande virada* cognitiva que a escrita poderia ter representado para a humanidade, não passa de um mito superado. “[...] mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua (escrita e falada)” (MARCUSCHI, 2008, p. 17) é observar que essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade das práticas de letramento em uma sociedade e mostram que a questão da relação entre ambos está colocada em um eixo de contínuo sócio-histórico de práticas. Este contínuo pode ser representado em outras imagens como

na forma de uma gradação ou de uma mesclagem. [...] Veja-se hoje a questão tão discutida das comunicações escritas ditas ‘síncronas’, ou seja, em tempo real pela *Internet*, produzidas nos famosos *bate-papos*. Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero, comunicativo como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita. (MARCUSCHI, 2008, p. 18)

Quanto aos objetivos do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa, conforme os PCNs (1998, p.49), o trabalho

com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s)[lugar social dos interlocutores]; destinatário(s) e seu lugar social [lugar social dos interlocutores]; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. [minhas considerações]

Isto quer dizer que as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades, facilidades dos alunos, o que sabem e o que ainda não sabem e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras.

Domingues (2008, p.66), ao concluir sua dissertação “A magia da Poesia”, afirma, como um exemplo de trabalho em sala de aula, que “o contato da criança com o gênero poético aprimora a leitura, incentiva a escrita e melhora a oralidade”, além de ampliar seu vocabulário, sugerindo um trabalho de fala/escuta, leitura e escrita com gênero poético, pois as crianças, não só ao lerem e escreverem, mas também, e principalmente, ao

ouvirem e recitarem um poema, imaginam cenas e exercitam o poder de criar pelo jogo das palavras como se fosse uma brincadeira percebendo as palavras, admirando, imaginando, pensando e sentindo o mundo através da linguagem oral e escrita.

No entanto, percebe-se, conforme Schneider (2009, p.7-8), que houve ao longo da história literária brasileira um apagamento da literatura oral pela historiografia da literatura brasileira, pois

os autores que a ela se referem a analisam em separado, como um corpo estranho que não se adequa às estratégias discursivas tradicionais, ou como material que serve de inspiração à cultura tida como erudita, seja essa inspiração temática ou formal/estilística. Dessa forma, a cultura popular parece não ter valor por si mesma, mas pelo 'colorido' [...] dos verdadeiros artífices da palavra.

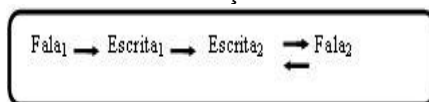
Agravando ainda mais o descaso e a pouca importância que a literatura, ao longo de sua história, deu à tradição oral, houve também o desmerecimento da participação das

fontes ágrafas africanas e indígenas na formação dessa tradição, excluindo por completo o discurso dessas etnias do sistema literário brasileiro. [...] Acredita-se que tal apagamento se deva, sobretudo, ao comprometimento do termo *literatura* com a escrita, bem como à confusão terminológica existente quando se trata da oralidade: há um imbricamento de conceitos como tradição oral, cultura popular, poesia anônima, literatura oral e

folclore, entre outros. (SCHNEIDER, 2009, p.7)

Nesse sentido, talvez o “jogo” deva ser invertido, “e a discussão a respeito da escrita e sua história deva ter, como **ponto de partida, a oralidade**¹⁸ [...]” (SCHNEIDER, 2009, p.8). De fato, o desenvolvimento das influências mútuas e ilimitadas das modalidades escrita e oral é muito mais complexo do que se imagina. Após o contato contínuo com a escrita o falante começa a apresentar uma nova fala, característica de um falante letrado, em cujas produções textuais as influências que as modalidades exercem uma sobre a outra podem ser sentidas. (BOTELHO, 2006). Observemos a figura abaixo:

Figura 1. Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas



Considerando a Figura 1 acima, a Fala₁ é aquela da qual o falante, que ainda não faz uso da escrita (falante iletrado), tem certo domínio; é a fala pré-letramento. Nos primeiros momentos de desenvolvimento da escrita (Escrita₁) essa fala exerce total influência sobre a prática da escrita, que, para o aprendiz, inconsciente da sua função social e importância nas práticas discursivas sociais, é tão-simplesmente uma forma de representação da linguagem oral. É muito comum, pois, serem

¹⁸ Grifos meus.

encontradas marcas da oralidade em produções escritas desse nível” [...] . É a escrita que, inicialmente, recebe influência da oralidade (Escrita₁). Mais tarde, é-lhe imposta uma escrita convencionada, socializada (Escrita₂), que difere substancialmente daquela utilizada até então. Esta influencia a sua fala (Fala₂), que procura agora reproduzir a escrita, num ciclo contínuo de simulações. (BOTELHO, 2006 ,p. 8).

Além disso, para compreender a fala, a criança precisa interpretá-la, fazendo antecipações com base em seu conhecimento de mundo. Baseado nesta concepção, observa-se que textos escritos do nível inicial de escolaridade apresentam uma semelhança muito grande com a sua oralidade. Exemplos que expressam a interferência da oralidade na escrita listados em (2), segundo Cristófaros-Silva e Greco (2010, p. 88), nas línguas naturais e no português em particular.

- (2)
- a) *minino* para *menino*
 - b) *sauto* para *salto*
 - c) *opição* para *opção*

Constata-se que a interferência da oralidade na escrita acontece quando “os aprendizes do código alfabético escrito, sobretudo, na fase inicial de aprendizado da escrita, pautam-se em informações da oralidade para registrarem o código escrito.” (CRISTÓFARO-SILVA e GRECO, 2010, p. 88). Deste modo, vê-se que a retroalimentação entre fala e escrita, ou seja, a relação não unidirecional entre as duas modalidades da língua, uma determinando a outra, tem importante influência da escolaridade, podendo sofrer, desta forma, mudanças ao

longo da vida ao se ajustar aos diferentes momentos etários, refletindo maior ou menor escolarização e, conseqüentemente, maior contato com a forma escrita. (PAIVA, 2003).

Pode-se propor aos alunos atividades sequenciadas, orais e escritas, para constatar-se a veracidade da influência da linguagem oral sobre a linguagem escrita. Acrescentando às experiências da modalidade da língua oral, sabe-se que a memória tem um papel na produção oral e escrita, principalmente na modalidade oral da língua, pois, na escola tradicional, não havia espaço para a oralidade, a não ser o que considerava-se como manifestação desta, a leitura em voz alta. (ZILBERMAN, 2006). Segundo Wolff e Nazari (2009, p. 4-5), o

trabalho com a multiplicidade de informações e a necessidade de armazená-las favorece novas conexões sinápticas (entre neurônios). Uma criança estimulada a refletir e a pensar dedutivamente revela que seu cérebro configura-se com maiores conexões interneuroniais do que uma criança com pouco exercício mental.

Há, assim, um favorecimento na “construção de pontes” entre as redes de neurônios, e, desta forma, facilitam para a criança elaborar um significado com suas próprias palavras e lembrar-se de seus pensamentos, ou seja, a reflexão da criança sobre seu próprio pensamento. Mais uma vez afirma-se a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula, “visto que os estímulos e atividades propostas podem ser enriquecidos pelas produções, percepções e hipóteses de conhecimento criadas pelas crianças. Sabe-se que a aquisição da língua oral ocorre de maneira natural pela criança, não necessitando de qualquer ensino sistemático, ao contrário

da escrita.” (WOLFF e NAZARI, 2009, p. 7). Segundo Tasca (1986), a criança tem domínio de sua língua porque internalizou, de forma intuitiva, as regras da variante linguística falada do entorno em que vive. Se a escola ignorar esse fato, configura-se a situação denunciada por Slama-Cazacu (1979, p.82): “na escola, os hábitos linguísticos da criança, sua tendência a ‘refletir’ sobre a língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mais ou menos mecanicamente.”

Segundo Goodman (1987), as duas modalidades da língua possuem a mesma gramática e utilizam as mesmas regras para relacionar a estrutura profunda com a superficial. Cada uma tem um processo produtivo e um receptivo (intercâmbio entre pensamento e linguagem): falar e escrever são produtivos e ler e escutar são receptivos. Usamos, então, a língua oral para a comunicação imediata, cara a cara, e a língua escrita para a comunicação através do tempo e do espaço. Goodman também afirma que a diferença entre a língua oral e a escrita são as circunstâncias em que as usamos. Por conta disso, falar, escrever, escutar e ler são processos psicolinguísticos.

Dentre os fatores cruciais no processo de aquisição da linguagem, tanto em relação ao desenvolvimento da linguagem oral quanto da apropriação da linguagem escrita, destaca-se a promoção da consciência linguística (ADAMS, 1994). Para que essa consciência linguística possa se desenvolver, “é necessário que o falante tenha um conhecimento linguístico da oralidade, o qual, implícito e inconsciente, é movido pela necessidade de comunicação.” (WOLFF e NAZARI, 2009, p.8). Segundo Cielo (2001), a consciência linguística não emerge de uma hora para outra num cérebro infantil, pois depende do amadurecimento biológico e das trocas que acontecem com o meio ou contexto, fazendo com que a criança esteja

em constante processo de aquisição de novos e mais complexos conhecimentos.

Nesse sentido, aprender o código escrito implica na capacidade de manipular explicitamente a estrutura de uma língua falada, a consciência linguística parece constituir um dos pré-requisitos para aprender a ler e escrever já que sem essa capacidade a criança não será capaz de estabelecer a correspondência entre código oral e código escrito. As crianças recorrem à oralidade para hipnotizar a escrita e usam também a escrita para construir uma análise da sua fala (ABAURRE-GNERRE, 1988, *apud* WOLFF e NAZARI, 2010). “Segundo Navas e Santos (2002) e Carvalho e Alvarez (2000), a relação entre consciência fonológica e a aquisição da leitura é recíproca e bidirecional. À medida que a consciência fonológica se desenvolve, facilita o aprendizado da leitura e escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica.” (WOLFF e NAZARI, 2010, p. 8). Já a consciência sintática, “enquanto capacidade de reflexão ao nível da frase, manifesta-se geralmente na capacidade de avaliar a sua gramaticalidade ou aceitabilidade, corrigindo-a ou justificando a sua correção.” (WOLFF e NAZARI, 2010, p. 9). O que passa pela consciência, aliado à atenção, é a base do aprendizado.

Capellini & Oliveira (2003) apontam que, ao longo da vida escolar, as crianças que apresentam habilidades orais pouco desenvolvidas tanto na interação social quanto nos campos fonológico, sintático, semântico e pragmático, são sobrecarregadas no ambiente acadêmico. Isto torna clara a importância da linguagem oral para tantos aspectos da aprendizagem da leitura e escrita.

Considerando que a oralidade desempenha um papel fundamental na compreensão leitora, visto que requer conhecimentos prévios e linguísticos, o hábito de contar histórias favorece a relação entre o oral e o escrito. Assim o intercâmbio verbal da criança com o adulto favorece seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, e as

diferenças ambientais explicam em boa parte as diferenças linguísticas. Esta interação inicia em casa e se prolonga na vida escolar, no contato da criança com seus pares e outros adultos (GOLBERT, 1988). De acordo com Wells (1986), a leitura de histórias é uma ocasião rica para o desenvolvimento do vocabulário, em função das pistas contextuais que ajudam a decifrar o sentido das palavras desconhecidas, como as ilustrações, as pistas não linguísticas e paralinguísticas – entonação, ritmo, gestos e expressões faciais.

Vale lembrar que há diferenças entre o oral e escrito, mas o que enfatizamos até aqui são as semelhanças e a relação pluri ou multidirecional entre as duas modalidades de produção da língua. Observamos, então, segundo Golbert (1988), a importância do trabalho a ser realizado com oralidade em sala de aula, pois as atividades propostas poderão ser enriquecidas pelas produções e hipóteses de conhecimento criadas pelas crianças. Para se alfabetizar, a criança vai do domínio do código oral para o escrito e, nesse sentido, o professor alfabetizador precisa conhecer como se dá o processo de aquisição da oralidade para compreender o processo de aquisição da escrita. O processo de decifração e compreensão de textos orais e escritos está relacionado à tarefa de relacionar letras e sons, na leitura, e sons e letras, na escrita.

Reiteramos que fala e escrita são modalidades de uso da língua com características próprias e que utilizam o mesmo sistema linguístico. Isto não quer dizer que são formas dicotômicas da língua como tradicionalmente eram consideradas. Postula-se que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. (cf. Marcuschi, 1995; Koch & Oesterreicher, 1990; Halliday, 1985; Koch, 1992, apud Koch, 2009, p. 77). Halliday (1985) aponta que o texto escrito possui maior densidade lexical que o texto falado,

que possui maior complexidade sintática. Conforme já apontamos, existem textos escritos que se aproximam do polo da fala conversacional – bilhetes, cartas familiares, textos de humor – e textos orais que se aproximam da escrita como conferências, entrevistas profissionais e ainda existem os textos mistos. Insistimos que a fala possui características próprias: não é planejável de antemão devido a sua natureza interacional espontânea e a cada momento do jogo da linguagem pode ser replanejada, ao contrário do texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem mais tempo para planejar, rascunhar, revisar, corrigir. Na modalidade oral da língua, o planejamento e a verbalização ocorrem simultaneamente. Enquanto a escrita pode ser um processo estático, a fala se apresenta como um processo dinâmico, pois os interlocutores co-produzem o texto como se fossem um quadro e um filme respectivamente. No entanto, o texto falado não é um texto caótico, rudimentar, desestruturado. Ao contrário, tem uma estrutura própria, “ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é a luz dela que deve ser descrito e avaliado.” (KOCH, 2009, p. 81).

Segundo Schneuwly (2004), como falamos em letramentos no plural também assim devemos falar em formas orais e escritas umas em relação às outras, em aproximação, mútua dependência como o caso da exposição oral, do teatro, da leitura para os outros, dos debates, da conversação cotidiana, ou seja, práticas de linguagem diferenciadas que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita. Essas deveriam ser práticas de um trabalho escolar.

Queremos apontar que, apesar da linguagem oral estar presente na rotina da sala de aula, presente na leitura de instruções, correção de exercícios, entre outras atividades, ela não é ensinada, ocupando um lugar limitado no espaço escolar. Contudo, os documentos oficiais reiteram que a modalidade oral da língua deve ser um dos eixos a ser trabalhado sistematicamente ao lado da leitura

e da escrita. O objetivo, então, do ensino da linguagem na escola é implementar práticas sociais de uso da língua oral e escrita.

Sabemos, portanto, que o ensino de língua portuguesa foi marcado por mudanças consideráveis ao longo dos anos e que, segundo Geraldi (2010, p. 79), é

um ensino que se deslocou vagarosamente de objetos a práticas, entre nós ao longo dos últimos 40 anos, e está na contramão dos projetos neoliberais de sociedade e escola. Objetos podem ser mercadorias; práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente [...], mas uma questão crucial: como conciliar a construção de competências práticas pelo consumo de mercadorias? Infelizmente, foi para isso que serviu a leitura dos estudos sobre gêneros do Círculo de Bakhtin. [...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e secundários deixa de ser processual para se tornar ontológica. [...] Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais.

Observamos assim que, infelizmente, corremos o risco da volta da “objetificação” do ensino e aprendizagem da língua no que se refere à oralidade, leitura e escrita. O que significa ter os objetos de ensino definidos, fixados, pré-estabelecido e distribuídos em diferentes graus e séries para que, segundo Geraldi (2010) se tenha um capital escolar vendável e consumível. Corremos,então, um sério risco de retornarmos “ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual” (GERALDI, 2010, p. 80), desconsiderando a realidade social dos alunos, o entorno das escolas, as culturas locais, pois “encontrando um objeto de ensino, o espírito normativo reencontra sua tranquilidade” (GERALDI, 2010, p.80), encarcerando as práticas e reforçando um ensino descompromissado com o futuro. Comungamos com a preocupação sobre o risco da objetificação dos gêneros, considerando que as políticas públicas insistem em “unificar” o ensino, lembrando um passado não tão distante, embora sob a égide de considerar as diversas realidades sociais e culturais. Acreditamos que há uma tentativa de pensar um ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros empoderando as culturas locais, mas sabemos que as mudanças são lentas e árduas com muitas pedras pelo caminho.

2.3 CONCEITUAÇÕES DERIVADAS

Finalizamos a fundamentação teórica apresentando alguns conceitos elucidativos como os Novos Estudos de Letramento e gêneros primários e secundários.

2.3.1 Novos Estudos de Letramento

De acordo com Street (2003), os Novos Estudos do Letramento compõem um recente campo de pesquisa que representa uma nova visão do que se entende por

letramento, deslocando o foco dado à aquisição de habilidades da visão tradicional para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, pois as práticas sociais de uso da língua nas modalidades oral e escrita são múltiplas e variam no tempo e no espaço. Além disso, os Novos Estudos do Letramento consideram as modalidades da língua como complementares e não mais dicotômicas. Esses estudos têm dado especial atenção aos letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, conseqüentemente, pouco investigadas.

Concebemos o letramento ou letramentos como prática social dos usos da oralidade e da escrita socialmente situadas com significação e valoração para cada comunidade de prática (WENGER, 1998). Nessa perspectiva do modelo ideológico de letramento, Street (1984, 2003), e com o qual concordamos, vincula o letramento ao contexto social dos sujeitos que são sócio-histórico e culturalmente situados, portanto, em um contexto não neutro como pressupõe o modelo autônomo de letramento.

Na escola, as formas de interação entre professores e alunos, no modelo ideológico de letramento, indicam que o processo de ensino e aprendizagem é protagonizado pelo professor e pelo aluno. Isto quer dizer que o objeto de ensino não é somente o que o professor acredita ser importante ensinar, mas junto a isso, o que é significativo para o aluno aprender.

Segundo Street, (1984; 2003), como cada sociedade comporta-se de maneiras diferentes há o que ele chama de múltiplos letramentos, ou seja, tantos são os letramentos quanto são as práticas de uso da língua.

Deste modo, precisamos ser sensíveis às práticas de letramento dos entornos sociais de modo a ressignificá-las por meio da hibridização entre os universos local e global. Essa hibridização conduz às práticas de letramento

dominantes e às vernaculares, reverberando na maior ou menor mobilidade social dos sujeitos.

Compreendemos, conforme estudos de Barton e Hamilton (1998), por letramentos vernaculares as práticas de uso da língua cotidianas e menos valorizadas e implicadas nos letramentos locais diferentemente dos letramentos considerados dominantes e globais.

É importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação, como o acesso às tecnologias digitais, a diminuição das distâncias geográficas, culturais e temporais e a multisssemiose, exigindo reflexões sobre novos letramentos.

As mudanças na escola - principalmente a pública - sobretudo quanto à universalização e à ampliação do acesso à educação têm impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunos e de professores das classes populares nas escolas públicas trouxe para a escola letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados. Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola (Kleiman 1995, 1998).

Dialogando com Rojo (2009, p. 106-107), a escola de hoje é um universo onde convivem letramentos múltiplos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e universais, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados.

Acreditamos que um dos objetivos principais da escola do século XXI é justamente possibilitar que os alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam das modalidades orais e escritas da língua de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, é necessário que a educação leve em conta os letramentos múltiplos, considerando os letramentos das culturas locais de seus agentes – professores, alunos e comunidade escolar - e colocando-os em contato com os letramentos

valorizados, institucionais e universais. Além disso, deve considerar os letramentos multissemióticos exigidos pelas interações contemporâneas e avanços tecnológicos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, do som, de outras semioses que não somente as relacionadas à oralidade e à escrita.

2.3.2 Gêneros de texto primários e secundários

Tratamos, nesta dissertação, sobre o trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, assim apresentando a modalidade oral da língua com a mesma consideração dada à modalidade escrita. Desconsideramos, portanto, a visão dicotômica valorada até o que chamamos a grande divisão. Iniciamos, então, esta seção apresentando o conceito de gênero assim como o consideramos ao longo deste trabalho.

As capacidades de representação do mundo são derivadas de práticas de ações humanas nas dimensões sociais e discursivas (BRONCKART, 2003; 2006). Essas ações de linguagem, imputadas aos usuários da língua e organizadas em unidades verbais chamamos de gêneros do discurso – enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997[1979]). Assim, baseada na concepção do ensino de língua que advoga a favor de uma didática da diversificação (SCHNEUWLY, 2004), com o intuito de dotar os alunos de uma consciência explícita das principais categorias e estruturas do sistema da língua, os textos são vistos como “semiotização de ação de linguagem situada, que se efetua tomando um dos modelos de gêneros disponíveis no arquitexto de uma determinada língua natural” (BRONCKART, 2003; 2006). Com base na teoria da enunciação bakhtiniana e na teoria da aprendizagem vigotskiana, esse autor e demais representantes do chamado Grupo de Genebra buscam uma base teórica de

cunho sócio-interacionista que possa ser utilizada com finalidades didáticas (SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2003; 2006). É, nesse contexto, que Bronckart (1999) utiliza o termo gênero associado ao texto e tipo associado ao discurso e Schneuwly e Dolz (2004) fazem uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Importa considerar aqui, segundo preceitos de Bakhtin (1997[1979]), gêneros primários e secundários. Assim, entendemos por gêneros primários os gêneros ligados às esferas sociais da vida cotidiana como um bilhete, lista de compras, telefonema particular. Já os gêneros secundários estão ligados às esferas sociais mais complexas e organizadas como as esferas escolar, artística, científica. Citamos, como exemplos destas esferas, respectivamente, os gêneros livro didático, a crônica e o artigo científico. Desse modo, a diferença entre os gêneros primários e secundários não está baseada na linguagem formal ou informal, mas nas esferas sociodiscursivas mais ou menos formalizadas.

Nesse sentido, importa também considerar as inúmeras interações que se colocam fora dos muros da escola, compreendendo os usos públicos da linguagem os que implicam interlocutores desconhecidos, cujas interações ocorrem à distância (onde há privilégio da modalidade escrita da língua), exigindo maior domínio das convenções linguístico-discursivas (BRASIL, 1998). Assim, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, a interação dialógica que ocorre durante as aulas não dá, por si só, conta das múltiplas exigências que os gêneros da oralidade colocam, devendo dar conta, por também ser um espaço público, das diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros orais. (BRASIL, 1998).

Assim, neste capítulo, foi apresentado o aporte teórico que fundamentou a redação desse trabalho. A seguir, apresento o capítulo 3 – Oralidade segundo

documento oficial do MEC (PCNs) e Programa do livro didático (PNLD).

3 ORALIDADE SEGUNDO DOCUMENTO OFICIAL DO MEC (PCNS) E PROGRAMA DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

Apresento nesse capítulo três seções: Currículo na Educação Básica, Formação de professores e a aula de Língua Portuguesa e o Programa Nacional do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano.

Na primeira seção discorro sobre como o documento oficial – PCN de Língua Portuguesa – aborda o ensino da oralidade, considerando-o como conteúdo a ser planejado e ensinado nas escolas; na segunda seção, apresento a importância de se investir em políticas de formação de professores e os eixos que devem nortear as aulas de Língua Portuguesa e, na última, abordo sobre o que consiste o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sob quais critérios os livros inscritos no programa são selecionados.

3.1 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por muito tempo, observou-se nas escolas brasileiras de ensino fundamental, um ensino de línguas que desconsiderava a realidade e interesse dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e escrita, o uso do texto como pretexto ao ensino de valores morais e aspectos gramaticais, o preconceito em relação à modalidade oral da língua e às variantes linguísticas, além de um ensino descontextualizado com exercícios mecânicos em frases soltas destituídas de contexto. A revisão, no entanto, das práticas de ensino da língua desde as séries (1ª a 4ª série)/anos (1º ao 5º ano) iniciais começa, especialmente a partir da década de 80, a dar um novo olhar ao ensino de línguas materna e estrangeiras, orientando a ressignificação da noção de erro, a admissão

das variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas vezes marcadas pelo estigma social, e a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.18-19), pode-se dizer que, “apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística”, as propostas de transformação do ensino de língua portuguesa procuram consolidar práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associada aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- . a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- . a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- . as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.
(BRASIL, 1998, p.18-19).

Para a consolidação do ensino de línguas nas escolas é importante lembrarmos a distinção entre linguagem, língua e fala. Vimos que linguagem abrange uma faculdade humana universal e que a noção de língua

refere-se à comunicação humana concretizada através de uma manifestação social, histórica, particular e sistemática, logo, a língua, para além de seu caráter comunicativo, apresenta-se como uma atividade de interação dialógica, tendo características intrínsecas, tais quais: a heterogeneidade, um dos motivos das variações históricas e sociais; a indeterminação e a situacionalidade, pela necessidade de ser tratada em contextos situacionais; a historicidade, pelo fato de se modificar no decorrer do tempo; a interatividade, por ser a língua um trabalho social, uma atividade interpessoal; a sistematicidade, caracterizada pela existência de regras, mesmo que variáveis, que definem seu uso; e a cognoscibilidade, por ser, a língua, um sistema cognitivo utilizado para compreensão e construção do mundo mental ou não. Fala seria, então a representação verbal, oral da linguagem/língua. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998, p. 19),

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto

menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos [hoje nove anos] do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos [orais e escritos] eficazes nas mais variadas situações. [minhas considerações]

Assim, ao interagirmos pela linguagem realizamos atividades discursivas, ou seja, dizemos algo a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. (BRASIL, 1998, p. 21).

Dizemos, então, que a produção de discursos não acontece no vazio, mas que todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos resultantes da atividade discursiva em constante e contínua relação uns com os outros, segundo os preceitos de Bakhtin (1997 [1979]) sobre a linguagem, mesmo que linearmente e de forma implícita. Essa relação entre o texto produzido, os

PCNs amparados em estudos teóricos, e os outros textos chamamos de intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências (as sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional etc.) (BRASIL, 1998, p. 21).

Os PCNs da língua portuguesa, portanto, já apontavam, em 1998, para o fato de que os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função

da época, das culturas, das finalidades sociais e mesmo que a escola intencionasse tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada, os gêneros secundários, os quais os alunos têm pouco acesso e que após conhecer o entorno, realidade e interesse dos alunos, o professor possa selecioná-los de forma que possam fazer uso em alguma circunstância fora da escola.

Quanto ao ensino da modalidade oral da língua, os PCNS (BRASIL, 1998) dizem que as crianças dispõem de competência discursiva e linguística para interagirem em situações cotidianas, inclusive nas situações que envolvem sua vida escolar.

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Porém, se queremos que o aluno faça uso da linguagem de maneira competente exercendo plenamente sua cidadania não podemos crer que apenas essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas.

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 25)

Portanto, reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental não é suficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública que tais situações demandam. Assim, é tarefa da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas como a realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se, portanto, de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, ou seja, propor uma aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos diversos. (BRASIL, 1998).

O ensino de línguas a partir dos gêneros textuais, orais e escritos, portanto, tem sido um desafio nas escolas brasileiras tanto públicas quanto privadas, e consideramos que o ensino da modalidade oral da língua tem sido ainda um desafio maior por ainda a escola considerá-la como um

mero instrumento de interação oral no processo de ensino e aprendizagem. Outras razões que desafiam o ensino dos gêneros orais na escola são tratadas no capítulo que analisa os dados gerados nessa pesquisa. Como vimos até aqui, os PCNs apontam as diretrizes curriculares para o ensino e aprendizagem nessa perspectiva, propondo o uso da linguagem em diferentes situações de comunicação, para possibilitar a inserção social e ampliar, conseqüentemente, as condições de participação dos educandos no exercício de sua cidadania. Para que o ensino da língua, nessa perspectiva, seja real e viável, ratificamos que a escola deve pensar, organizar e preparar um conjunto de atividades que, progressivamente e correlacionadas, possibilite ao aluno “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

Apropriamo-nos dos conteúdos ou objetos de conhecimento quando os transformamos em conhecimentos próprios, ou seja, quando mobilizamos conscientemente o conhecimento ao interagirmos com o outro. “É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita” (BRASIL, 1998, p. 34).

A noção de gênero para os PCNs refere-se a famílias de textos, em número quase ilimitado que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão e grau de literariedade.

Os conteúdos de ensino de LP ao invés de serem organizados em unidades

formatadas em "texto", "tópicos de gramática" e "redação", fechadas em si mesma de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. (BRASIL, 1998, p. 36).

Aponta-se, então, o texto como unidade básica e os gêneros de texto como objeto de ensino e, segundo, Furlanetto (2002, p. 90)

para promover a atividade discursiva em sua ação necessariamente social, estabelece-se como fundamental uma mudança de visão dos conteúdos, a considerar como trabalho efetivo de linguagem, através de gêneros variados. No ensino-aprendizagem busca-se focalizar ora a dimensão da fala e da escuta, ora a da escritura e da leitura, ora da análise linguística de usos, formas, sequências, regularidades, num processo que privilegia a prática, com suas modalidades e estratégias, e a partir dela a reflexão epilinguística e metalinguística.

A Proposta Curricular da RMEF de 2008¹⁹ “ênfatisa a inocuidade de um ensino voltado à mera repetição de modelos, que não levam em consideração as relações sociais” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 55). As diretrizes constantes no documento da SME estabelecem que a linguagem existe para e na interação humana, a

¹⁹ A Proposta Curricular da RMEF de 2008 encontra-se disponível no site da Prefeitura de Florianópolis: www.pmf.sc.gov.br

partir de uma concepção sócio-histórico-cultural que associa as contribuições de Bakhtin e Vigotski.

A complexidade da linguagem não admite que ela seja vista e utilizada apenas como código passível de decifração. Fruto das relações sociais, também é, através da linguagem, que se efetivam as relações sociais, num circuito de conflitos, inovações e mudanças. Fica claro, portanto, que o estudo da linguagem em geral (com suas várias manifestações) e de qualquer língua em particular exige que se considere um princípio estabelecido por Bakhtin com a denominação *dialogismo*, que implica a constante troca dos interlocutores no processo enunciativo – troca que estabelece as possibilidades de interação nas várias esferas de uma sociedade e de sociedades culturalmente distintas. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.56)

Consideramos o ensino da compreensão e produção de gêneros orais, tanto quanto de gêneros escritos, um dos eixos do ensino e aprendizagem que requer sistematização, reflexão e, portanto, planejamento de gêneros orais que promovam a ampliação da ação discursiva dos alunos.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Um dos maiores desafios dos cursos de formação de professores é a formação identitária profissional desse professor, pois a prática docente está atrelada aos projetos

político-pedagógicos das escolas de educação básica e ensino superior, ao trabalho coletivo, condições de trabalho, de salário, da carreira, de questões identitárias e de autonomia dos professores e das escolas, da profissionalização dos docentes, às novas necessidades colocadas às escolas e aos professores, às relações afetivas, à violência e tantas outras questões que exigem dos profissionais constante (re)qualificação em cursos de formação continuada. As discussões do grupo de pesquisa “Leitura, produção de textos e produção de conhecimentos” (LePTeCCo), coordenado por Maria de Lourdes Matencio, (*apud* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010), apontam que quando se pensa em formação de professores a partir da articulação entre teoria e prática devemos considerar as representações do professor na sociedade contemporânea. Matencio cita Kleiman, que reitera que essa representação apoiada no conceito de mediação como aquele que está no meio ou aquele que arbitra, desconsidera a ação do aprendiz por considerá-lo em um lugar de inércia e passividade. “Apoiando-se nos estudos sobre letramento [...], Kleiman (2005) defende a representação de professor como ‘agente de letramento’” (VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010, p. 187), como o sujeito que desenvolve e articula ações fundamentadas no conhecimento do que o grupo é capaz de fazer, naquilo que sabe e não no que não sabe. No fascículo “Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar a ler e escrever?”, Kleiman (2005) afirma que o agente de letramento mobiliza o aluno a fazer o que, a princípio, não é aplicável ou funcional, mas o que vale a pena ser aprendido para inserir-se na sociedade letrada. Esse agente de letramento não é um superprofessor, pois não precisa saber tudo sobre a língua, mas deve trabalhar os eixos da oralidade, leitura e escrita igualmente. Ao se engajar em práticas de letramento todos têm algo a contribuir e aprender. Isto implica em considerar a formação de professores como formação de agentes de letramento, a importância de o

professor em formação colocar-se como sujeito na construção de sentidos sobre si mesmo e suas ações além de confrontar-se com as representações construídas dentro e fora da instituição formadora. Assim, conforme Socorro (*apud* SERRANI, 2010), há três metáforas que descrevem o papel do professor e a construção do conhecimento: o de transmissor (conhecimento transmitido), o de mediador (conhecimento construído) e o de agente (conhecimento tecido em rede ou redes).

Tapias-Oliveira, Renda, Almeida, Aires e Frêitas (*apud* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010) discorrem sobre a formação profissional em tempos de rupturas, incertezas e transformações sócio-culturais e de valores, exigindo uma formação científica, crítica e fundamentada e um profissional comprometido com sua construção identitária e com sua prática. As mudanças em práticas e eventos de letramento e a construção do conhecimento favorecem a formação identitária do professor de maneira que possa acolher e perceber as diferenças tanto das emoções que inegavelmente acompanham os aspectos cognitivos quanto do ritmo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, envolvendo uma prática mais humana e prazerosa.

Compreende-se, segundo Street (2003), como eventos de letramento as situações em que a língua escrita representa um papel nas interações humanas, como, por exemplo, ler um livro e, práticas de letramento, como os valores atribuídos a esses eventos. Hamilton (2000) apresenta uma metáfora interessante comparando práticas e eventos de letramento a um iceberg: podemos ver os eventos, mas não podemos ver as práticas - a ponta representa os eventos e a base as práticas de letramento. Assim, em relação à formação de professores, Valsechi (*apud* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010) reitera a necessidade de mudança dos modelos de cursos de formação inicial e das políticas públicas para a formação continuada que realmente favoreçam a ampliação e a

valorização dos saberes docentes. No entanto, observa que muitos programas de formação continuada não consideram o conhecimento do professor, pois comumente participam de um curso em um ano iniciando o processo de apropriação de saberes e no ano seguinte participam de outro curso com outras propostas teóricas sem retomada dos saberes pré-construídos reiniciando, desta forma, um novo processo de apropriação de conhecimentos sem a devida continuidade e compreensão das teorias ensinadas no novo contexto e aprendidas em outros.

Assim, nessa lógica, a escola deve procurar considerar os multiletramentos em práticas situadas e colaborativas que signifiquem uma possibilidade de mudança sócio-cognitiva. No entanto, verifica-se, e concordo plenamente, que o professor, muitas vezes, se encontra em uma encruzilhada em que ora é vítima de um sistema que o coloca como um sujeito sem recursos para investir na sua formação como leitor e agente de letramento e, conseqüentemente, sem recursos para formar pessoas e leitores críticos e atuantes em uma sociedade desigual; ora é colaborador para a perpetuação dessa condição. Isso o coloca, conforme afirmam Vóvio e De Grande (2010, p.52), como o centro dos “maus resultados’ dos alunos nos sistemas de avaliação nacional e internacional.” A desvalorização profissional dos professores em geral, não só os de língua materna, sua competência e saberes colocados em dúvida pelos gestores agrava o modo como se percebem identitariamente como profissionais da educação num ciclo de estigmatização.

3.3 PROGRAMA NACIONAL DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao distribuir livros didáticos (incluindo livros e dicionários em

Braille) de português, matemática, ciências, história, geografia e língua estrangeira aos alunos da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio), tem por objetivo auxiliar o trabalho dos professores na sala de aula e, da mesma forma, os alunos. O programa é executado em ciclos trienais alternados entre o ensino fundamental I (anos iniciais), ensino fundamental II (anos finais) e ensino médio. Assim, o PNLD, ao fornecer parte dos recursos de que o docente deverá lançar mão, pretende:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
 - desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
 - propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
 - aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos.
- (BRASIL, 2011, p. 10).

As coleções inscritas no processo de avaliação devem atender a critérios comuns às áreas de conhecimento e a critérios específicos de cada área, no nosso caso, da Língua Portuguesa. Quanto aos critérios específicos sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, segundo o Guia de Livros Didáticos PNLD 2011, o aluno ingressante nesse segmento de ensino já deve ter cumprido a primeira etapa de seu processo de letramento e alfabetização, de práticas de leitura e escrita,

de compreensão e produção de textos orais. Assim, conforme o Guia de Livros Didáticos (2011),

Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do aluno na cultura da escrita, aperfeiçoando sua formação como leitor e produtor de textos escritos; desenvolvendo as competências e habilidades de leitura e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento; ampliando sua capacidade de reflexão sobre as propriedades e o funcionamento da língua e da linguagem; desenvolvendo as competências e habilidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos da linguagem oral.

Dessa forma,

[...] o EF deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos do EF uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de formação tanto do leitor e do produtor proficiente e crítico de textos

quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas. (BRASIL, 2011, p. 10).

Portanto,

[...] Nesse sentido, *as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização* e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados. Por outro lado, *as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas.* (BRASIL, 2011, p. 10).

Além disso, devem ser observados critérios relativos à natureza do material textual selecionado, ao trabalho com o texto, ao trabalho com a oralidade e ao trabalho com os conhecimentos linguísticos. Os critérios relativos à natureza do material aborda a qualidade da experiência de leitura que propicie ao aluno formação como leitor proficiente, “inclusive como leitor literário.” (BRASIL, 2011, p.19). Portanto cada coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa deve:

- estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;
- ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito a autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, de forma a permitir ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos, *pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem*;
- ser adequada – do ponto de vista da extensão, da temática e da complexidade linguística – ao nível de escolarização em jogo;
- incluir, de forma significativa e equilibrada, em relação aos demais, *textos da tradição literária* de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira); e
- incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático. (BRASIL, 2011, p. 19).

Quanto ao critério relativo ao trabalho com o texto, “em qualquer de suas dimensões (leitura e compreensão, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos), é fundamental a *diversidade de estratégias*, assim como a articulação entre os vários aspectos envolvidos, de forma a garantir a progressão nos estudos.” (BRASIL, 2011, p. 21). No que se refere ao critério relacionado à linguagem oral, supõe-se que o aluno já tenha um domínio satisfatório dessa modalidade da língua quanto ao seu convívio social imediato, por ser o

instrumento de interação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, “o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita, como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários.” (BRASIL, 2011, p. 22).

Assim, caberá ao LDP, no que diz respeito a esse quesito:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (BRASIL, 2011, p. 22).

O trabalho com os conhecimentos linguísticos deve levar o aluno a refletir sobre os

- aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Por isso mesmo, seus conteúdos e atividades devem:
- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos em *situações de uso*, articulando-os com

- a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- *considerar e respeitar as variedades regionais e sociais* • da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
 - estimular a reflexão e propiciar a *construção dos conceitos* abordados. (BRASIL, 2011, p. 22-23).

As coleções inscritas pelas editoras passam pela avaliação de profissionais previamente selecionados de cada uma das áreas do conhecimento. Essa avaliação possibilita, também, às escolas e aos professores de outras esferas, que não somente as públicas, sejam beneficiadas pela publicização dos pareceres dado a esse material didático e divulgado no site do MEC. Com certeza os alunos são os maiores beneficiados com a oferta de materiais de melhor qualidade, apesar de vermos o livro didático como um apoio ao trabalho do professor, sem a intenção de engessar a escolha de conteúdos a serem trabalhados na sala de aula.

O currículo na educação básica deve, portanto, abordar ambas modalidades da língua, observando a compreensão e produção e análise linguística dos gêneros orais e escritos. Da mesma forma, esse olhar deve ser dado nos livros didáticos ao apresentarem propostas de trabalho a partir de gêneros orais e escritos, evidenciando a complementariedade e igual importância dada ao ensino da oralidade e escrita. Com certeza, a partir dessa concepção de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, constituir-se-á uma nova configuração de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

A análise documental referente a tais documentos aqui mencionados – PCNs e PNLD – encontram-se no capítulo 5 sobre análise de dados.

O próximo capítulo tratará do percurso metodológico desta pesquisa.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: UM CAMINHO A SEGUIR

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia adotada para a condução da pesquisa. Nele, são expostos a justificativa da escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos adotados para a geração de dados, os procedimentos dessa geração e os procedimentos de análise dos dados.

De acordo com Gil (1991), toda pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo do processo sejam devidamente planejadas. Assim, o planejamento é a primeira fase da pesquisa e envolve formulação do problema, delineamento dos objetivos, operacionalização dos conceitos, tempo e definição dos recursos humanos, materiais e financeiros. Serrano (2011), comungando com Gil, fala que a pesquisa não se improvisa, se planeja, e como não é fruto de invenção, a escolha do método que será utilizado na pesquisa é de extrema importância. Serrano (2011) afirma também que a pesquisa parte da ou das possibilidades, ou seja, deve haver condições para se pesquisar, do contrário, corremos o risco de

cairmos nas garras da fantasia infundada, do encanto desmedido [...] e nada disso produz conhecimento por si mesmo.[...] Todo processo de pesquisa se inicia com a humildade de reconhecermos nossa própria ignorância. [...] Podemos ter pistas [...] que nos levem a formular nossas hipóteses. [...] Iniciamos essa busca [...] que demanda apoios bibliográficos, recursos a fontes de informação, manejo de rios de

documentação [...]. (SERRANO, 2011, p. 14 e 15).

Assim, aqui exponho as razões e os percursos para a escolha da metodologia, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os instrumentos que foram utilizados na geração de dados e os procedimentos de geração e análise de dados.

4.1 ESCOLHA DA METODOLOGIA

Este trabalho está inserido na Linha de Pesquisa *Ensino e aprendizagem de língua materna* da área de concentração Linguística Aplicada do programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Assim, de acordo com Celani (2005), Gil (1991), Serrano (2011), Andre (2006), Yin (2010), Stake (1978), Liberali e Liberali (2011), De Grande (2011), Esteban (2010), Triviños (2012), Duarte (2002), Boni e Quaresma (2005) Ninin, Hawi, Mello e Damianovic (2005) , Flores (1994), Griffiths (2004), Osório (2008), Lakatos e Marconi (1996) e, de acordo com os pressupostos da Linguística Aplicada, a escolha do paradigma de pesquisa que norteou as ações do planejamento e da execução deste trabalho é do tipo qualitativo-interpretativista, sob o qual fizemos um estudo de caso, dadas as características do problema e dos objetivos que elencamos para este estudo.

As pesquisas em Linguística Aplicada preocupam-se por estudar os usos reais da linguagem, e para dar conta desses estudos, têm adotado metodologias de caráter qualitativo-interpretativista. Assim, o estudo de caso como método de pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista é comum na área da educação e advém do desejo de entender fenômenos sociais permitindo, segundo Yin (2010), que os investigadores retenham as características dos eventos da vida real, gerando,

apresentando e analisando os dados. Comungando com Yin, André (2006, p. 31) aponta que o estudo de caso como modalidade de pesquisa investiga um fenômeno como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social, “ênfatizando o conhecimento do particular”. Isto não quer dizer que não se atente ao contexto e “às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.” (ANDRÉ, 2006, p. 31). Completando nosso entendimento, Stake (1978) afirma que o foco essencial do estudo de caso está no interesse pelo fenômeno único e particular, delimitado por características específicas e estudado em seu contexto natural. Citamos também Liberali e Liberali (2011), que afirmam que o estudo de caso baseia-se na análise qualitativa, podendo, também, utilizar-se de quantificações que permitirão uma melhor percepção dos resultados. Assim, entendemos que os resultados obtidos no estudo de caso contribuem para a construção social do conhecimento.

Concordamos com Griffiths (2004) que não é fácil definir um estudo de caso, mas uma característica marcante neste tipo de pesquisa é o estudo de casos individuais para estudos de uma “população” maior. Apesar dessa subjetividade, os estudos de caso, por seu caráter aberto, têm um senso de realidade, por exporem-se a ela e apresentarem uma relativa flexibilidade nas suas observações. Assim, é necessário determinarmos as questões de pesquisa, a viabilidade da pesquisa proposta, as definições operacionais e como os dados serão gerados e analisados, os quais dispomos a seguir.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

No processo da pesquisa buscam-se meios para compreender o objeto de estudo, fruto da curiosidade ou da interrogação do pesquisador sobre uma realidade,

problema ou fenômeno, apoiando-se em pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Consideramos, aqui, que o aporte teórico materializa-se na pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos científicos relevantes sobre o tema em publicações, livros, jornais, revistas, vídeos, internet e outros.

Assim, considerando que a escolha do tipo de pesquisa deva se adequar à concepção teórico-metodológica e ao objeto de estudo do pesquisador, nossa opção pelo estudo de caso deveu-se ao fato de essa metodologia de pesquisa melhor ajudar a responder ao objetivo central deste trabalho, cujo foco recai na análise do espaço para o ensino dos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Compõem, então, o campo desta pesquisa as vinte e seis escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O acesso à equipe gestora da Diretoria de Ensino Fundamental e a pronta aceitação da pesquisa por parte dessas escolas e dos professores de língua portuguesa que nelas atuaram no ano de 2012, ano em que foi realizada a pesquisa, revelaram-se fatores preponderantes na seleção do cenário de investigação, visto que viabilizaram a geração de dados e as informações necessárias para a realização desta pesquisa.

Osório (2008, p.66) considera que

Abordar o tema pesquisa e contexto escolar significa também tratar do sujeito professor. E refletir sobre esse profissional e suas práticas é algo complexo que nos remete a alguns questionamentos e representa discutir um fenômeno com múltiplas determinações.

Entendemos que a aproximação com o sujeito de investigação professor

e/ou contexto escolar – seguida de sua apropriação, para posteriores análise e interpretações à luz de teorias científicas, é um caminho possível para conduzir a novos conhecimentos e compreensões sobre como os aspectos individual e social são determinantes na constituição do docente e no desenvolvimento de ações pedagógicas no interior da escola.

Deste modo, a presença direta do pesquisador no contexto é fundamental para a compreensão dos fatos e comportamentos entre os sujeitos do grupo ou grupos estudados, pois a realidade é relatada evidenciando as interrelações desses sujeitos. Assim, o uso de várias formas e fontes validam ou não os pressupostos da pesquisa ao cruzar as informações obtidas na geração de dados.

Diante disso, a geração e análise de dados desta pesquisa visam responder à seguinte questão: qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa (LP) dos 6^{os} anos, 7^{as} séries e 8^{as} séries das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Esta subdivide-se em outras três questões: i) como os LDs escolhidos pelas escolas abordam as práticas (habilidades) de escuta/fala nas aulas de língua portuguesa das séries (5^a, 6^a, 7^a, 8^a) / anos (6^o, 7^o, 8^o, 9^o) finais do ensino fundamental das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?; ii) os professores de língua portuguesa da RME de Florianópolis contemplam em seus planejamentos o ensino sistemático dos gêneros orais formais? e iii) a formação continuada proporcionada pela PMF contempla de alguma forma o ensino da modalidade oral da língua?

4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A definição dos participantes da pesquisa é primordial para a investigação, pois interfere diretamente na qualidade das informações, da análise e compreensão do problema proposto. A descrição e a delimitação da população base, ou seja, dos participantes da pesquisa, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo constituem, algumas vezes, um problema a ser enfrentado pelo pesquisador (DUARTE, 2002).

Como já afirmamos, tratando-se de pesquisa na escola, não há como desvincular o sujeito-professor desse contexto. Os participantes dessa pesquisa foram os trinta e nove (39) professores de língua portuguesa que atuaram no ano de 2012 na RME de Florianópolis. De alguma forma, mais indiretamente, coordenadores e diretores das escolas e diretorias da RME também foram participantes desta pesquisa, ao tratarmos da formação de professores e do processo de escolha dos livros didáticos.

Das variáveis que compõem o conjunto de sujeitos a serem pesquisados, o fator que nos levou a optar pelas séries/anos finais²⁰ do Ensino Fundamental foi nossa experiência de atuação nas séries/anos finais do Ensino Fundamental, o que possibilitou maior afinidade com os conteúdos, bem como o conhecimento tanto dos problemas enfrentados pelos professores quanto das possibilidades de trabalho nessas séries/anos. Pontuamos, aqui, um aspecto importante a considerar em uma pesquisa, que é o posicionamento ético do pesquisador. Segundo Esteban (2010, p.210),

Os estudos qualitativos envolvem, em maior ou menor grau, duração e intensidade, uma interação, diálogo,

²⁰ Os dois sistemas de ensino, de oito e de nove anos, estarão vigentes até o final de 2014. Em 2015, não haverá mais turmas do ensino de oito anos que se caracteriza por série.

presença e contato com as pessoas participantes. As questões éticas que surgem nesses processos são frequentemente menos visíveis e mais sutis do que as que aparecem em outras metodologias. A abordagem qualitativa de pesquisa constrói um contexto complexo de relações, compromissos, conflitos, colaborações, escutas..., representando um nível adicional de considerações éticas que surgem em torno das intenções dos agentes, os fins que buscam alcançar, os resultados gerados de forma intencional ou não, e os desejos e valores das pessoas.

Assim considerando, vemos que a proteção dos participantes da pesquisa é essencial. Segundo Celani (2005, p. 110) é

indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Sabemos que o público e os participantes têm o direito de acessar as informações geradas pela pesquisa, salvaguardando o direito ao anonimato. Assim, não identificamos nominalmente os 39 professores de Língua Portuguesa que atuaram em 2012 nas 26 escolas básicas da RME de Florianópolis. Identificamos apenas os

professores entrevistados por letras maiúsculas, e os profissionais da Diretoria de Ensino Fundamental, por números (gerente de articulação pedagógica pelo número 1 e diretor do Ensino Fundamental pelo número 2). As escolas também não foram identificadas, exceção feita às de maior IDEB e de menor IDEB da RME de Florianópolis, que foram identificadas pelas mesmas letras que os professores entrevistados que nelas atuaram em 2012, porém todas com letras minúsculas. Foram entrevistados, portanto, professores de 10 escolas de um universo de 26 escolas. O critério de escolha foi 5 escolas de maior IDEB e 5 de menor IDEB, representando 20% do total das escolas.

Tendo procedido à seleção inicial, produzi um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A), aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, e o entreguei aos professores, participantes da pesquisa.

Outra importante questão, aqui considerada, se refere ao fato de o pesquisador perguntar-se como a pesquisa poderá ser útil para os participantes da pesquisa. (CELANI, 2005). Assim, acredito que o pesquisador deve partilhar os resultados nela encontrados. Os participantes, conseqüentemente, não podem ser excluídos da etapa final de apresentação dos resultados da pesquisa. Por conta disso, esta pesquisa será socializada com a equipe da Gerência de Formação Permanente da RME de Florianópolis e disponibilizada na Biblioteca Central dessa rede de ensino.

4.4 GERAÇÃO DE DADOS

A pesquisa qualitativa não aceita visões isoladas e parceladas, pois acontece na interação, a todo o momento retroalimentando-se e reformulando-se. Por exemplo, as ideias expressas por um sujeito em uma entrevista podem

“recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar profundamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para esclarecimento do problema inicial que gerou o assunto”. (TRIVIÑOS, 2012, p. 137). Desse modo, concordamos com Triviños (2012) que a geração e a análise de dados são vitais na pesquisa qualitativa. O autor ressalta que os instrumentos utilizados nos tipos de pesquisa qualitativa e quantitativa para a geração de dados nem sempre são distintos nesses tipos de pesquisa quando considerados na neutralidade. Contudo, o pesquisador qualitativo considera “a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico”. (TRIVIÑOS, 2012, p. 138).

Para a composição dos dados desta pesquisa selecionamos como técnicas e instrumentos para a geração dos dados a análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

4.4.1. Análise documental

Para a análise documental, alguns conceitos devem ser explicitados, como o dado, o documento e a própria análise. Assim, entendemos por dado a informação e o modo de expressar essa informação sobre a realidade. Temos, então, segundo Flores (1994), o documento impresso que gerará a análise, ou seja, o estudo investigativo do texto e a relação entre as unidades do texto. A análise documental representa uma fonte natural de informação (FLORES, 1994). Analisamos, portanto, os livros didáticos de língua portuguesa adotados na RME de Florianópolis, os planejamentos dos professores de língua portuguesa que foram entrevistados, a Proposta Curricular publicada em 2008, a Matriz Curricular ainda não publicada, as pautas da formação continuada dos

professores de línguas, considerando o ensino dos gêneros orais²¹.

4.4.2 Questionários

O questionário é uma forma de geração de dados composta por questões apresentadas por escrito aos participantes, “com o propósito de obter dados sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, vivências etc., a respeito de fenômenos não facilmente observáveis.” (NININ *et al.*, 2005, p. 91). Gillham (2000 *apud* NININ *et al.*, 2005, p. 92) alerta para o fato de que

desenvolver um questionário cujos dados valham a pena é difícil. Se as questões apresentadas ao pesquisado forem do tipo sim/não, concordo/discordo e/ou múltipla escolha, o pesquisador terá maior facilidade na tabulação dos dados, porém, terá que decidir sobre as possibilidades de respostas a oferecer ao pesquisado. Assim, quanto maior o número de opções oferecido, mais significativos serão os dados que o pesquisador terá para análise.

Muitas vezes os questionários podem ser inibidores e, por conta disso, o pesquisador deve tomar cuidado ao elaborar as perguntas. Percebemos que questionários bem organizados e elaborados podem transformar-se em uma rica fonte de categorias para a análise dos dados da pesquisa. Gil (1999), sugere que no questionário sejam

²¹ Os planejamentos estão disponibilizados no Anexo A e a Matriz Curricular, no Anexo B. A Proposta Curricular encontra-se no site da PMF. As pautas da formação continuada encontram-se no capítulo sobre análise de dados.

incluídas apenas questões relacionadas ao problema pesquisado, além de questões que possam ser respondidas sem maiores dificuldades. Esse autor também alerta para questões cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos e para evitar-se questões que possam invadir a privacidade das pessoas envolvidas na pesquisa.

O levantamento de dados para pesquisa por meio de questionários deve considerar não apenas a coleta de respostas sobre questões de interesse, mas também como será a análise estatística para validação dos resultados. Encontra-se no Apêndice B o questionário aplicado com todos os professores de língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O intuito do questionário foi traçarmos o perfil dos 39 professores quanto a questões relacionadas à formação acadêmica e prática docente.

4.4.3 Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma das formas de o pesquisador levantar dados sobre um determinado tema científico. Segundo Lakatos e Marconi (1996), a preparação da entrevista requer: tempo para o planejamento, escolha do entrevistado, oportunidade e condições para a realização da entrevista e preparação do roteiro. Utilizamos nesta pesquisa a entrevista semiestruturada que, seguindo um roteiro definido previamente, possibilitou aos entrevistados discorrerem sobre o tema proposto como em uma conversa informal. Assim, cabe ao entrevistador ficar atento para dirigir a discussão de modo, se necessário, a recompor o contexto da pesquisa (BONI e QUARESMA, 2005). O objetivo da entrevista com professores de LP que trabalham nas dez escolas escolhidas para este fim, cujo critério foi a pontuação no IDEB (cinco de maior e cinco de

menor IDEB), foi aprofundar e obter outros dados mais pontuais para a pesquisa como o trabalho com os gêneros orais, espaço para planejamento e participação na formação continuada. A entrevista encontra-se no Apêndice C.

No próximo capítulo, trataremos da análise dos dados gerados na pesquisa.

5 ANÁLISES PROPRIAMENTE DITAS

Nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados durante a pesquisa realizada na RME de Florianópolis. Os dados para análise foram gerados a partir: i) das pautas de formação continuada; ii) da Proposta e Matriz Curricular; iii) do processo de escolha dos livros didáticos do PNLD 2011; iv) dos questionários aplicados aos professores de Língua Portuguesa; v) das entrevistas feitas com os professores de Língua Portuguesa das cinco escolas de maior IDEB e das cinco de menor IDEB e vi) dos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa das escolas de maior e menor IDEB quanto ao ensino dos gêneros orais.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA

A formação continuada na RME de Florianópolis acontece na hora-atividade dos professores de área com uma carga horária diversa de acordo com a demanda, a necessidade e o interesse dos professores. Nem todos os encontros caracterizam-se por ser uma formação continuada. Muitas vezes são reuniões de trabalho para atividades administrativas ou pedagógicas, propriamente ditas, como planejamento, elaboração de questões para banco de dados da Prova Floripa²² entre outras atividades.

²²A Prova Floripa é uma avaliação semelhante à Prova e Provinha Brasil aplicada anualmente, desde 2007, às séries e anos que não fazem a Prova e Provinha Brasil. A Prova Floripa é elaborada pela SME com auxílio dos professores que, a cada ano, organizam um banco de questões pra a prova. Realizada a Prova Floripa os dados são tabulados e, de acordo com os descritores (para LP, MTM e 4^{as} séries, os descritores foram organizados por equipe do MEC; para as demais disciplinas foram organizadas pelos coordenadores de área da SMEF), tem-

Considerou-se, por algum tempo, todo trabalho em equipe dos professores da área, nessa hora-atividade no Centro de Educação Continuada (CEC) da RME, como formação em serviço. Hoje, dependendo da pauta dos encontros, distingue-se formação e reunião de trabalho. O horário de formação e reunião de trabalho faz parte da carga horária semanal do professor, estando este dispensado somente em razão de atividade na escola. A SME procura, portanto, organizar os horários e dias de formação de forma que não coincida com as atividades na escola e vice-versa. Teoricamente, segundo o relato da gerente de articulação pedagógica²³, essa dinâmica dá certo.

Cada área do conhecimento tem um dia específico por semana para a hora-atividade e todo o ano é feito um rodízio, por exemplo, em 2012 o dia da hora-atividade dos professores de línguas aconteceu na terça-feira; em 2010 foi na segunda-feira e, em 2013, na quarta-feira. Não há uma carga-horária fixa para as formações: de 2005 a 2010 houve uma média de 80 horas por ano. Em 2011 e 2012, para garantir uma carga horária mínima de formação para todas as áreas, a formação continuada passou a ser de 32 horas mínimas anuais em cada área do conhecimento. Segue o relato de um professor sobre a formação continuada:

se uma avaliação de cada aluno da rede em cada questão realizada. Essa tabulação é feita também com a Prova e Provinha Brasil. O objetivo é diagnosticar as necessidades de cada aluno, cada turma e cada ano/série auxiliando no planejamento de aula dos professores.

²³ Além das entrevistas, do questionário e do acesso aos documentos, cheguei aos dados sobre a formação continuada e o processo de escolha do livro didático por ter participado dessas experiências como professora e assessora técnico-pedagógica e por intermédio de relatos de colegas, entre eles a gerente de articulação pedagógica identificada por professor 1.

A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino ocorre já há vários anos, no mínimo 12 anos, e tem se tornado de extrema relevância para nossa prática docente. É durante esses encontros que trocamos ideias, expomos algumas de nossas angústias, relatamos experiências de nossa prática docente e o fundamental: ampliamos nossos conhecimentos. Dentre os vários professores doutores com os quais já tivemos a oportunidade de interagir estão: Marcos Bagno, Marta Furlanetto e Terezinha Bertin. Para a Formação Continuada é destinado um dia da semana e que é alternado anualmente; este ano, por exemplo, é na terça-feira. Além disso, de vez em quando, somos liberados para participar de congressos e seminários - dependendo da liberação do diretor, ou da diretora, da escola- desde que não prejudique os trabalhos na unidade escolar. (professor A)²⁴

A seguir relacionamos os nomes dos cursos, período realizado e a pauta de cada um desses cursos da formação continuada de línguas na RMEF no período de 2005 a 2012. Essa informação foi fornecida pelo Departamento de Formação Continuada da SME.

²⁴ Ressaltamos que o professor A é um dos professores entrevistados e que se dispôs a relatar sobre a formação continuada.

Quadro 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA ÁREA DE LÍNGUAS NA RMEF - 2005 A 2012

FORMAÇÃO CONTINUADA DA ÁREA DE LÍNGUAS NA RMEF NO PERÍODO DE 2005 A 2012		
Data	Nome do curso	Pauta
26/08/2005 a 25/11/2005	Refletindo a Práxis da Língua Portuguesa e Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros textuais orais e escritos²⁵ - Processo de alfabetização no contexto do letramento - Palavras que fazem refletir - Dos mitos, lendas e contos da oralidade aos clássicos de literatura universal brasileira - Contos de amor da literatura universal e brasileira - Palavras metafóricas e hai-kadianas num visual poético da literatura - Imaginação e realidade: a fusão na literatura - Estudos e análise de filmes e livros de literatura - Socialização dos

²⁵ Os cursos marcados em negrito referem-se aos que trataram da oralidade e os em itálico, supomos que apenas de gêneros escritos. Os cursos marcados ao mesmo tempo em negrito e em itálico trataram de ambas as modalidades da língua.

		trabalhos realizados
28/04/2006 a 13/12/2006	Qualificação dos Profissionais da Educação - A Produção com Gêneros Textuais	<ul style="list-style-type: none"> - Educação integral: desenvolvendo as múltiplas linguagens humanas - A interdisciplinaridade e a transversalidade: uma abordagem sob o ponto de vista da complexidade - Alfabetização e letramento: compromisso de todas as áreas - Inclusão e diversidade: reconhecendo e valorizando as diferenças e a cultura - Gestão educacional: novos paradigmas na gestão dos ambientes de aprendizagem - Sexualidade: o enfrentamento da violência sexual - Artes: registro histórico e a expressão da cultura - Ciências da corporeidade: o movimento na construção de identidades

		<ul style="list-style-type: none"> - Ciências exatas: o cálculo e a resolução de problemas - Ciências humanas: o tempo, o espaço e as relações sociais em debate - Ciências naturais: o ambiente, a ciência e a tecnologia com vistas ao desenvolvimento sustentável <li style="padding-left: 20px;">- <i>A produção de gêneros textuais</i>
16/04/2007 a 22/09/2007	Ler e Escrever: Compromisso da Escola, Compromisso de todas as Áreas - Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - A leitura como um dos eixos articuladores do currículo - A leitura como produção de sentido - A leitura como meta competência - O resumo como forma de organização e apropriação do conhecimento

11/07/2007 a 07/11/2007	Gêneros Textuais nas Línguas Portuguesa e Estrangeira	<ul style="list-style-type: none"> - Gêneros orais e escritos e as ordens do discurso: narrar, relatar, instruir, expor e argumentar - Sequência didática
20/02/2008 a 12/11/2008	Sequência Didática: A Sistematização da Língua a Partir dos Gêneros Textuais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leitura e gêneros textuais</i> - <i>Conteúdos linguísticos e gêneros textuais</i> - <i>Sequência didática: didatização e socialização de experiências docentes</i>
19/02/2009 a 26/11/2009	Formação Continuada - Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Planejamento - <i>Gêneros e tipos textuais</i> - Processos de leitura e produção textual - Estilística, coerência e coesão - Linguagem e cultura

19/03/2009 a 10/12/2009	Gestar II - Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Linguagem e cultura</i> - <i>Análise linguística e análise literária</i> - <i>Gêneros e tipos textuais</i> - <i>Leitura e processo de escrita</i> - <i>Estilo, coerência e coesão</i>
04/03/2010 a 20/08/2010	Leitura, Escrita e Diferentes Mídias	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Apresentação da Olimpíada da Língua Portuguesa</i> - <i>Características dos gêneros textuais: poema, memória e crônica</i> - <i>Sequência didática e produção textual</i> - <i>Blog e livro didático</i>
14/02/2011 a 21/11/2011	A discussão do Currículo na Sistematização da Matriz Curricular de Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes curriculares gerais nacionais para a educação básica (Res. n. 04/2010 e legislações decorrentes (Res. CME n. 01/2010) - Matriz curricular do Ensino Fundamental de 9 anos: objetos de conhecimento, objetivos/habilidades - Processo e práticas pedagógicas de leitura e escrita: planejamento, metodologia, avaliação – séries finais do Ensino Fundamental - Avaliação do novo

		currículo - Descritores e habilidades da Prova Brasil 2011 e elaboração dos itens da Prova Floripa
20/03/2012 a 27/11/2012	Formação e valorização docente na implantação da Matriz Curricular de Língua Portuguesa	- Legislação do Ensino Fundamental (Resoluções 01/2010 e 02/2011) - Diretrizes Curriculares e a Matriz Curricular de Língua Portuguesa - Gestão pedagógica: planejamento e avaliação com foco nas competências e habilidades - <i>Eixos e objetos de estudo das diferentes áreas do conhecimento</i> - <i>Foco na oralidade, na leitura e na produção textual</i> - Relatos/Vivências de práticas pedagógicas de sucesso escolar - Relações interpessoais, saúde e bem estar

Fonte: elaborado pela autora com base no banco de dados da Gerência de Formação Permanente da RME de Florianópolis – GEPE.

O quadro acima relaciona os dez cursos de formação continuada realizados na RMEF na área de línguas, no período de oito anos, entre 2005 e 2012. Analisando os “títulos” dos cursos de formação continuada de LP ao longo desses oito anos de uma mesma gestão política na Prefeitura de Florianópolis, verificamos que dentre os cursos de formação continuada proporcionada aos professores de LP da RME encontramos, pelo título, apenas três que abordaram o ensino de gêneros textuais. Não constatamos pelos títulos dos cursos se houve algum trabalho em relação à modalidade oral da língua. Assim, destacamos que, em 2006, a formação abordou o ensino de gêneros com o curso “Qualificação dos profissionais da educação – a produção de gêneros textuais”; em 2007, no curso “Gêneros textuais nas línguas portuguesa e estrangeira” e em 2008 com “A sequência didática: sistematização da língua a partir dos gêneros textuais”. Ao analisarmos, no entanto, as pautas dos cursos conseguimos ir além em relação ao estudo de gêneros, verificando que não apenas nesses três momentos da formação continuada foi abordado o ensino de gêneros. Assim, observamos outros cursos pertinentes: em 2005, com o curso “Refletindo a práxis da língua portuguesa e estrangeira” com a seguinte pauta: **Gêneros textuais orais e escritos e Dos mitos, lendas e contos da oralidade aos clássicos de literatura universal brasileira**; em 2006 no curso “Qualificação dos Profissionais da Educação - A Produção com Gêneros Textuais” como um dos pontos estudados foi *A produção de gêneros textuais*; em 2009 no curso “Formação Continuada - Língua Portuguesa” e em uma das pautas abordou-se *Gêneros e tipos textuais*. Ainda em 2009, no curso “Gestar II - Língua Portuguesa” verificou-se como um dos pontos da pauta de formação, novamente, *Gêneros e tipos textuais*; em 2010, o curso “Leitura, Escrita e Diferentes Mídias” contou como um dos assuntos

abordados **Características dos gêneros textuais: poema, memória e crônica**; e, em 2012, com o curso “Formação e valorização docente na implantação da Matriz Curricular de Língua Portuguesa”, um dos pontos da pauta foi *Eixos e objetos de estudo das diferentes áreas do conhecimento - Foco na oralidade, na leitura e na produção textual*. Indo para além dessa análise, nesse espaço de oito anos, dos dez cursos da formação continuada, podemos dizer que oito trataram sobre o ensino de gêneros e desses oito apenas três cursos reportaram – se aos gêneros orais, em 2005, em 2007 e em 2012, com os cursos “Refletindo a Práxis da Língua Portuguesa e Estrangeira”, “Gêneros Textuais nas Línguas Portuguesa e Estrangeira” e curso “Formação e valorização docente na implantação da Matriz Curricular de Língua Portuguesa”. Portanto, pela análise dos títulos e pautas dos cursos da formação continuada, os gêneros orais foram estudados em apenas trinta por cento (30%) do total dos dez cursos oferecidos nesse período (2005 a 2012), se considerarmos, em 2010, o trabalho com o gênero poema (declamação/recitação) e outros gêneros orais para o trabalho com memória (entrevista).

Um ponto que considero importante ressaltar foi o fato de não ter sido possível identificar o referencial teórico da formações, exceção feita aos cursos do Gestar e do curso que trabalhou com os gêneros poema, memória e crônica que nos remete aos cursos de formação sobre a Olimpíada da Língua Portuguesa. Também não observamos se houve uma continuidade e um aprofundamento nas discussões e propostas dos cursos de formação continuada. Pelas pautas, observamos que alguns cursos caracterizaram-se mais por reuniões de trabalho para leituras e discussões de leis e diretrizes, como *Legislação do Ensino Fundamental (Resoluções 01/2010 e 02/2011)* e *Diretrizes curriculares gerais nacionais para a educação básica (Res. n. 04/2010 e legislações decorrentes (Res. CME n. 01/2010)* ou mesmo

encontros que trataram de relações interpessoais e saúde do servidor. Não queremos dizer com isso que essas questões não sejam relevantes. Queremos reforçar, sim, a necessidade de um projeto político-pedagógico de rede para que se tenha uma política de formação continuada que favoreça a ampliação e a valorização dos saberes docentes. (VALSECHI *apud* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010).

5.2 PROPOSTA CURRICULAR E MATRIZ CURRICULAR: CAMINHOS PERCORRIDOS

A construção da Proposta Curricular para a língua portuguesa e línguas estrangeiras (inglês e espanhol) da RMEF deu-se durante os encontros de formação dos professores em 2006, tendo como consultora a Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto e a contribuição da Prof. Ms. Terezinha Bertin em 2007.

Nesses encontros, conforme relato da gerente de articulação pedagógica e do diretor da Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) da SME (FLORIANÓPOLIS, 2008) foram realizados seminários temáticos com foco na discussão de uma educação inclusiva e encontros de formação específica da área que caracterizaram-se por momentos de estudo e discussão de concepções e conceitos para o trabalho com gêneros textuais, práticas de leitura, escrita, oralidade e reflexão sobre o uso da linguagem para se materializar na Proposta Curricular de 2008 (PC). A

discussão acerca da ressignificação do currículo, decorrente da ampliação do tempo do ensino fundamental para 09 anos, com ingresso das crianças aos seis anos de idade, e, o objetivo de melhor subsidiar a elaboração dos planos de ensino das unidades

educativas trouxe a necessidade de promover estudos para a sistematização de novos referenciais curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Neste sentido, o Departamento de Educação Fundamental, desenvolveu estudos e elaborou, de forma participativa com os(as) educadores(as) e contribuição de consultores, este documento. [...] apresentando elementos da fundamentação da área, objetivos e conceitos/conteúdos, bem como, aspectos metodológicos e de avaliação, a serem contemplados enquanto currículo no Ensino Fundamental. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 9).

Tal documento tinha e tem o intuito de criar uma identidade política de modo a fortalecer as ações pedagógicas e a autonomia dos educandos nos diferentes ambientes e situações. Conforme já apontamos no capítulo 2, sobre formação de professores e a aula de língua portuguesa, “apoiando-se nos estudos sobre letramento [...], Kleiman (2005) defende a representação de professor como ‘agente de letramento’” (VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010, p. 187). Dessa forma, a PC da RMEF de 2008 encontrar-se-á em constante revisita. Daí, a importância dos encontros de formação continuada que aconteceram desde 2008. Essas formações, na área da linguagem, visavam e visam aprofundar o estudo de gêneros orais e escritos. Assim, em 2010, discussões foram feitas para a elaboração de uma matriz curricular como um anexo da PC. A Matriz Curricular (MC) encontra-se ainda em processo de estudo e apresenta as capacidades a serem desenvolvidas no ensino e na aprendizagem das modalidades orais e escritas da língua como direitos de aprendizagem dos educandos em cada

um dos anos finais do Ensino Fundamental. Os gêneros textuais elencados na MC e os aspectos linguísticos relacionados a esses gêneros foram sugeridos e discutidos pelos professores na formação continuada, trazidos de suas experiências na sala de aula, nas escolas e dos grupos que lecionam. A ideia não foi elaborar uma proposta de currículo fechada, mas uma proposta que orientasse o trabalho dos professores, pois, conforme já pontuado neste trabalho, a prática docente está atrelada aos projetos político-pedagógicos das escolas e da rede.

Nesse sentido, vemos que a formação continuada se faz necessária para que todos os docentes entendam o ensino da língua na perspectiva dos gêneros de texto, desde os professores que já trabalham na rede até os que estão chegando, pensando na hibridização de gêneros primários e secundários e na língua como objeto social, sem deixar de considerar os espaços no qual a escola está inserida e os educandos, sujeitos sócio-historicamente situados. Importa nesse ponto, lembrar, segundo Bakhtin (1997, p. 281), que devemos

levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) [ligados às esferas sociais da vida cotidiana, menos formais, sem maior elaboração, como a esfera familiar] e o gênero de discurso *secundário* (complexo) [estão ligados às esferas sociais mais formais e, portanto, mais sistematizadas, como as esferas escolar e científica]. Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e sociopolítica.

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. [minhas contribuições]

O grupo de docentes que participou dos encontros e reuniões que resultaram na MC “não pensaram em um engessamento do ensino”, conforme relato de uma das professoras²⁶, mas em “dar um suporte aos professores”, embora, dê a impressão, pela maneira como a MC foi organizada, de uma proposição de gramaticalização do ensino de línguas em uma proposta incoerente com o ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros de texto. Isto foi posto como orientação da Diretoria do Ensino Fundamental (DEF), por não haver um entendimento dos profissionais²⁷ – docentes, equipes pedagógicas ou técnicos da secretaria de educação – envolvidos na proposição da MC da rede como um todo do que de fato é preparar os alunos **na** escola para a vida **fora da escola**, implementando práticas de uso da língua por meio dos gêneros, hibridizando cultura local e global. Voltando para o documento oficial do MEC, os PCNs, “o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente

²⁶ Esta professora trabalha em uma das escolas de melhor IDEB, tem aproximadamente 20 anos de rede e de magistério e sempre participa da formação continuada e dos grupos de trabalho e estudo propostos pela RMEF . Nessa pesquisa está identificada como professor A.

²⁷ Conforme relato do professor 1 – gerente de articulação pedagógica.

em instâncias públicas, é um engano.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, a MC apresenta os seguintes eixos: oralidade (escuta e fala), leitura, escrita e reflexão linguística. Sugere o trabalho com alguns gêneros textuais nos diferentes domínios sociais da linguagem: narrar, relatar, instruir, argumentar e expor (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) para cada uma das séries dos anos finais e apresenta as habilidades que poderão ser desenvolvidas em cada um desses eixos. Em relação aos gêneros orais, a MC sugere, no sexto ano, um trabalho com o diálogo argumentativo; no sétimo ano, a entrevista e exposição oral; no oitavo ano, está o seminário e novamente a exposição oral e, no nono ano, é proposto o debate regrado. Em relação à Proposta Curricular de 2008, após a finalização de sua redação e dos encontros com a consultora, os professores organizaram uma tabela²⁸ identificando os gêneros de texto que julgaram, naquele momento, importantes para serem trabalhados em cada ano/série dos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando-os segundo as características tipológicas discursivas – narrar, relatar, instruir, expor e argumentar – propostas por Schneuwly e Dolz (2004). Esse foi o entendimento dos docentes na época. Vemos que a formação continuada tem um papel fundamental nessa rede e que a academia deve estar mais próxima da escola e, da mesma forma, a escola deve aproximar-se da academia. Como parceiras, teoria e prática andarão de mãos dadas, pois somente a leitura e discussão desses documentos não deram e não darão conta de mudança na prática do professor ao proporem um trabalho de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros na perspectiva discutida até então neste trabalho.

²⁸ Essa tabela encontra-se no Anexo C.

5.3 LIVROS DIDÁTICOS: PROCESSO DE ESCOLHA

Na RME de Florianópolis, após as escolas receberem as coleções de livros didáticos (LD) aprovados no PNLN (Programa Nacional do Livro Didático), a escolha dos livros dos anos finais do ensino fundamental costuma acontecer em um encontro de formação para análise dos pontos fortes e fracos de cada coleção. Após as apresentações e discussões, ocorre uma votação das coleções que melhor atendem às demandas de trabalho dos professores e suas respectivas escolas, conforme as características das comunidades em que as escolas estão inseridas e a PC da RME. Essa prática de análise feita pelos próprios professores de área acontece a cada três anos em todos os processos de escolha do LD, pois, conforme os professores e a gerência de articulação pedagógica da RMEF do Ensino Fundamental, acredita-se ser esta uma forma mais democrática e significativa para adoção de um material que servirá de apoio para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Assim, voltando ao que foi posto no início deste trabalho, o livro didático deve ser um material que possa ajudar no planejamento do professor a garantir aos alunos “um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa.” (BRASIL, 2011, p. 10).

Por conseguinte, já é consenso, na RME, a opção por três títulos de coleções que poderão ser escolhidos pelo professor em suas escolas. Mesmo com a sugestão de três coleções, cada escola tem autonomia sobre suas escolhas. Assim, segue o relato da gerente de articulação pedagógica da RMEF/DEF (professor 1) e de uma professora (professor A) sobre a escolha do LD:

A escolha do LD nas unidades educativas da rede municipal de Ensino de Florianópolis inicia com o recebimento das coleções e outros materiais de divulgação nas UEs (Unidades Educativas) e SME, fornecidas pelas diferentes editoras que concorrem nesta escolha. Cada UE organiza e manipula/analisa/conhece os materiais destas coleções, tomando como base o Guia do Livro Didático do MEC, que traz alguns critérios de seleção/escolha e uma resenha de cada coleção aprovada para escolha. Na SME, esta análise é realizada pelos assessores de áreas específicas, destacando os materiais/coleções que coadunam/aproximam com a proposta pedagógica e curricular da Rede, legislação vigente e outros aspectos pedagógicos e técnicos pertinentes à escolha.

Próximo do período de escolha, a SME, por meio da Diretoria de Ensino Fundamental, realiza formação com especialistas e professores das diferentes áreas ou pedagogos, com o objetivo de orientar quanto aos procedimentos técnicos da escolha, reserva técnica, bem como, de construir alguns consensos coletivos em torno de algumas indicações de coleções para a escolha (considerando àqueles que melhor traduzem as diretrizes da proposta curricular/pedagógica da rede/SME/escola e tecnicamente melhor qualificados). A partir destas

indicações cada unidade educativa, por meio de seus representantes(especialistas/professores/gestores/bibliotecários e outros) retoma a discussão e define pela sua escolha e a registra/cadastra no sistema próprio do MEC do PNLD. Ressalto que nos últimos anos, a RME de Florianópolis tem qualificado a sua escolha do LD. Menos títulos/coleções facilitam a organização da formação para o uso dos materiais pedagógicos que incluem o LD.(professor 1)

Na Rede Municipal de Ensino a escolha do livro didático ocorre da seguinte maneira: depois que o MEC envia as coleções à Secretaria Municipal de Educação, em nosso curso de formação, nos reunimos em grupos e cada um escolhe uma série (ano) para analisar. Uma vez que nosso objeto de estudo é, principalmente, gênero textual, privilegiamos as coleções cujos autores elaboram sequências didáticas para o estudo dos gêneros com os quais pretendemos trabalhar. Na sequência, cada um dos grupos expõe para os demais colegas as razões pelas quais tal coleção foi a selecionada, anotamos quais foram as escolhidas, colocamos na ordem de votos e as duas coleções mais votadas serão as que passaremos para a Secretaria de Educação realizar o pedido; no entanto, se algum ou alguma colega optar por uma outra coleção, esta também será colocada

na listagem que vai para a secretaria Municipal de Educação. (professor A)

No último PNLD, os livros sugeridos pela rede foram: *Tudo é linguagem* (Ed. Ática) de Ana Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (a segunda autora dessa coleção é consultora da RMEF), *Viver juntos*, projeto da Editora SM, e *Linguagem* (Ed. Saraiva) de William Cereja e Thereza Cochar. Apesar dos três títulos, as escolas da RMEF optaram apenas por dois: *Tudo é linguagem*, da Editora Ática, e *Viver juntos*, da Editora SM.

Os critérios utilizados para a escolha dos livros didáticos foram: considerar a variedade linguística, diversidade de gêneros textuais, propostas de produção textual e estratégias diversificadas de compreensão leitora.

5.4 GÊNEROS ORAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS

Pensando no que tem sido proposto nos livros didáticos, analisamos os livros da coleção *Para viver juntos*, da Ed. SM, e *Tudo é linguagem*, da Ed. Ática no que diz respeito ao ensino da modalidade oral da língua, adotados na RMEF.

Sabemos da necessidade de se ensinar os gêneros orais na escola, principalmente os gêneros mais formais e públicos. Obviamente, é por meio da modalidade oral da língua que acontece a interação, no processo de ensino e de aprendizagem, entre professor-aluno e aluno-aluno. Assim, por falantes que somos, quando o aluno chega à escola, supomos que já dominam de maneira satisfatória as demandas da oralidade do seu convívio social mais imediato. Nesse sentido,

será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da

fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários. (BRASIL, 2011, p. 22).

Assim, os critérios sugeridos no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 relativos ao trabalho com a oralidade nos livros didáticos são:

- recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (BRASIL, 2011, p. 22-23)

Lembrando Rojo e Batista (2003, p. 190), apontamos que, de modo geral, as questões sobre a modalidade oral da língua se reduzem a um trabalho sobre "a variação linguística e/ou com as relações oralidade/escrita (...) e não com gêneros" orais propriamente ditos. Como já afirmamos, esse fato deve-se à carência de trabalhos e estudos sobre o ensino dessa modalidade da língua. Assim, ainda conforme Rojo e Batista (2003), pesquisadores e autores de livros didáticos (LDs) devem pensar e focar na operacionalização do que é proposto nos PCNs.

A coleção *Para viver juntos* apresenta oito unidades ou capítulos e uma unidade de *Revisão* no final de cada

livro. Cada unidade apresenta duas seções de *leitura*. Para cada uma dessas seções de leitura, há atividades de estudo de texto, proposta de produção textual e exercícios de reflexão linguística. Há ainda uma sessão chamada *Língua viva*, onde se propõe a contextualização dos conceitos linguísticos que estão sendo estudados, ou seja, a gramática no uso. A seção da segunda leitura traz um outro ponto, chamado *Questões de escrita*, abordando questões de ortografia, acentuação e pontuação. Na unidade três da coleção, os autores apresentam uma seção chamada *Caixa de ferramentas*, na qual abordam procedimentos de pesquisa e técnicas de estudo. Na unidade seis, há uma proposta de *projeto*, que varia em cada um dos volumes da coleção. No final de cada unidade há uma seção extra: *oralidade*. A última unidade do livro está reservada à *revisão linguística*. Esta seção também apresenta duas leituras e estudo de texto. Após termos uma visão geral da coleção *Para viver juntos*, da Ed. SM, analisamos, como segue, a proposta de trabalho da coleção no que tange a modalidade oral da língua. Assim sendo, no livro do sexto ano são abordadas as marcas de oralidade nas histórias em quadrinhos e e-mails, variedades regionais e sociais e os gêneros **relato de história familiar**, **parlenda**, **adivinha** e **exposição oral**. No livro do sétimo ano, são abordados as marcas da oralidade na **entrevista** e nos artigos de divulgação científica, variedades linguísticas regionais, **contação de contos populares**, **provérbios** e sequências de atividades para o gênero **debate**. Por sua vez, no livro do oitavo ano, os gêneros orais trabalhados são contação de **causos** e **seminários**. Enfim, no livro do nono ano, a oralidade aparece marcada na canção, variação linguística entre português do Brasil e de Portugal e variedades históricas, **contação de histórias de assombração**, pesquisa de gírias e **assembleia**, além de **pesquisa de opinião**, trabalhada na seção *Caixa de ferramentas*.

Observamos que alguns dos gêneros orais apresentados têm alguma relação com os gêneros escritos trabalhados nas unidades da coleção, por exemplo, no livro do sétimo ano, na unidade oito, o artigo de opinião poderá enriquecer o trabalho com o gênero debate. Em todas as propostas organizadas para o trabalho com a modalidade oral da língua nesta coleção, os autores exploram muito bem as sequências de atividades para os gêneros orais propostos. Porém há dois pontos a considerar: um é o fato de a oralidade ser tratada sempre no final da unidade e após o quadro denominado “O que você aprendeu neste capítulo”, dando a entender o ensino da modalidade oral da língua como uma questão extra a ser considerada e se assim o tempo permitir, tratando a oralidade como um conteúdo menor. Outro ponto, conforme já observado na avaliação do Guia do PNLD de 2011 e com o qual concordamos, é o fato de que o trabalho com a oralidade deva ser ampliado para que se contemple uma maior diversidade de gêneros orais públicos. Relembramos aqui a assertiva de Schneuwly (2004) de que não existe o oral, mas os orais, em diversas formas, que se relacionam e dependem do escrito, como a exposição oral, o teatro, a leitura para os outros, ou podem estar mais distanciados do texto escrito como acontece nos debates ou em uma conversa. Essas práticas de linguagem que acontecem pelo uso da palavra falada por meio da escrita é que podem se tornar objetos de ensino identificados como os gêneros orais públicos.

A coleção *Tudo é linguagem* apresenta oito unidades, uma unidade prévia e uma unidade suplementar. Em cada unidade da coleção há uma proposta de trabalho com gêneros textuais, interpretação, construção e linguagem do texto, estudo de uso da língua, ampliações de leitura com outras linguagens e outros textos, curiosidades sobre a língua (por exemplo, regionalismos e gírias) e proposta de produção textual oral e escrita. Além disso, no final da coleção há uma proposta de projeto de

leitura e produção textual oral e escrita. Esses projetos de leitura muito colaboraram para que surgissem outros projetos de leitura na RMEF, a exemplo da proposta de finalização do curso Gestar II²⁹. Além disso, as autoras procuraram privilegiar de alguma forma, em menor ou maior grau, as diversas ordens do discurso: narrar, relatar, instruir, expor e argumentar, conforme proposta dos genebrinos Schneuwly e Dolz (2004).

Em cada um dos anos há uma sugestão de trabalho com a modalidade oral da língua. No sexto ano, os gêneros orais propostos são: roda de **causos**, *jogral*, **debate**, *leitura expressiva* de notícia. No sétimo ano, a proposta da coleção para a oralidade é *leitura dramatizada*, *leitura expressiva* de trechos de relato, leitura de poesia em sarau, **debate**, jornal falado. No oitavo ano, os gêneros orais propostos são: *leitura dramatizada*, **exposição oral**, **debate**, sarau de poemas. E no nono ano propõe-se a exposição oral de diálogo escrito, encenação de capítulo de romance, **debate**, **entrevista**, **exposição oral**. Em todos os anos são propostas a leitura expressiva e o debate de algum tema ligado aos textos de leitura. Questionamos se aquela não seria uma habilidade a ser desenvolvida para a leitura. Claro, que se falarmos em leitura oral envolveremos habilidades de fala e escuta que devem, com certeza, ser trabalhadas e praticadas na escola. Segundo Kleiman (2002, p.26), “a fala da professora obedece às restrições normativas da instituição e do gênero [...] segundo as normas, regras e parâmetros do evento de fala, ou de letramento, numa situação comunicativa”. O que queremos dizer aqui é que a coleção

²⁹ Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Disponível em www.portal.mec.gov.br

poderia ter sugerido outros gêneros da oralidade. Contudo, a coleção oportuniza uma sequência de atividades de planejamento, organização e prática que contempla o trabalho com os gêneros propostos em cada ano.

Após essa análise, apesar de percebermos já haver uma preocupação maior dos autores de livros didáticos em relação ao ensino da modalidade oral da língua, concluímos que os livros didáticos devem propor um trabalho ainda mais sistemático com os gêneros orais formais, a exemplo do que é proposto com os gêneros escritos, inclusive sugerindo outros gêneros da oralidade, além de fazer relações com gêneros escritos em uma perspectiva de complementaridade, pois, segundo Marcuschi (2008, p.19) “a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade”.

5.5 GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

Nesse capítulo traçamos o perfil dos professores de língua portuguesa (LP) da RME de Florianópolis e analisamos a prática docente em relação ao ensino dos gêneros orais nas escolas dessa rede de ensino. Para essa análise utilizamos como instrumentos para gerar os dados os questionários aplicados com os professores de LP que atuaram no ano de 2012 – ano de realização da pesquisa - e as entrevistas realizadas com os professores das escolas de maior e menor IDEB, perfazendo um total de vinte por cento das escolas e a análise dos planejamentos desses professores.

5.5.1 Análise dos questionários³⁰

³⁰ O questionário encontra-se no Apêndice B.

Um dos instrumentos de geração de dados organizado para ser feito junto aos professores de Língua Portuguesa (LP) foi um questionário composto por duas partes: a primeira com sete perguntas para compor o perfil dos professores de LP da RME de Florianópolis – se são professores efetivos ou substitutos, carga horária que lecionam, formação e tempo de serviço – , a segunda parte com 11 perguntas sobre o efetivo trabalho em sala de aula como tempo de planejamento, participação na formação continuada da RME, contribuição da formação continuada para o ensino dos gêneros orais, incentivo do diretor na participação dos professores na formação continuada, participação em projetos cujo objeto de ensino seja gêneros orais, material didático utilizado, número de aulas semanais dedicado ao trabalho com a oralidade, gêneros orais trabalhados e representação da situação do professor com relação ao ensino dos gêneros orais. O propósito do questionário foi gerar dados sobre opiniões e vivências dos professores de LP da RMEF em relação ao ensino da oralidade (NININ *et al.*, 2005). Segundo Tapias-Oliveira, Renda, Almeida, Aires e Frêitas (*in* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010) a formação profissional do professor em tempos de transformações sócio-culturais e de valores, exige uma formação científica e um profissional comprometido com sua construção identitária e com sua prática. O questionário aplicado aos professores de LP, que atuaram na RMEF em 2012, perfazendo um total de 39 professores, foi, então, dividido em duas partes, como já mencionamos: a primeira gerou dados do perfil desses professores e a segunda parte, dados relacionados à prática pedagógica quanto ao ensino da oralidade. Os dados gerados com esse instrumento de pesquisa estão expostos em quadros e gráficos, conforme segue abaixo:

Parte I – PERFIL

O quadro 2, abaixo, assim como o gráfico 1, que está logo após o quadro 2, dispõem sobre o número de professores de Língua Portuguesa que atuaram na RMEF em 2012: 39 (100%) no total, sendo que destes 21 (53,84%) são efetivos e 18 (46,16%) substitutos.

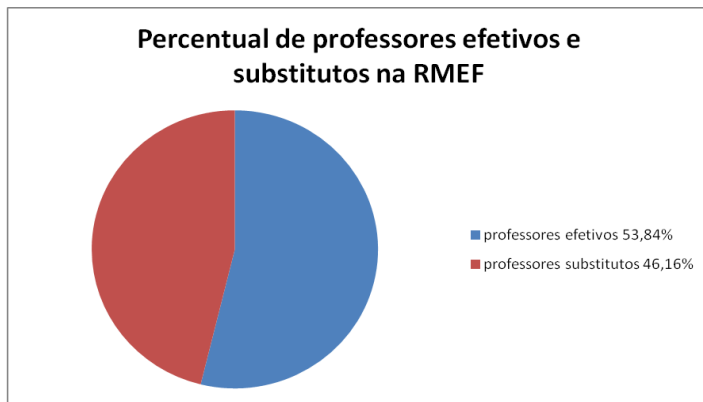
Quadro 2 – NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS E SUBSTITUTOS DE LP

PROFESSOR EFETIVO ³¹	PROFESSOR SUBSTITUTO	TOTAL
21	18	39

Fonte: autora

Gráfico 1- PERCENTUAL DE PROFESSORES EFETIVOS E SUBSTITUTOS NA RMEF

³¹ Achamos importante sabermos qual a representatividade dos professores efetivos e substitutos da RMEF. Não encontramos na RMEF nenhum estudo sobre essa representatividade e a relação com a prática pedagógica, por isso apenas apontamos esse percentual para um futuro estudo.



Fonte: autora

O quadro 3 e o gráfico 2 dispõem sobre o número de professores de LP e a carga horária semanal, mostrando o percentual correspondente nessa relação, em um universo de 39 professores.

Quadro 3 - CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES DE LP

CARGA HORÁRIA				
Total de professores	10 horas	20 horas	30 horas	40 horas
39	-	3	5	31

Fonte: autora

Gráfico 2 - CARGA HORÁRIA SEMANAL DOS PROFESSORES DE LP



Fonte: autora

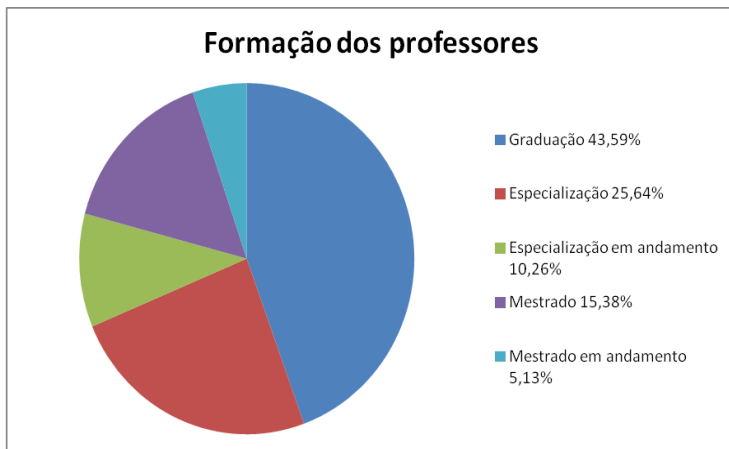
O quadro 4 e o gráfico 3 apresentam o grau de formação dos professores de LP.

Quadro 4 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

FORMAÇÃO	Total de professores 39
Ensino Médio	-
Superior	17
Superior incompleto	-
Especialização	10
Especialização em andamento	4
Mestrado	6
Mestrado em andamento	2
Doutorado	-
Doutorado em andamento	-

Fonte: autora

Gráfico 3 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Fonte: autora

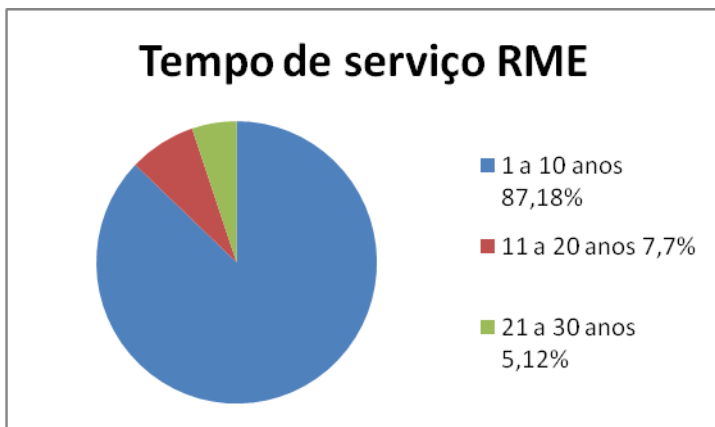
O quadro 5 e os gráficos 4a e 4b dispõem sobre o tempo de serviço dos professores de LP no magistério e na RMEF.

Quadro 5 - TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES DE LP

TEMPO DE SERVIÇO		1 a 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos
RME	Total de professores 39	34	3	2
Magistério	Total de professores 39	24	10	5

Fonte: autora

Gráfico 4 a - TEMPO DE SERVIÇO RME



Fonte: autora

Gráfico 4 b - TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO



Fonte: autora

Parte II – PRÁTICA PEDAGÓGICA

Pensamos que ao “focalizar os recursos, procedimentos e práticas de uso [...] num dado espaço-tempo” produzimos “as regularidades, bifurcações e rupturas que constituem essas realidades, sob essa perspectiva, sempre locais e provisórias.” (SIGNORINI, 2006, p. 188-189).

Assim, nos quadros e gráficos que seguem dispusemos dados sobre o tempo de planejamento, participação na formação continuada, ensino de gêneros orais e dificuldades encontradas pelo professor nesse trabalho.

Em relação à prática pedagógica, no quadro 6 e gráfico 5, observamos o tempo dedicado durante a semana ao planejamento das aulas de LP.

Quadro 6 - TEMPO DE PLANEJAMENTO SEMANAL

TEMPO DE PLANEJAMENTO SEMANAL						
Total de professores	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas	5 horas	Outros (mais que 5 horas)
39	1	2	6	6	7	17

Fonte: autora

Gráfico 5 - TEMPO DE PLANEJAMENTO SEMANAL



Fonte: autora

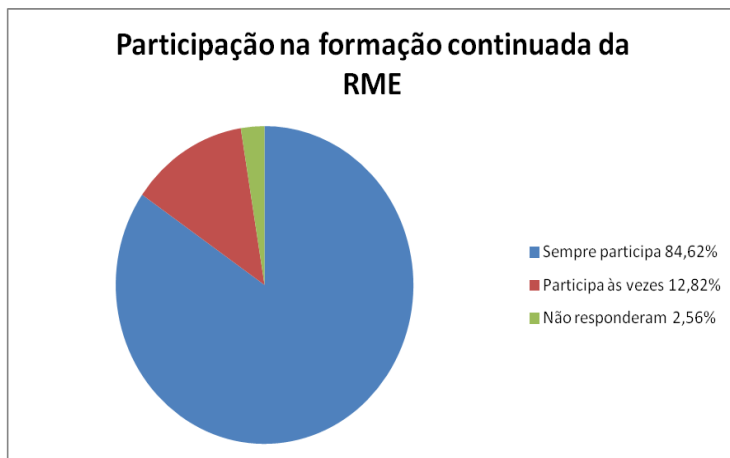
No quadro 7 e gráfico 6 dispusemos informações sobre a participação dos professores de LP na formação continuada oferecida pela RMEF. Valsechi (*in* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010) reitera a necessidade de mudança dos modelos de cursos de formação inicial e das políticas públicas para a formação continuada que realmente favoreçam a ampliação e a valorização dos saberes docentes.

Quadro 7 - PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA RME

PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA RME					
Total de professores	Sempre participa	Participa às vezes	Raramente participa	Nunca participa	Não responderam
39	33	5	-	-	1

Fonte: autora

Gráfico 6 - PARTICIPAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA RME



Fonte: autora

O quadro 8 apresenta a opinião dos professores de LP quanto à relação da formação continuada e o ensino dos gêneros orais nas escolas da RMEF.

Quadro 8 - CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS NAS ESCOLAS DA RMEF

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS
Apesar da ênfase no ensino dos gêneros escritos, a formação continuada ajuda no planejamento das aulas visando o ensino sistemático dos gêneros textuais. A formação dá suporte para o trabalho em sala de aula. A socialização de experiências didáticas com os colegas é muito importante. Observa-se que ainda há dificuldade de se trabalhar sistematicamente com a modalidade oral da língua.

Fonte: autora

O quadro 9 e o gráfico 7 apresentam a opinião dos professores quanto ao incentivo dado pelos diretores aos professores para participarem da formação continuada.

Quadro 9 - INCENTIVO DO DIRETOR NA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

INCENTIVO DO DIRETOR NA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA			
Total de professores	Há incentivo	Não há incentivo	Sem resposta
39	24	2	13

Fonte: autora

Gráfico 7 - INCENTIVO DO DIRETOR NA PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: autora

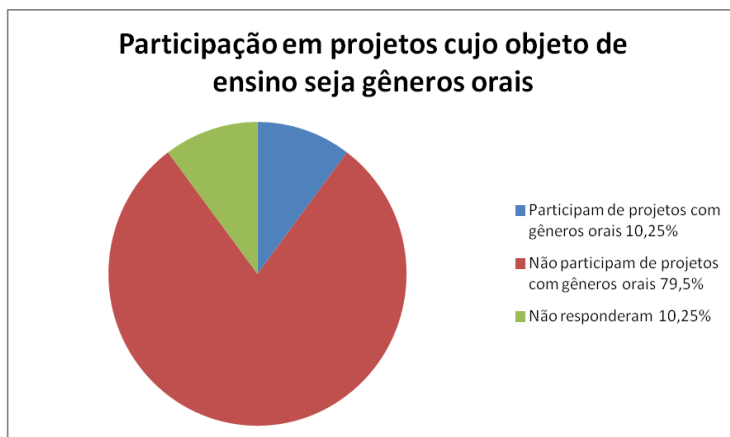
O quadro 10 e gráfico 8 mostram a relação da participação dos professores de LP em projetos cujo objeto de ensino são ou tenham sido gêneros da oralidade.

Quadro 10 - PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS CUJO OBJETO DE ENSINO SEJAM GÊNEROS ORAIS

PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS CUJO OBJETO DE ENSINO SEJA GÊNEROS ORAIS			
Total de professores	SIM	NÃO	Não responderam
39	4	31	4

Fonte: autora

Gráfico 8- PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS CUJO OBJETO DE ENSINO SEJAM GÊNEROS ORAIS



Fonte: autora

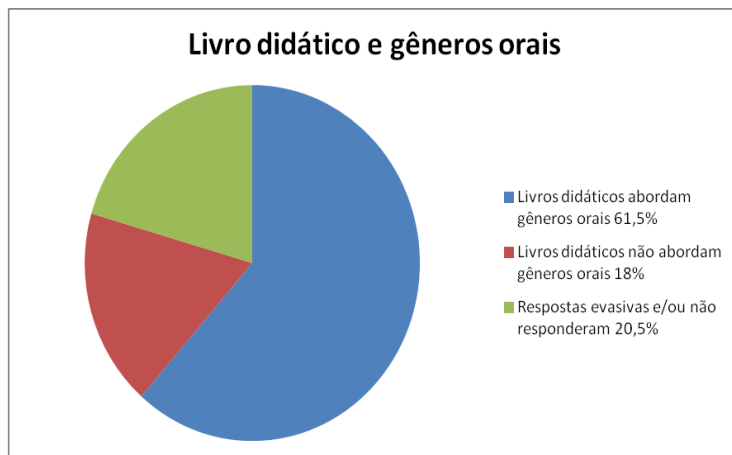
O quadro 11 e o gráfico 9 mostram, na opinião dos professores, se os livros didáticos adotados na RMEF incentivam o trabalho com gêneros orais nas aulas de LP.

Quadro 11 - LIVRO DIDÁTICO E GÊNEROS ORAIS

LIVRO DIDÁTICO ADOTADO ABORDA GÊNEROS ORAIS			
Total de professores	SIM	NÃO	OUTROS
39	24	7	7

Fonte: autora

Gráfico 9 - LIVRO DIDÁTICO E GÊNEROS ORAIS



Fonte: autora

O quadro 12, abaixo, segundo os professores, mostra quais gêneros orais são sugeridos nos livros didáticos para se trabalhar nas aulas de LP.

Quadro 12 – GÊNEROS ORAIS ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS

GÊNEROS ORAIS ABORDADOS NOS LIVROS DIDÁTICOS
<p>Debate, propaganda, literatura de cordel, contação de piadas, relatos orais, roda de contação de causos, exposição oral, registro de escuta de textos orais, entrevista, diálogo argumentativo, adivinhas, provérbios.</p>

Fonte: autora

O quadro 13 registra a opinião dos professores sobre quais materiais didáticos são utilizados nas aulas de LP para se trabalhar os gêneros orais na escola.

Quadro 13 - OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA TRABALHAR GÊNEROS ORAIS

OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA TRABALHAR GÊNEROS ORAIS
<p>Jornais, revistas, DVD, CD, documentários, livros de literatura, pesquisas na sala informatizada, entrevistas, registros de escuta, exposição oral com apoio de roteiro, debates, apresentação de cartazes, filmes, internet, música, teatro, apresentação de trabalho, relato, postagem de voz, contos, adivinhas, provérbios, anedotas, jornais, folders, reportagens, artigos, jograis.</p>

Fonte: autora

O quadro 14 apresenta os gêneros orais que, na opinião dos professores, são considerados mais significativos para se trabalhar nos anos finais do EF.

Quadro 14 - GÊNEROS ORAIS IMPORTANTES NOS ANOS/SÉRIES FINAIS DO EF

GÊNEROS ORAIS IMPORTANTES PARA TRABALHAR NOS ANOS/SÉRIES FINAIS DO EF PARA DESENVOLVER HABILIDADES DSCURSIVAS ORAIS

Relato oral de experiência vivida, testemunho, narrativa oral, exposição de ideias, diálogo argumentativo, exposição oral, debate regrado, entrevista, contação de caso, adivinha, contação de piada, anedota, música, seminário, comandos e instruções, palestra, jogos e brincadeiras, teatro, vídeo, discurso, testemunho

Fonte: autora

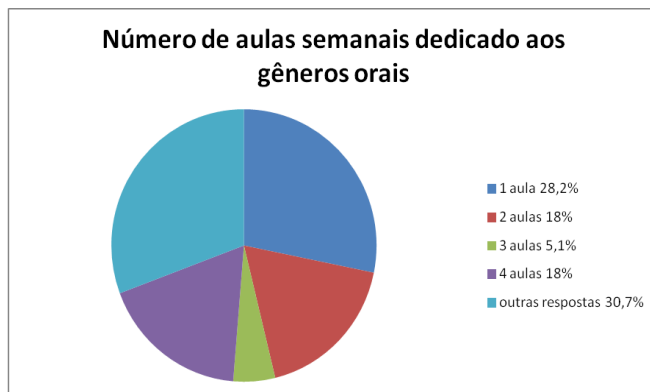
O quadro 15 e o gráfico 10 registram o número de aulas semanais que, segundo os professores de LP, é dedicado ao ensino dos gêneros orais.

Quadro 15 - NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DEDICADO AOS GÊNEROS ORAIS

NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DEDICADO AO TRABALHO COM A ORALIDADE					
Total de professores	1 aula	2 aulas	3 aulas	4 aulas	Outros
39	11	7	2	7	12

Fonte: autora

Gráfico 10 - NÚMERO DE AULAS SEMANAIS DEDICADO AOS GÊNEROS ORAIS



Fonte: autora

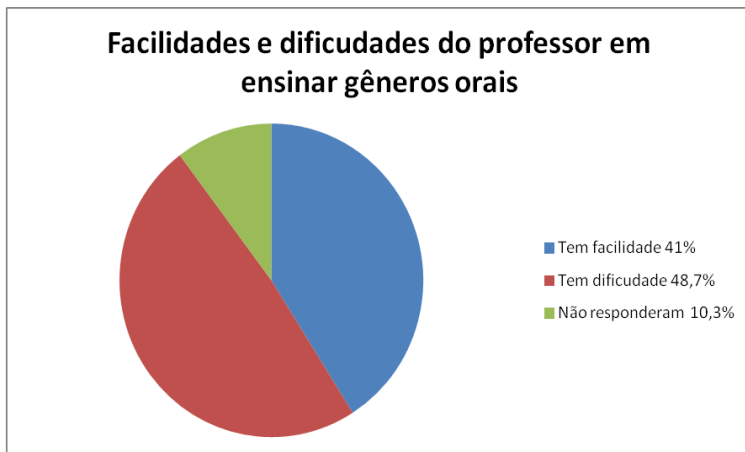
O quadro 16 e o gráfico 11 registram as dificuldades e facilidade apontadas pelos professores quanto ao trabalho com gêneros orais nas aulas de LP.

Quadro 16 – FACILIDADES E DIFICULDADES DO PROFESSOR COM RELAÇÃO AO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS

REPRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DO PROFESSOR COM RELAÇÃO AO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS: FACILIDADES E DIFICULDADES	
Total de professores	39
Têm facilidade em trabalhar sistematicamente com gêneros orais	16
Têm dificuldade em trabalhar sistematicamente com gêneros orais	19
Não trabalha gêneros orais em sala de aula	-
Não responderam	4

Fonte: autora

Gráfico 11 - FACILIDADES E DIFICULDADES DO PROFESSOR COM RELAÇÃO AO ENSINO DOS GÊNEROS ORAIS



Fonte: autora

Segue no quadro abaixo o registro dos gêneros orais trabalhados em cada ano/série:

Quadro 17 - REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA ORALIDADE

REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DA ORALIDADE	
6º ano	dramatização de contos lidos, entrevistas, roda de contação de contos populares, apresentação oral, resumo oral de livros de literatura lidos na biblioteca, exposição oral de trabalhos realizados no bimestre e relatados nos conselhos de classe participativos, entrevista, contação de piadas, leitura e contação de fábulas

7ª série	contação de causos e parlendas, debate, memórias (relato oral), exposição oral
8ª série	recitação de poemas, entrevistas, trabalho com canções populares, seminário, discurso/diálogo argumentativo, debate regrado, mobilização de conhecimentos prévios sobre dado histórico feito oralmente, documentário (resgate oral), romance (apresentação oral do resumo dos capítulos)
Todas as séries/ano	leitura dramatizada, ativação de conhecimentos prévios, troca de ideias consolidando conhecimento para registro

Fonte: autora

A última questão pediu para os professores descreverem experiências com o ensino da oralidade indicando série/ano, tempo, gênero textual e sequência de atividades. No Anexo A, está um exemplo de uma sequência de atividades com o gênero entrevista realizado com alunos de oitava série de uma escola de menor IDEB e o planejamento do gênero crônica de uma das escolas de maior IDEB. Percebemos que já há um entendimento de algumas professoras em relação ao ensino da língua através dos gêneros, integrando os gêneros orais e escritos. Essas experiências, mesmo que esparsas, vão ao encontro de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 96), ratificando a tese de que é preciso criar contextos de produção, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados, pois “é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se de [...] instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita [...]”. No entanto, praticamente cinquenta por cento (48,7%) dos professores ainda têm dificuldade em

trabalhar sistematicamente com gêneros da oralidade, dedicando (28,2% dos professores) apenas uma aula por semana a um trabalho mais sistemático com os gêneros orais, ou ainda menos, pois 30,7% dos professores marcaram a alternativa “outros” o que pode significar nenhuma aula. Além disso, 79,5% dos professores nunca trabalharam com projetos que envolvam gêneros orais. Parece-nos, então, que o trabalho com a oralidade acontece por conta dos gêneros sugeridos nos livros didáticos, pois, embora ainda timidamente e conforme nossa análise dos livros didáticos, 61,5% dos professores afirmaram que os livros didáticos trabalham com a modalidade oral da língua. Esse fato confirma, o que já observamos, que o livro didático é que rege o ensino da Língua Portuguesa nas escolas. Nesse sentido, se, segundo Tasca (1986), a criança tem domínio de sua língua porque internalizou, de forma intuitiva, as regras da variante linguística falada do entorno em que vive e, se, a escola ignorar esse fato, configura-se a situação denunciada por Slama-Cazacu (1979, p.82): “na escola, os hábitos linguísticos da criança, sua tendência a ‘refletir’ sobre a língua, sua maneira pessoal de construir as mensagens são bruscamente transformados por regras que ela deve aprender mais ou menos mecanicamente.” Significa que há de se compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos orais e escritos (BRASIL, 1998).

Essa dificuldade e incipiência com o ensino de gêneros orais mais formais nas escolas da RMEF, talvez se deva ao fato de que a formação não tenha dado conta suficientemente de explorar e discutir a importância de se ensinar, na escola, os gêneros da oralidade, conforme constatamos nas pautas da formação continuada, mas também, de certa forma, podemos inferir que, por conta de o professor desconhecer o entorno em que vivem seus alunos deixando de considerá-los sujeitos sócio-

historicamente constituídos. Essa inferência se deve ao fato de os professores elencarem os gêneros que serão trabalhados em cada ano/série sem deixar claro o quê os levou a esse rol de gêneros. Essas constatações nos chamaram a atenção, pois a maioria dos professores são jovens na rede e no magistério, entre 61,53% e 87,18% dos professores têm apenas entre um a 10 anos de docência e, perguntamo-nos, conseqüentemente, sobre como está o currículo da formação inicial.

Percebemos, no entanto, com as respostas dadas no questionário, que os professores de LP da RMEF preocupam-se, de alguma forma, em planejar aulas que envolvam o ensino e a aprendizagem da modalidade oral, ora proporcionando um ensino de gêneros orais mais formais, como os seminários, ora de gêneros mais informais, como os casos. Ratificamos nosso pensamento que “o processo de ensino da língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor.” (KLEIMAN, 2002, p. 23). Todavia, o ensino da modalidade oral vai além dessa interação: é necessário um trabalho sistemático com os gêneros mais formais em situações de uso social da linguagem. Não ficou claro, nas respostas dadas pelos professores, como acontece esse trabalho com os gêneros orais, e porque certos gêneros orais e não outros são ensinados e o que é considerado nessas escolhas.

Salientamos ainda que é preciso criar contextos de produção precisos, efetuar atividades variadas que permitam aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004). Acrescentamos que, segundo Kleiman (2002) os textos devem combinar também diferentes modos de representação – os textos multimodais ou multissemióticos.

Além disso, segundo os PCNs (BRASIL, 1998), ao tomarmos a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. "O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas." (BRASIL, 1998, p. 34).

É nesse sentido que a escola deve trabalhar com a linguagem, oral e escrita, pois a linguagem permite o conhecimento através das representações mentais que se constroem nas relações com o outro.

5.5.2 Análise das entrevistas

Como já foi dito, objetivamos aplicar outro instrumento de geração de dados, a entrevista com professores das cinco escolas de maior e menor IDEB da RME, num total de vinte por cento (20%) das escolas. Entrevistamos oito professores, pois dois negaram-se a responder as perguntas. Dos professores entrevistados, quatro dos cinco professores das escolas de maior IDEB da RME são efetivos na rede; somente um dos três professores entrevistados que trabalham nas escolas de menor IDEB é efetivo na rede. Esse dado nos fez refletir sobre a implicação da rotatividade dos professores nas escolas da RMEF e o trabalho pedagógico. A entrevista contou com quatro questões conforme consta no Anexo C. A primeira questão foi:

Como a escola se organiza para os momentos da formação continuada?

Nas respostas, houve unanimidade quanto à organização da formação continuada que acontece na

hora-atividade do professor e é divulgada em local dito “apropriado” para isto.

Assim, os professores responderam que:

- “Para os momentos de formação continuada, no nosso caso, professores de área, temos um dia da semana, a disciplina Português é na terça-feira, para participarmos da formação organizada pela RME; no entanto, se por ventura tivermos algum curso que não seja no dia da hora-atividade e se estenda a qualquer profissional, quem tiver interesse participa de um sorteio e representa a escola. No caso dos professores dos anos iniciais que ainda não têm hora-atividade, a RME envia o cronograma de cursos, cada dia vai um professor de cada ano inicial e é um professor auxiliar quem cobre a ausência desse profissional.” (professor A – efetivo – escola com bom IDEB, professora com mais de 20 anos na rede e no magistério).³²
- “Com relação à formação continuada da própria escola, a escola prevê esses momentos para formação no calendário anual. Geralmente utiliza o tempo das paradas para reuniões pedagógicas. São dois encontros de formação anuais. Em relação às formações da SME, a escola faz o horário dos professores procurando respeitar os dias de encontro pedagógico de cada área.” (professor B – efetivo – escola com bom IDEB, professora com mais de 20 anos na rede e no magistério).
- “Divulgando a programação, realizando nova organização de horário das aulas para que os professores participem da formação.” (professor C – substituto – escola com bom IDEB,

³² Transcrevemos literalmente as falas dos professores.

professora com experiência entre 10 e 20 anos de magistério).

- “Não há problemas na organização, uma vez que a formação acontece no dia de hora-atividade.” (professor D – efetivo – escola com bom IDEB, professora com mais de 20 anos na rede e no magistério).
- “Os avisos da formação são colocados na porta do armário dos professores, para que eles saibam das datas e para que a escola se organize em relação às atividades escolares, colocando auxiliares nas salas ou dispensado algumas turmas, se for necessário.” (professor E – efetivo – escola com bom IDEB, professora com experiência entre 10 e 20 anos na rede e no magistério).
- “Temos nosso dia de hora-atividade e cursos.” (professor F – substituto – escola com IDEB baixo, professora com experiência de 1 a 10 anos de magistério).
- “Trabalho em duas escolas. Em uma delas³³, são raros os momentos de formação continuada na escola, mas a diretora sempre nos incentiva a participar da formação oferecida pela Rede. Na outra escola³⁴ há formação continuada na própria instituição, com certificação e tudo. Profissionais de dentro e fora da escola são chamados para conduzir palestras sobre temas relevantes na área da Educação. Porém, em ambas as escolas, quando há qualquer

³³ Escola g.

³⁴ Esta escola não está entre as de maior e menor IDEB. Podemos considerá-la como uma escola de IDEB intermediário.

atividade no mesmo dia da formação oferecida pela Rede, a prioridade é a escola.” (professor G – substituto – escola com IDEB baixo, professora com experiência de 1 a 10 anos de magistério).

- “Cada área tem seu dia específico, e neste dia a escola deixa a professora com horário livre para ir à formação.” (professor H – efetivo – escola com IDEB baixo, 10 e 20 anos na rede e no magistério).

A segunda pergunta foi:

Como a SME divulga a formação continuada na escola?

Nessa questão, os professores apontaram que a divulgação da formação continuada acontece por meio de e-mails enviados aos professores e CIs (Comunicações Interna) enviadas às escolas para serem divulgadas pelos diretores, conforme depoimento dos professores que segue abaixo:

- “A divulgação ocorre via e-mail ao diretor da escola que, ao recebê-la, nos envia; os coordenadores de curso também enviam para nossos e-mails – pelo menos nossa coordenadora costuma agir dessa forma – e, dependendo do curso, através de folders.” (professor A – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Por meio de comunicados escritos e-mails.” (professor B – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Através de emails e informes no mural da escola.” (professor C – substituto – escola com bom IDEB)
- “Através de e-mails à secretaria da escola.” (professor D – efetivo – escola com bom IDEB)

- “Acho que através de e-mail e do malote, pois são estes avisos que chegam aos nossos armários.” (professor E – efetivo – escola com bom IDEB)
- “O diretor nos informa por e-mail, a escola recebe os folders, etc.” (professor F – substituto – escola com IDEB baixo)
- “A SME faz a divulgação através de comunicações internas com a escola e através dos e-mails pessoais dos professores.” (professor G – substituto – escola com IDEB baixo)
- “Envia uma CI para à escola e e-mails.” (professor H – efetivo – escola com IDEB baixo)

A terceira questão da entrevista se compôs dessa forma:

E a escola, como divulga o calendário de formação para os professores?

Vimos que os diretores recebem da SME o calendário das formações e divulgam as datas ou o próprio calendário aos professores, normalmente, em um mural de avisos. Segue a arguição dos professores:

- “Como mencionei anteriormente, quando a comunicação é enviada à diretora da escola, esta nos repassa via e-mail, também somos avisados via mural da unidade escolar ou ainda com distribuição de folders – o COEB, por exemplo, foi divulgado via folder.” (professor A – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Normalmente quando chega o calendário o diretor ou alguém da equipe pedagógica mostra e comenta na hora do recreio, e ele fica afixado no mural da sala dos professores.” (professor B – efetivo – escola com bom IDEB)

- “Idem a resposta 2.” (professor C – substituto – escola com bom IDEB)
- “Coloca cópia destes e-mails, no mural da sala dos professores.” (professor D – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Através dos avisos colocados nos armários e no calendário “gigante” que fica na sala dos professores, assinalando quem estará em formação naquele mês determinado.” (professor E – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Como acima citado.” (professor F – substituto – escola com IDEB baixo)
- “Divulgando o calendário apresentado pela SME, ou o colocando em murais na sala dos professores, ou em cadernos que ficam disponíveis só para os professores. A direção costuma enviar e-mails com as datas também. E a supervisão das escolas também ajuda a divulgar o calendário.” (professor G – substituto – escola com IDEB baixo)
- “Sim.” (professor H – efetivo – escola com IDEB baixo)

E, por fim, questionou-se especificamente sobre o ensino dos gêneros orais com a seguinte pergunta:

Como você trabalha com gêneros orais na sala de aula?

As respostas foram diversas, mas mostram que os professores preocupam-se em trabalhar e, desta forma, valorizar a modalidade oral da língua. No entanto, pelo relato dado por eles, esse trabalho, na maioria das vezes, ainda acontece apenas na interação verbal entre os alunos e professor e na leitura em voz alta.

Segue as afirmações dadas pelos professores:

- “Para trabalhar com gêneros orais em sala, elaboro uma sequência didática que contemple o máximo possível de atividades para o bom entendimento do gênero em questão e sua colocação em prática.” (professor A – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Costumo trabalhar com exposições orais especialmente na literatura, ou com atividades que sejam frutos de pesquisas sobre aspectos gramaticais, por exemplo. Nesses trabalhos os alunos geralmente utilizam apoio escrito como cartazes, ou utilizam o Power point. São exposições orais orientadas com roteiro e instruções quanto à postura, o comportamento durante uma exposição a um público específico. Os debates regrados são menos frequentes, pois considero um desafio fazê-los com qualidade, sem ficar no senso comum, mas já consegui realizar alguns com o gênero artigo de opinião. A exploração da oralidade (não necessariamente na sistematização dos gêneros orais) está muito presente na mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, para antecipar uma leitura, um conteúdo gramatical, etc. Também há espaço para relatos pessoais quando o assunto da aula tem a ver com as vivências de cada um.” (professor B – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Indicando a característica do gênero, aplicabilidade, etc.” (professor C – substituto – escola com bom IDEB)
- “Acho muito importante o desenvolvimento da fluência oral e sempre procurei estimular a fala dos estudantes, tanto em Português quanto em Inglês. No desenvolvimento das minhas aulas, sempre há espaço para a leitura em voz alta, leitura dramatizada, resumos orais, contação de

experiências e de causos, relatos e outros.”
(professor D – efetivo – escola com bom IDEB)

- “Utilizando os gêneros para relatar fatos da vida dos alunos, histórias dos livros que eles pegam na biblioteca e contam na sala de aula, entrevistas orais, com as quais podemos chamar atenção para a linguagem informal e as diferenças linguísticas existentes.” (professor E – efetivo – escola com bom IDEB)
- “Na maioria das vezes de forma lúdica, primeiro trabalho o gênero em questão, e após cito relatos de experiências. Muitas vezes uso o UCA, crio blogs, onde alguns deixam comentários. Trabalho um assunto pertinente ex.: sobre o aborto, divido os grupos, uns dão sua opinião: a favor ou contra. Já trabalhei o HQ pelo UCA onde a proposta era os alunos se fotografarem (em equipe) e contarem suas histórias, surgem diversas questões....Trabalho a leitura fílmica e logo após questiono o tema apresentado, alguns respondem outros não. Trabalho resumos, onde faço uma proposta de leitura, etc.” (professor F – substituto – escola com IDEB baixo)
- “Em pequenos momentos, quando outros gêneros escritos são trabalhados; e em trabalhos mais sistematizados com gêneros orais específicos, como o seminário e a entrevista.” (professor G – substituto – escola com IDEB baixo)
- “No outro questionário tem um exemplo de uma sequência didática.” (professor H – efetivo – escola com IDEB baixo)

Ao analisarmos as respostas dadas nas entrevistas, percebemos que os professores foram

unânicos ao comentarem que não há problema em relação a divulgação da formação continuada por parte da SME e da escola. Vemos que não é apenas a divulgação da formação continuada que importa, mas a articulação desta com as necessidades pedagógicas em um tempo e espaço real. Matencio, (*in* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010), aponta que quando se pensa em formação de professores a partir da articulação entre teoria e prática devemos considerar as representações do professor na sociedade contemporânea. Acrescentamos a essa ideia que, conforme Kleiman (2002), o professor é o sujeito que desenvolve e articula ações fundamentadas no conhecimento do que o grupo é capaz de fazer, naquilo que sabe e não no que não sabe.

Em relação ao ensino de gêneros orais, pelas respostas dadas, não pudemos perceber em que medida e como acontece o ensino desses gêneros, se os professores observam práticas situadas de usos sociais da língua em contextos de sentido e se têm um olhar voltado a cada grupo de alunos, turma, série/ano considerando-os como sujeitos sócio-historicamente situados, e, se assim, valorizam e efetivamente trabalham a variação e a heterogeneidade linguísticas, levando o aluno a refletir sobre os aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita. (BRASIL, 2011).

No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que quatro dos cinco professores que trabalham nas escolas de melhor IDEB são efetivos na rede; três desses cinco professores têm mais de 20 anos de magistério em contraposição aos três professores que trabalham nas escolas de menor IDEB, dois são substitutos e iniciantes na carreira do magistério. Essa constatação, apesar das lacunas da formação continuada da RMEF, preocupa-nos em relação à formação inicial. Como já afirmamos na fundamentação teórica deste trabalho, Valsechi (*in* VÓVIO, SITO e DE GRANDE, 2010)

reitera a necessidade de mudança dos modelos de cursos de formação inicial e das políticas públicas para a formação continuada que realmente favoreçam a ampliação e a valorização dos saberes docentes. No entanto, observa que muitos programas de formação continuada não consideram o conhecimento do professor, pois comumente participam de um curso em um ano iniciando o processo de apropriação de saberes e no ano seguinte participam de outro curso com outras propostas teóricas sem retomada dos saberes pré-construídos reiniciando, desta forma, um novo processo de apropriação de conhecimentos sem a devida continuidade e compreensão das teorias ensinadas no novo contexto e aprendidas em outros.

Outra questão é a relação IDEB e substituição de professores – um professor a cada ano – o que, com certeza, dificulta um trabalho de qualidade nas escolas. Essa é uma questão preocupante e importante para a RMEF averiguar as causas e verificar as conseqüências: relação da efetividade dos professores e qualificação na prática pedagógica.

5.5.3 Análise dos planejamentos

Os planejamentos constituíram-se também como instrumentos utilizados para verificação de quais gêneros orais são ensinados nas aulas de LP do 6º ano a 8ª série das escolas de educação básica da RME de Florianópolis. A partir dos planejamentos, analisamos quais foram os gêneros ensinados em cada ano/série. Assim, das vinte e seis escolas básicas da RME de Florianópolis foram analisados os planejamentos de seis escolas – três de escolas com o maior IDEB e três de escolas com menor IDEB. Os planejamentos das outras escolas não foram disponibilizados por diversas razões que decidimos não elencar aqui. Verificamos que apenas dois professores – professor A e professor F – entregaram os planejamentos

de todas as séries/anos e com todos os bimestres planejados. Verificamos, também, que no sexto ano foram contemplados nos planejamentos que recebemos os seguintes gêneros orais: recitação de poemas, contação de histórias, exposição de ideias, relatos, anedota (contação), adivinhas, entrevista e diálogo argumentativo. Na sétima série, constatamos nos planejamentos os seguintes gêneros orais: entrevista, relato de experiências vividas, debate, anedota (contação), recitação de poema, exposição de ideias, contação de histórias, seminário e diálogo argumentativo. Na oitava série, observamos que os planejamentos contemplam exposição oral, relatos, anedotas, relatório oral, comunicação oral, debate, palestra e recitação de poemas. O quadro abaixo auxilia uma melhor visualização dos gêneros orais propostos nos planejamentos analisados:

Quadro 17 - GÊNEROS ORAIS CONTEMPLADOS NOS PLANEJAMENTOS

GÊNEROS ORAIS CONTEMPLADOS NOS PLANEJAMENTOS	
6º ano	recitação de poemas contação de histórias exposição de ideias diálogo argumentativo relatos adivinhas entrevista anedota (contação)
7ª série	entrevista relato de experiências vividas debate anedota recitação de poema exposição de ideias seminário diálogo argumentativo

	contação de histórias
8ª série	exposição oral anedotas relatório oral comunicação oral debate palestra recitação de poema

Fonte: autora

Percebemos que a exposição oral, a contação de anedotas e recitação de poemas aparecem nos planejamentos de língua portuguesa dos três anos/séries do Ensino Fundamental da RMEF. Nos planejamentos, também, foi recorrente o planejamento de fala e leitura em voz alta. Nesse contexto, diante do rol de gêneros orais citados nos planejamentos, nos questionários e nas entrevistas, paira um questionamento sobre quais são os objetivos e o que motivou o estudo desses gêneros da oralidade. Lembramos a importância do trabalho a ser realizado com oralidade em sala de aula, “visto que os estímulos e atividades propostas podem ser enriquecidos pelas produções, percepções e hipóteses de conhecimento criadas pelas crianças.” (WOLFF e NAZARI, 2010, p. 7).

Percebemos, com isso, que ainda há uma fragilidade ao se tratar da oralidade na escola. Às vezes parece-nos que as situações de ensino estão um pouco “soltas”, se pensarmos que devemos trazer para a sala de aula situações que tenham a ver com a vida que circula fora da escola. Reiteramos, mais uma vez, que não percebemos o que motivou o ensino deste ou daquele gênero oral e em qual contexto social está inserido, pois os textos orais devem ser inseridos nas aulas de LP conforme as “circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é a luz dela que deve ser descrito e avaliado.” (KOCH, 2009, p. 81).

Outra consideração importante é que alguns planejamentos estão confusos e que parece-me que são feitos para cumprir uma mera formalidade e exigência das equipes pedagógicas que, por sua vez, algumas não conseguem entender ou mesmo não têm noção do que está escrito nos planejamentos e sendo feito na sala de aula. Nesse sentido, perguntamos: quem olha, discute, analisa, reflete sobre os planejamentos – pais? professores? direção? secretaria de educação? equipes pedagógicas? Para quê e para quem afinal servem os planejamentos? Se planejar “é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir” (OLIVEIRA, 2007, p. 21), o planejamento articulado, pensado e que considere a realidade, as necessidades e interesses dos alunos será um instrumento que orientará o trabalho do professor na sala de aula e não a improvisação dele. Essa improvisação, desconsideração da realidade dos alunos e falta de reflexão do que se planeja e se realiza é o que, com certeza, desqualifica o trabalho na sala de aula. Sabemos que

muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado. (BRASIL, 2006, p.40).

Penso que tudo ainda está muito incipiente, mas, por outro lado, no caminho. A partir da PC de 2008, iniciaram-se estudos, reflexões, discussões e troca de ideias e experiências nessa perspectiva de ensino a partir

dos gêneros, mas enfatizando ainda os gêneros escritos, conforme visto nas pautas da formação continuada. Talvez, por ainda haver uma visão dicotômica entre oralidade e escrita, pois poucos professores, conforme o exposto nos questionários, costumam trabalhar em projetos que envolvam gêneros orais e muitos ainda têm dificuldade nesse trabalho.

Assim, em primeiro lugar, é importante que os professores sejam sensíveis às práticas de letramento da comunidade para, conforme Kleiman (2006), atuarem como agentes de letramento nessa mesma comunidade. Os dados gerados nesta pesquisa apontaram o desconhecimento, por parte dos professores, no que se refere às práticas de letramento das comunidades do entorno das escolas, por percebermos, sem analisarmos outras questões que emergiram na análise dos planejamentos, que a maioria dos gêneros orais trabalhados pelos professores são praticamente os mesmos gêneros orais elencados nos livros didáticos adotados nessa rede de ensino. Esperamos, portanto, que a partir dos dados levantados nos questionários, entrevistas e análise documental – planejamentos, pauta das formações, Proposta e Matriz Curricular – novos olhares possam surgir no processo de ensino e de aprendizagem da modalidade oral da língua. Esperamos, também, ter contribuído para a reflexão sobre as práticas docentes no sentido de tornarem-se agentivas, pois a educação precisa de elementos que façam romper os paradigmas tradicionais que consideram a modalidade oral da língua como uma modalidade menos importante, dicotômica em relação à modalidade escrita, sem falarmos no ensino tradicional e gramatiquero que ainda acontece nas escolas.

Segue abaixo o quadro comparativo dos gêneros orais trabalhados pelos professores conforme análise dos planejamentos, registros de experiências didáticas com projetos que abordem gêneros da oralidade, gêneros orais

nos livros didáticos, gêneros orais que os professores consideram importantes para serem trabalhados sistematicamente na escola e os gêneros orais sugeridos na Matriz Curricular, que embora não seja um documento oficial é o documento que orienta os professores no planejamento das aulas de LP.

Quadro 18 - GÊNEROS ORAIS TRABALHADOS

GÊNEROS ORAIS TRABALHADOS				
Nos planejamentos	Nos livros didáticos	Nos projetos	Considerados importantes, conforme questionário	MC

Contação de histórias	Roda de conto de causos	Contação de causos/ Contação de contos e fábulas/ narrativa oral	Contação de causos	
Contação de piadas	Contação de piadas	Contação de piadas	Narrativa oral	
Apresentação e/ou exposição oral (exposição de motivos e ideias /comunicação oral)	Exposição oral	Apresentação e/ou exposição oral	Contação de piadas	Expo si ção oral
Entrevista	Entrevista	Entrevis- ta	Exposi- ção oral	En tre vis ta
Debate	Debate		Entrevis- ta	De ba te re gra do
Relato de experiência	Relato		Debate	Se mi ná rio
Seminário			Relato	Diá lo go
Diálogo argumentativo	Diálogo argumen- tativo		Seminá- rio	
Adivinhas	Adivinhas		Diálogo argumen- tativo	
Recitação de		Dramatiza- ção	Adivinhas	
			Teatro	

poemas			Música	ar gu men tati vo
Relatório oral		Resumo oral	Testemu nho	
	Propaganda		Palestra	
	Literatura de cordel		Discurso	
	Registro de escuta de textos orais		Comandos e instruções	
	Provérbios		Vídeo	
			Jogos e brincadei ras	

Fonte: autora

A partir desse quadro, observamos que a exposição oral, diálogo argumentativo e entrevistas são os gêneros orais mais mencionados nos planejamentos, nos projetos, sugeridos nos livros didáticos, na matriz curricular ou os considerados pelos professores como os mais significativos para serem trabalhados na sala de aula, lembrando que a exposição oral, a contação de anedotas e recitação de poemas foram os gêneros da oralidade recorrentes em todos os anos/séries analisados. Embora não esteja claro, inferimos que, na contação de histórias e causos, aconteça o que consideramos como valorização da cultura local para, então, introduzir-se o trabalho

sistemático de gêneros orais secundários, ou seja, os gêneros orais públicos mais formais.

Após analisar as pautas de formação, os planejamentos, as respostas dadas nas entrevistas e questionários, quanto à formação continuada, verificamos que a RMEF preocupa-se em qualificar seus profissionais ao proporcionar momentos específicos garantindo horatividade para planejamento e formação a todos os profissionais, além de qualificar o processo de escolha dos livros didáticos. Quanto às pautas da formação continuada, a SME de Florianópolis tem tentado dar continuidade às discussões, e chamamos a atenção para possíveis rupturas que possam ocorrer em relação aos conceitos trabalhados na formação por conta das concepções individuais de quem articula e gesta esta formação – a SME e o Departamento de Ensino Fundamental (DEF). Há um outro fator que acreditamos implicar em uma provável fragmentação da formação continuada e do trabalho realizado em sala de aula: a rotatividade de professores nas escolas, constatado pelo grande número de professores substitutos. Além disso, há ainda problemas relacionados a não liberação dos professores para a formação continuada, em algumas situações, pelo que vimos, por parte dos diretores, em virtude de um calendário intenso de atividades nas escolas, ou por conta da SME, que nem sempre consegue conciliar as atividades das unidades educativas com o calendário de formação continuada. Esses dois pontos, divulgação, organização e participação na formação continuada, mereceriam um olhar mais próximo da SME, em especial, da Diretoria de Ensino Fundamental, para garantir e verificar a participação de todos os professores nos encontros de formação continuada de forma a qualificar ainda mais o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa dessa rede.

Em relação ao trabalho com os gêneros orais, a maioria dos professores entrevistados entende que a

modalidade oral da língua acontece em todo o momento em que ocorra a relação dialógica entre os alunos e alunos e professor na exploração dos conhecimentos prévios antes de se iniciar uma leitura ou qualquer outro “conteúdo”, incluindo leitura em voz alta. O trabalho mais sistemático com os gêneros orais, embora ainda como uma prática incipiente, conforme análise dos questionários, entrevistas, planejamentos, livro didático e matriz curricular acontece com a exposição oral. A exposição oral, a contação de anedotas e a recitação de poemas aparecem nos planejamentos dos 6^{os} anos, 7^{as} e 8^{as} séries, sendo que, desses gêneros, a exposição oral e contação de anedotas também estão contemplados nos livros didáticos adotados na RMEF dos 6^{os} anos, 7^{as} e 8^{as} séries, nos projetos e são mencionados pelos professores como gêneros orais importantes para serem trabalhados na escola. Pelos relatos de experiências dos professores, nessas situações de ensino com os gêneros orais, observamos que o professor trabalha com as características do gênero (estrutura, finalidade e tipo de linguagem), postura de escuta e fala, de como se preparar para a apresentação oral e quais recursos utilizar para esse trabalho. Uma questão que colocamos nesta pesquisa, e que é discutido nas formações de Língua Portuguesa da RME de Florianópolis das quais participei, é que o ensino dos gêneros orais não é privilégio apenas das aulas de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas e, portanto, deveria também ser objeto de ensino de todas as disciplinas. Um exemplo que podemos dar é o seminário ou debate, que pode acontecer também nas aulas de História, ou um relato oral nas aulas de Ciências. Contudo, não podemos perder de vista que o trabalho a partir dos gêneros de texto é, por excelência, objeto de conhecimento das aulas de LP.

Percebemos, nesse sentido, nas respostas dadas nos questionários, uma preocupação dos professores de LP, ao planejar suas aulas, ao participar das formações em

serviço e ao escolher o livro didático, quanto ao trabalho com ambas as modalidades da língua. Como parte desse grupo e nas conversas com os professores, vejo que estamos no início do caminho, que o trajeto é longo, mas a via é essa: estudar para ensinar e aprender ao ensinar; planejar, avaliar, replanejar, reavaliar. Assim, em relação ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Florianópolis, já é possível perceber mudanças. Tais mudanças, com certeza, devem-se às discussões que aconteceram na formação continuada, acredito que não apenas nesse período de oito anos, mas mesmo antes disso. Essas mudanças e avanços se materializaram na Proposta Curricular da Rede (RMEF), em 2008, e em uma Matriz Curricular que ainda encontra-se em estudo. Apesar da formação continuada não ter pautado especificamente até então, período entre 2005 e 2012, a importância do trabalho com os gêneros orais, como e em que momento e medida fazê-lo, observamos que a Matriz Curricular (MC) da RMEF contempla o trabalho em quatro eixos: leitura, oralidade, escrita e análise linguística, mostrando que o ensino dos gêneros orais já está mais valorizado e qualificado na RMEF.

No entanto, em se tratando do ensino da oralidade, espera-se que a escola proporcione aos educandos práticas mais complexas e menos cotidianas de produção oral. O estudo sistematizado dos gêneros da oralidade deve proporcionar o trabalho com gêneros orais mais formais, pois, conforme já apontado no início desta pesquisa, a modalidade oral da língua ocorre sob variados gêneros, dependendo dos contextos em que acontecem, se mais ou menos formais, e a escola é o lugar de excelência para que nossos alunos tenham a oportunidade de conhecer, aprender e ampliar seu repertório de práticas da modalidade oral da língua de gêneros secundários.

Considerando os documentos oficiais – PCNs (BRASIL, 1998) –, orientações para a escolha do livro didático – PNLD – (BRASIL, 2011), os estudos

relacionados à formação de professores – VÓVIO et al., 2010; Kleiman, 2002, 2005; Marcuschi (), entre outros – e os dados gerados nessa pesquisa, voltamos para a questão de pesquisa principal **“Qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa (LP) dos 6^{os} anos, 7^{as} séries e 8^{as} séries³⁵ das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)?”**, e ao objetivo geral que foi **analisar qual é o espaço para o ensino dos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, percebemos que à oralidade já é dada espaço nas aulas de LP, pois, na opinião de 61,25% dos professores, os LDs abordam gêneros orais (gráfico 9); que a modalidade oral da língua já não é vista como uma modalidade dicotômica em relação à escrita, mas que ainda precisa ser estudada na formação continuada da RME (somente 30% dos cursos da formação continuada abordaram o ensino de gêneros orais); que nem todos os planejamentos consideraram o aluno como sujeito sócio-histórico, como o exemplo verificado na sequência didática da entrevista, a qual anulou a presença do aluno como um sujeito *importante e interessante* no processo de aprendizagem desse gênero textual, no momento em que

³⁵ As sétimas e oitavas séries são do ensino fundamental de 8 anos, por isso ainda a nomenclatura “série” e não “ano”. A PMF, vem implantando o ensino de 9 anos gradativamente desde 2007. Os sextos anos são os primeiros anos dos anos finais da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, ou seja, o primeiro ano do Ensino Fundamental II (EFII) de acordo com a lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, fixa as diretrizes curriculares para o ensino de nove anos (cf. Parecer CNE/CEB Nº:11/2010) até 2016, ano em que deve se completar a implementação da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, nos termos do artigo 6º da Emenda Constitucional no 59/2009.

o professor propõe uma entrevista com "pessoas importantes" que não são os próprios alunos. Além disso, esse professor focou a avaliação do estudo do gênero entrevista em elementos atitudinais. O professor que trabalhou com o gênero crônica considerou a oralidade apenas nas interações verbais. Este professor, na entrevista, apontou a dificuldade em se trabalhar gêneros orais na escola e que quando acontece, se dá por conta de um trabalho mais dirigido. No entanto, em outro planejamento, há a valorização do aluno quando o professor propõe o trabalho com gêneros textuais do universo juvenil, ao trazer para a sala de aula narrativas de aventura, HQs, relatos de experiências e jogos, considerando seus interesses e percebendo o que pode ser significativo para eles. Isto não quer dizer que o ensino e a aprendizagem não possam ser intencionais – podem e devem. Mesmo assim, o desafio ainda continua, pois apenas 10,25% dos professores afirmaram estar envolvidos em projetos que abordem gêneros orais (gráfico 2) e 28,2% dos professores dedicam apenas uma aula por semana ao ensino dos gêneros orais e 30,7%, pelos dados gerados, nenhuma aula. E, lembrando Rojo e Batista (2003, p. 190), apontamos que, de modo geral, as questões sobre a modalidade oral da língua se reduzem a um trabalho sobre "a variação linguística e/ou com as relações oralidade/escrita (...) e não com gêneros" orais propriamente ditos.

Assim, nesse capítulo, foram expostos os resultados da pesquisa e no próximo exponho as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmamos, no início deste trabalho, que a partir de resultados dos alunos brasileiros em testes internacionais e nacionais, tais como PISA e Prova Brasil, por exemplo, há muito o que fazer em relação ao ensino da língua materna, principalmente em relação às habilidades de leitura. Entretanto, necessário se faz pensarmos também no ensino sistemático de outras habilidades, como as relacionadas à oralidade como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (BRASIL, 1998), uma vez que praticamente todas as interações entre alunos e professores e, para além disso, as situações de interações sociais se realizam principalmente pela oralidade (KLEIMAN, 2002). Além disso, após a teoria da grande divisa entre oralidade e escrita, que contesta a dicotomia entre essas modalidades da língua, é considerada a ideia de um continuum entre fala e escrita (CHAFE e DANIELEWICZ (1987; TANNEN, 1982; MARCUSCHI, 2008), o objetivo do discurso, o contexto social de produção e a intersecção entre o oral e o escrito, segundo a concepção de modelo ideológico de letramento de Street (1984; 2003).

Assim, ao pensarmos no ensino de línguas nas escolas municipais de Florianópolis, pensamos em pesquisar como acontece o ensino da modalidade oral da língua. Essa pesquisa, portanto, constituiu-se em um estudo de caso da RMEF, fundamentado em Yin, 2010; André, 2006 e Stake, 1987.

Nessa pesquisa, propomo-nos a analisar **qual é o espaço para o ensino dos gêneros orais nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Escolhemos para tanto, como instrumentos de pesquisa, a aplicação de questionário e entrevista com professores dessa rede de ensino, além da análise dos planejamentos de ensino de

língua portuguesa do 6º ao 9º ano da RME de Florianópolis e das pautas de formação continuada entre 2005 e 2012.

Tendo desenvolvido os capítulos teóricos e analíticos resgatamos as questões de pesquisa que orientaram nosso estudo. As questões de pesquisa constituíram-se como desdobramentos da questão central: **Qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa (LP) dos 6ºs anos, 7ªs séries e 8ªs séries das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF)?** Assim, resgatamos as questões de pesquisa em partes, das quais esta é a primeira: **Como os livros didáticos (LDs) escolhidos pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis abordam as práticas (habilidades) de escuta/fala nas aulas de língua portuguesa das séries (5ª, 6ª, 7ª, 8ª) / anos (6º, 7º, 8º, 9º) finais do ensino fundamental?** No capítulo 3 desta dissertação, apontamos que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ao fornecer o livro didático como parte dos recursos de que o docente poderá lançar mão nos anos finais do Ensino Fundamental, pretende desenvolver a proficiência dos alunos, “seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais” (BRASIL, 2011).

No capítulo 5, buscamos responder a essa questão de pesquisa, no qual foi exposto que os critérios para a escolha dos livros didáticos que devem ser considerados pelos professores da RMEF são a variedade linguística, diversidade de gêneros textuais, propostas de produção textual e estratégias diversificadas de compreensão leitora. As duas coleções escolhidas abordam o ensino de gêneros orais. Evidenciamos, no capítulo 5, que a coleção *Para viver juntos* apresenta uma *Seção extra: oralidade*. Nesta seção, no 6º ano/5ª série, há uma proposição de trabalho com as marcas de oralidade nas histórias em quadrinhos e e-mails, variedades regionais e sociais, além de um

trabalho com relato de história familiar, parlendas, adivinhas e exposição oral. No 7º ano/6ª série, há uma proposição de trabalho com as marcas da oralidade na entrevista e nos artigos de divulgação científica, nas variedades linguísticas regionais, na contação de contos populares, nos provérbios e nas sequências de atividades para o gênero debate. No 8º ano/7ª série, há a proposta de trabalho com contação de causos e seminários. E, finalmente, no 9º ano/8ª série, a oralidade é marcada no trabalho com canção, variação linguística entre português do Brasil e de Portugal e variedades históricas, além de contação de histórias de assombração, pesquisa de gírias, assembleia e pesquisa de opinião. Em todas as propostas organizadas para o trabalho com a modalidade oral da língua nesta coleção, os autores exploraram sequências de atividades para trabalhar os gêneros orais que propuseram na coleção.

A coleção *Tudo é linguagem* apresenta, **no final da coleção**, uma proposta de projeto de leitura e produção textual oral e escrita. Em cada um dos anos há uma sugestão de trabalho com a modalidade oral da língua. No 6º ano/5ª série, há a proposta de trabalho com a modalidade oral da língua na apresentação de roda de causos, jogral, debate e leitura expressiva de notícia. No 7º ano/6ª série, está proposto a leitura dramatizada, leitura expressiva de trechos de relato, leitura de poesia em sarau, debate e jornal falado. No 8º ano/7ª série, estão como proposta de trabalho com a oralidade a leitura dramatizada, exposição oral, debate e sarau de poemas. E, no 9º ano/8ª série, é apresentado a exposição oral de diálogo escrito, encenação de capítulo de romance, debate, entrevista e exposição oral como proposta de trabalho com a oralidade.

Apesar dos livros didáticos abordarem um trabalho com gêneros orais, ainda a modalidade oral da língua é tratada como uma modalidade de menor importância, pois, na coleção *Para viver juntos*, aparece no final de cada

capítulo e após o quadro denominado “O que você aprendeu neste capítulo”, em uma seção extra. E, na coleção *Tudo é linguagem*, apenas no final de cada livro da coleção aparece a proposta de ensino de gêneros orais. Este fato contrapõe o que Kleiman (2005) aponta na relação entre oralidade e letramento que não é de oposição, mas de continuidade e complementaridade.

Tomemos, então, a segunda parte da questão central da pesquisa: **Os professores de língua portuguesa da RME de Florianópolis contemplam em seus planejamentos o ensino sistemático dos gêneros orais formais?** No capítulo 5 desta dissertação, identificamos, em três planejamentos de escolas de melhor IDEB e três de menor IDEB da rede, que, no 6º ano, foram trabalhados a recitação de poemas, contação de histórias, exposição de ideias, diálogo argumentativo, relatos, adivinhas, entrevista e anedota. Na 7ª série, foram trabalhados a entrevista relato de experiências vividas, debate, anedota, recitação de poema, exposição de ideias, seminário, diálogo argumentativo e contação de histórias. E, na 8ª série, foram propostos nos planejamentos a exposição oral, anedotas, relatório oral, comunicação oral, debate, palestra e recitação de poema. O que aqui constatamos é que de alguma forma, mais ou menos, os professores contemplam em seus planejamentos o ensino de gêneros orais formais, ou, como já explanamos no capítulo 2 na fundamentação teórica, de gêneros secundários. Essa constatação nos permite dizer, com base nos estudos de Marcuschi (2008), que essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade.

Enfim, a terceira e última questão de pesquisa: **A formação continuada proporcionada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF) contempla de alguma forma o ensino da modalidade oral da língua?** Afirmamos, com base nos dados levantados na pesquisa, que dos dez cursos de formação

continuada que aconteceram entre 2005 e 2012 apenas três trataram de gêneros orais. Talvez aqui esteja, conforme o exposto nos questionários, a relação do elevado percentual de professores (48,7%) que afirmaram ter dificuldade em trabalhar com gêneros da oralidade. Além de 79,5% dos professores que nunca trabalharam com projetos que envolvesse gêneros orais e 28,2% dos professores que dedicam apenas uma aula por semana a um trabalho mais sistemático com os gêneros orais e outros 30,7% talvez nunca tenham trabalhado com gêneros orais de forma mais sistemática.

Observamos que a maioria dos gêneros orais trabalhados pelos professores são os mesmos gêneros elencados nos livros didáticos adotados pela rede. A exposição oral é recorrente nos livros didáticos, nos planejamentos, nas sequências didáticas e nos projetos, na matriz curricular e é considerado pelos professores como um dos gêneros orais mais importantes para se trabalhar sistematicamente nas aulas de LP. Percebemos, também, que há poucos projetos de letramento, conforme o exposto pelos professores no questionário. Ponderamos que isto acontece, provavelmente, por duas razões: a) a proposta de ensino e aprendizagem da RMEF está mais ligada a proposta dos genebrinos (SCNHEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004) do que a projetos de letramento (KLEIMAN, 2002, 2005); b) os planejamentos dos professores seguem a proposta de trabalho ofertada pelos LDs que aproxima-se da concepção sócio-interacionista do grupo de Genebra.

Embora exista a “compreensão tênue” de um trabalho na concepção interacional conforme postula Bakhtin (1997 [1979]), há uma heterogeneidade de concepções que orientam o ensino dos gêneros textuais, principalmente os gêneros orais. Isto está, provavelmente, associado ao desconhecimento dos professores das práticas de letramento de seus alunos e das comunidades do entorno das escolas.

Apontamos algumas sugestões para novas pesquisas: pesquisar, por exemplo, os gêneros da oralidade presentes nos programas de rádio, haja vista que algumas escolas (especificamente 5) têm projetos de rádio escolar, apesar de os professores entrevistados não terem mencionado este projeto nos questionários, entrevistas ou planejamentos. Apontamos também algumas orientações para um trabalho de formação continuada na RMEF como formações e cursos específicos para o trabalho com gêneros orais em um contínuo de práticas orais e escritas que aborde um trabalho desde os gêneros mais orais (informais aos formais) até os gêneros escritos (informais e formais), sem perder de vista a concepção do sujeito-aluno como um ser sócio-historicamente situado. Além disso, propomos um trabalho com projetos de letramento, seguindo a orientação dos Novos Estudos de Letramento. Assim, em relação ao ensino dos gêneros orais, a RME deve ter um olhar especial à formação continuada para que garanta a participação de todos os professores, principalmente dos professores substitutos. Também orientamos que o livro didático é um apoio importante, mas não o único. Quanto aos planejamentos, estes devem considerar o que os alunos já sabem e o que trazem da sua cultura para a escola – letramentos locais, observando os PPPs e a PC da rede. Para isso, cabe às equipes pedagógicas garantirem momentos para reuniões de planejamentos.

Enfim, é incipiente, portanto, o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de Língua Portuguesa, conforme as dificuldades que os professores apontaram nesta pesquisa, ao proporem gêneros orais para serem trabalhados mais sistematicamente e na repetição de gêneros orais trabalhados em todos os anos/séries do EF II vinculados, na maioria das vezes, ao livro didático.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager. Learning to reading: modeling the reader x modelling the learner. In: HUME, Charles e SNOWLING, Margaret. **Reading development and dyslexia**. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc., 1994.

ANDRÉ, M.E.D.A. Dez anos de pesquisas sobre formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1979].

BALTAR, Marcos A. R.; DE NARDI, Fabiele S.; FERREIRA, Luciane T.; GASTALDELLO, Maria Eugênia. **O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros**. *Signum*, Londrina - PR, v. 8, n. 1, p. 159-172, 2005.

BALTAR, Marcos A. R. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 2 ed. rev. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

_____. **Rádio escolar: uma experiência midiática**. São Paulo: CORTEZ, 2012.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Português (Brasil)

Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** .Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORTOLOTTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOTELHO, José Mário. As marcas da oralidade na escrita. **X Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, UERJ, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Outline of a theory of practice studies in social and cultural anthropology**. Translation by Richard Nice. Cambridge,USA: Cambridge University Press, 1977.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011**: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guia-pnld-2011> acesso em 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: avaliação e planejamento. Caderno 4. SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

_____. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAPELLINI, Simone A.; OLIVEIRA, K. T. Problemas de aprendizagem relacionados às alterações de linguagem. In: Ciasca, S. M. (org.) **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARNEVALLI, José Antônio; MIGUEL, Paulo A. C. **Desenvolvimento da pesquisa de campo, amostra e questionário para realização de um estudo tipo survey sobre a aplicação do qfd no Brasil**.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).

CIELO, Carla Aparecida. **Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

CORACINI, Maria Jose Rodrigues Faria. **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Ed. UNICAMP, Chapecó: ARGOS, 2003.

DE GRANDE, Paula Baracat. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONISIO, Ângela Paiva. Imagens na oralidade. **Alfa Revista de Linguística**, Araraquara , v. 46, p. 71-93, 2003.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz. **A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita**. (dissertação) PUCRS: Porto Alegre, 2008.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: dUFSCAR, 2004.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ELIA , S. **Romantismo e linguística**. São Paulo: Perspectiva, 1978. In: Guinsburg, J. (org.). O Romantismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FLORES, J. **Análisis de dados cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa**. Barcelona: PPU, 1994.

FURLANETTO, Maria Marta. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva** – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 77-104, jan/jun. 2002.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Oralidade e escrita**: uma revisão. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 403-432, maio/ago. 2006.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London: The Palmer Press, 1994.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999 [1981].

_____. **Culturas orais em sociedades letradas**. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro, 2000.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 8a ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Língua, escrita e poder**. São Paulo: Martins fontes, 1994. 1ª reimpressão. [1985].

GOLBERT, Clarissa S. **A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização**: teoria-avaliação-reflexões. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarida Gomes (Cord.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GRAFF, Harvey J. **The Legacies of literacy**: continuities and contradictions in western cultures and society. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

_____. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994 [1995].

GRECO, Amana; CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Representações Fonológicas: contribuições da oralidade e da escrita. Porto Alegre: **Letras de Hoje**, v. 45, n. 1, p. 87-93, jan./mar. 2010.

GRIFITTHS, Carol. The case of the hybrid umbrella: a study of case studies. **Occasional paper**, n. 3, jun., 2004.

HALLIDAY, Michael A. K. **Spoken and Written Language**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HEATH, Shirley. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1983.

INNIS, Harold. **The Bias of Communication**. Toronto: University of Toronto Press, 1951.

KLEIMAN, Ângela. Letramento nos anos iniciais fascículo 1. **Preciso ensinar o letramento ?** Não basta ensinar a ler e escrever? Brasil – CEFIEL, 2005.

_____. **Oralidade letrada e competência comunicativa**: implicações para a construção da escrita em sala de aula. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-38, 2º sem. 2002.

KRAMSCH, Claire. **Language, thought and culture**. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. Applied linguistics. Oxford/UK: Blackwell Publishing Ltd., 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LE PAGE, R.B.; KELLER, Andrée Tabouret. **Acts of identity**: creole-based approaches to language and ethnicity. Cambridge, USA: Cambridge University Press, 1985.

LIBERALI, Fernanda Coelho; LIBERALI, André Ricardo Abbade. Para pensar a metodologia de pesquisa em ciências humanas. **Inter Fainc**, v.1,n.1, jun./dez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2008.

MASSUKADO, Márcia Shizue. Análise comparativa de estratégias qualitativas de investigação: possibilidades para a pesquisa em turismo. **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 1, n.1, p. 9-27, abril de 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma**

linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NININ, M.O.; HAWI, M.M.; MELLO, D.M.; DAMIANOVIC, M.C. Questionários: instrumentos de reflexão em pesquisas em Linguística Aplicada. In: **Contexturas**, 2005. p. 91-114

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação:** desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1997.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. As pesquisas sobre o professor: uma aproximação do contexto escolar. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.13, n.27, p.66-78, jan./jun. 2008.

PAIVA, Maria da Conceição. O percurso da monotongação [ey]: observações no tempo real. In: PAIVA, M. C.; DUARTE M. E. I. (org.). **Mudança linguística em tempo real.** 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS.
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.
Proposta Curricular. Florianópolis: Prelo, 2008.

QUEIROZ, Danielle. Teixeira; VALL, Janaína; SOUZA, Ângela Maria Alves e; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

RAMA, Angel. **Acidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984[1985]. Trad. Emir Sader.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros de Discurso/Texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, Inês. **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008.

SALGADO, Cintia; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.8, n.2, p.179-188, 2004.

SCHNEIDER, Sabrina. **O apagamento da oralidade na historiografia da literatura brasileira**. Letrônica, v. 2, n. 2. p. 259-267, dezembro 2009.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRANI, Silvana. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese, um desafio possível**. São Paulo, Parábola, 2011.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Linguagem e identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVEIRA, Ana Paula K.; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento**: glossário para leitores iniciantes. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SOARES, Magda. **Boletim da ABRALIN**, nº 25. Atas do I Congresso Nacional da ABRALIN.

STAKE, Robert E. The Case Study Method in Social Inquiry. **Educational Researcher**, vol. 7, No. 2, 1978.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003.

TANNEN, Deborah. **Spoken and written language: exploring orality and literacy.**, Series Advances in Discourse Processes, vol. IX. New Jersey: ALEX publishing Corporation, 1982.

TASCA, Maria. A linguagem dos materiais de alfabetização. In: POERSCH, José Marcelino; TASCA, Maria. **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de letras, 2010.

WELLS, Gordon. **The meaning makers**: children learning language and using language to Learn. Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOLFF, Clarice Lehnen; NAZARI, GracielleTamiosso. **A Importância da Oralidade no Processo de Alfabetização**. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 150 - 167, julho de 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto alegre: Bookman, 2010. Trad. Ana Thorell.

ZAVALA, Virgínia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patrícia. **Escritura y sociedad**.: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Memória entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Letras de Hoje, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro de Comunicação e Expressão – CCE
 Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas - DLLV
 Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
 Mestranda: Maria Letícia Naime Muza
 Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, portador(a) do documento de
 identidade _____,

declaro que concordo em participar da pesquisa intitulada provisoriamente O TRABALHO DA ORALIDADE NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS, DA TEORIA DA GRANDE DIVISA AOS PCNs: O DESAFIO AINDA CONTINUA, a ser realizada pela pesquisadora MARIA LETÍCIA NAIME MUZA, portadora do RG 1007977273/SSP-RS e do CPF 480015110-49, sob a orientação do prof. Dr. Marcos Baltar. Estou ciente de que o objetivo da pesquisa é verificar como ocorre o ensino da oralidade nas séries/anos finais – 5º/6º a 9º, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em relação aos demais conteúdos e de que modo esse trabalho com a oralidade auxilia no desenvolvimento de competências discursivas de leitura, escrita, escuta e fala na escola. Estou ciente de que a investigação se justifica porque seus resultados contribuirão para o desenvolvimento de novas reflexões, no meio docente e acadêmico, acerca do ensino de gêneros orais na educação básica e fornecerá subsídios teóricos para os programas de formação de

professores da área de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e que eu e meu contexto de atuação seremos beneficiados pelos seus resultados. Declaro estar ciente de que posso obter esclarecimentos sobre a pesquisa, antes e durante seu andamento, que fui informado(a) de que a coleta de dados envolverá questionários, entrevistas e análise de documentos. Entendo, ainda, que não sou obrigado(a) a participar, que essa pesquisa não envolve riscos ou desconfortos, e que posso retirar minha participação a qualquer momento, sem em nada ser prejudicado(a) e sem nenhuma penalização, bastando me manifestar por meio do telefone ou do endereço eletrônico da pesquisadora informados nesse documento. Estou certo de que tenho garantias de que minha identidade não será divulgada nos documentos pertencentes a este estudo, que a confidencialidade dos meus registros está assegurada e que posso ter acesso aos dados coletados a qualquer momento. Assim, autorizo a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação de mestrado da pesquisadora, em comunicações, artigos, livros, discussões públicas, entre outros e concordo em cooperar com o que necessário for para o seu êxito. Finalizando, reconheço a importância da minha colaboração e declaro que estou recebendo uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora.

Florianópolis (SC), ____ de _____ de 2013.

Assinatura _____ do
participante: _____

1ª.

TESTEMUNHA:

Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

2ª.

TESTEMUNHA:

Data: ____/____/____ RG _____ CPF _____

Tendo em vista a declaração do participante acima assinada, eu, MARIA LETÍCIA NAIME MUZA, assumo a responsabilidade total em cumprir as condições de pesquisa descritas, atendendo aos requisitos expostos pelo(a) participante.

Florianópolis (SC), _____ de _____ 2013.

Assinatura _____ da _____ pesquisadora:

Endereço eletrônico: leticiamuza@gmail.com;fone: (48) 99527359

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Comunicação e Expressão – CCE
Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas - DLLV
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Mestranda: Maria Letícia Naime Muza
Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar

INSTRUMENTO DE PESQUISA I QUESTIONÁRIO DE PERFIL³⁶

Caros professores de língua portuguesa da RME de Florianópolis,

Sou estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e gostaria de convidá-los a participar de uma pesquisa que investiga qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa (LP) dos 6^{os} anos, 7^{as} séries e 8^{as} séries das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Portanto, para que seja possível traçar o perfil dos professores , que constituem os participantes da pesquisa, pediria a você, professor, que respondam às perguntas abaixo. Asseguro que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada. Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Maria Letícia Naime Muza

³⁶ Instrumento elaborado conjuntamente pela assistente de pesquisa Maria Letícia Naime Muza e pelo seu orientador de pesquisa Prof. Dr. Marcos Antônio da Rocha Baltar.

Questionário para os professores de LP da RME de Florianópolis:

Parte I:

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Professor() efetivo () substituto
4. Carga horária na RME de Florianópolis:
10 h () 20 h () 30 h () 40 h ()
5. Formação:
() ensino médio
() superior
() superior incompleto
() especialização
() especialização em andamento
() mestrado
() mestrado em andamento
() doutorado
() doutorado em andamento
6. Tempo de atuação como professor na RME de Florianópolis:
7. Tempo de serviço no magistério:

Parte II:

1. Carga horária no planejamento das aulas?
() não planejo
() 1 h
() 2h
() 3h
() 4h
() 5h
() Outro: _____
2. Participa dos encontros de formação de LP da RME de Florianópolis?
() Sempre () Às vezes () Raramente
() Não

3. Qual contribuição a formação continuada tem dado ao ensino de gêneros orais?
4. O diretor incentiva os professores da escola a participarem da formação continuada?
() Sim () Não
5. Participa de algum projeto em sala de aula ou extraclasse cujo objeto de ensino seja os gêneros orais?
() Sim () Não
Identifique o projeto:

6. O livro didático de LP utilizado em sua escola aborda os gêneros orais?
() Sim () Não
Exemplifique:
7. Cite outros materiais didáticos utilizados para trabalhar com gêneros orais em suas aulas:

8. Quais gêneros orais considera importante trabalhar nas séries/anos finais do Ensino Fundamental para desenvolver habilidades discursivas orais?
Observe a relação de possíveis usos da oralidade no cotidiano dos alunos:
() relato oral de experiências vividas
() testemunho
() contação de piada, anedota
() adivinha
() contação de caso
() narrativa oral
() exposição de idéias
() diálogo argumentativo

- debate regrado
 - entrevista
 - comandos e instruções
 - exposição oral
 - seminário
 - conferência
 - palestra
 - discurso
 - outros. Quais?
-

9. Quantas aulas por semana você dedica ao trabalho da oralidade? _____
10. Assinale a alternativa que representa sua situação com relação ao ensino dos gêneros orais nas aulas de LP:
- Tenho facilidade em trabalhar sistematicamente com os gêneros orais
 - Tenho dificuldade em trabalhar sistematicamente com os gêneros orais
 - Não trabalho gêneros orais em sala de aula.
11. Descreva uma experiência com o ensino da oralidade, mencionando série/ano, tempo, gênero discursivo, sequência de atividades realizadas.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Comunicação e Expressão – CCE
Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas - DLLV
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Mestranda: Maria Letícia Naime Muza
Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar

INSTRUMENTO DE PESQUISA II ROTEIRO PARA A ENTREVISTA³⁷

Caros professores de língua portuguesa da RME de Florianópolis,

Dando prosseguimento ao levantamento de informações para a pesquisa que investiga qual é o espaço para o ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa (LP) dos 6^{os} anos, 7^{as} séries e 8^{as} séries das escolas de educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), pediria a gentileza de que respondessem às perguntas abaixo. Asseguro, novamente, que, caso haja a divulgação de alguma informação constante neste instrumento, sua identidade será preservada.

³⁷Instrumento elaborado conjuntamente pela assistente de pesquisa Maria Letícia Naime Muza e pelo seu orientador de pesquisa Prof. Dr. Marcos Antônio da Rocha Baltar.

Entrevista feita com os professores de LP das escolas de Ensino Fundamental da RME de Florianópolis

1. Como a escola se organiza para os momentos da formação continuada?
2. Como a SME divulga a formação continuada na escola?
3. E a escola, como divulga o calendário de formação para os professores?
4. Como você trabalha com gêneros orais na sala de aula?

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Centro de Comunicação e Expressão – CCE

Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas - DLLV

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Mestranda: Maria Letícia Naime Muza

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Rocha Baltar

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PLANEJAMENTOS DE
ENSINO**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO ENTREVISTA

PROFESSOR H

PLANEJAMENTO BIMESTRAL**PROFESSORA:** Professora H**TURMAS:** 8ª séries**AREA DE CONHECIMENTO:** Linguagens**COMPONENTE CURRICULAR:** Língua Portuguesa**OBJETO DO CONHECIMENTO:** Entrevista**OBJETIVOS:**

- Reconhecer a entrevista como gênero do relatar, observando intenção, circunstância, entrevistado, veículo de publicação e público-alvo;
- Aprender a organização da entrevista e estudar os recursos empregados nela;
- Selecionar trechos significativos de uma entrevista;
- Empregar corretamente ‘as aspas’;
- Reconhecer e empregar as frases interrogativas: diretas e indiretas;
- Saber empregar a letra s com som /s/ e com /z/.

LÍNGUA PORTUGUESA**TURMAS:** 8ª séries**TURNOS:** MATUTINO/VESPERTINO

TRIMESTRE: SEGUNDO BIMESTRE

ANO: 2012

PROFESSOR/A: Professora H

Sequência Didática: Cotidianos

Gênero Textual do relatar: **Entrevista**

Tempo Estimado: Aproximadamente 36 aulas.

Objetivos:

- Reconhecer a entrevista como gênero do relatar, observando intenção, circunstância, entrevistado, veículo de publicação e público-alvo;
- Aprender a organização da entrevista e estudar os recursos empregados nela;
- Selecionar trechos significativos de uma entrevista;
- Empregar corretamente ‘as aspas’;
- Reconhecer e empregar as frases interrogativas: diretas e indiretas;
- Saber empregar a letra s com som /s/ e com /z/.

Conteúdos:

- Gênero entrevista e sua estrutura;
- Uso das aspas;
- Frases interrogativas: diretas e indiretas;
- Letra s com som /s/ e com /z/.

Crêterios Avaliativos:

- Que os alunos e as alunas reconheçam a entrevista como gênero do relatar, observando intenção, circunstância, entrevistado, veículo de publicação e público-alvo;
- Que os alunos e as alunas empreguem corretamente ‘as aspas’;
- Que os alunos e as alunas reconheçam e saibam empregar as frases interrogativas: diretas e indiretas;
- Que os alunos e as alunas saibam usar a letra s.

Material necessário:

- Livros do 9  ano (textos, atividades escritas e orais);
- Auditório – Entrevista de Leda Nagle; Filme: Lula, o filho do Brasil;
- Caderno para as atividades e produções solicitadas;
- Lousa para anotar e refletir textos referentes ao conteúdo;
- Imagens;
- Dicionário da Língua Portuguesa.

Desenvolvimento das aulas:

1  aula e 2  aula A professora faz uma rápida revisão das aulas anteriores sobre o gênero textual crônica. E, em seguida, a professora apresenta a nova sequência didática que explora o gênero do relatar entrevista. A professora faz

algumas perguntas aos alunos, antes mesmo de iniciar as explicações sobre o gênero. Vocês costumam ler, ouvir ou assistir a entrevistas? Conhecem algum tipo de entrevista? Vocês já estiveram em alguma situação de entrevistado? E de entrevistador? Depois da discussão, a professora explica que as características de uma entrevista vão depender de sua finalidade, das circunstâncias em que ocorre, do perfil do entrevistado, do veículo em que será publicada, bem como do público a que se destine. A leitura de uma entrevista pode ser a oportunidade de conhecermos aspectos da realidade que não fazem parte de nosso cotidiano. Em seguida, os alunos junto com a professora iniciam a leitura de uma entrevista feita por Carolina Costa da Folha de São Paulo ao astronauta brasileiro na Nasa Marcos Pontes. Antes de iniciar a leitura, a professora diz: imaginem uma entrevista com alguém que já teve a oportunidade de ir ao espaço distante da Terra. O que podemos esperar dessa entrevista? Vocês já sentiram vontade de fazer uma viagem ao espaço? Já pensaram como isso deve ser? Segue a leitura.

3ª aula e 4ª aula A professora relembra os alunos da leitura iniciada na aula anterior e convida-os a darem continuidade à leitura da entrevista, Para o alto e avante. A entrevista traz uma introdução que apresenta o personagem ao público leitor, na introdução encontramos trechos de falas de Marcos Pontes destacadas entre aspas e o texto da entrevista propriamente dito é apresentado, na sequência, no formato pingue-pongue. Discutido estes detalhes com os alunos, passamos para a interpretação do texto com a compreensão inicial (a entrevista está dividida em duas partes: introdução ou abertura; perguntas e respostas, a introdução tem dois objetivos: apresentar o entrevistado; contextualizar o assunto da entrevista para o

leitor), seguindo, ainda, a atividade oral (Parte A – Introdução).

5ª aula e 6ª aula A professora retoma novamente a leitura das aulas passadas, a entrevista ao astronauta brasileiro, Marcos Pontes. Depois, a professora propõe uma atividade escrita (Parte B- entrevista), os alunos são orientados a fazerem esta atividade em duplas. A professora estipula um tempo para a resolução, em seguida, partimos para a socialização das respostas no grupo. A professora finaliza, dizendo que na próxima aula levará a turma ao auditório para assistirem um vídeo de uma entrevista dada pelo astronauta à Leda Nagle, relatando sua viagem ao espaço.

7ª aula e 8ª aula A professora encaminha seus alunos ao auditório, cumprindo o prometido. Eles vão visualizar o vídeo da entrevista feita por Leda Nagle ao astronauta brasileiro, Marcos Pontes, após sua viagem espacial. Nesta, ele relata a experiência vivida lá no alto. Depois, voltamos para a sala de aula, os alunos se organizam num círculo e discutimos as falas de pontos curiosos e interessantes da entrevista.

9ª aula e 10ª aula A professora inicia a aula colocando na lousa o texto, Mais que uma conversa, os alunos devem copiar nos seus cadernos. Neste texto encontramos explicações para o que é uma simples conversa e uma entrevista. O texto nos apresenta os dois tipos básicos de entrevista. O primeiro tipo é a entrevista que se concentra na pessoa do entrevistado. O segundo tipo é a entrevista que se concentra em um assunto, um conteúdo específico que o entrevistado domina. A professora, ainda registra no

quadro como se dá a organização da entrevista. Primeiro vê-se o que cabe ao entrevistador, em seguida, o que cabe ao entrevistado, ou seja, as funções do entrevistador e do entrevistado. Após cada parágrafo registrado na lousa, a professora para e dá explicações. Os alunos devem tirar suas dúvidas.

11ª aula e 12ª aula A professora trabalha com seus alunos a estrutura da entrevista. Entrevistas longas costumam trazer uma introdução, explicando quem é o personagem, o que faz e por que razão está sendo entrevistada. Pode trazer até um rápido resumo do que o leitor poderá encontrar no restante da entrevista. Temos entrevista no formato pingue-pongue e formato perfil. Depois de explicar, como funciona a estrutura destas entrevistas, a professora entrega para cada aluno uma cópia do texto de uma entrevista publicada em jornal com Fernando Braga da Costa, um psicólogo que estuda como os trabalhadores braçais são vistos pelo restante da sociedade. Os alunos são convidados a fazer a leitura. A professora lê a primeira parte (introdução), em seguida, os alunos leem silenciosamente o restante. Para a próxima aula, os alunos farão a interpretação escrita do texto.

13ª aula e 14ª aula Como havia sido combinado, nestas aulas, os alunos fazem o estudo interpretativo do texto, individualmente. Faltando uns 15 minutos para finalizar a aula, a professora inicia a socialização das respostas das questões.

15ª aula, 16ª aula e 17ª aula A professora leva os alunos até o auditório para que eles assistam o filme, Lula o filho

do Brasil. A intenção de mostrar este filme é que os alunos percebam que há outras formações além da Escola Jovem, após o ensino fundamental. E também, que não importa a classe a qual pertencemos, podemos nos dedicar e nos destacar na sociedade.

18ª aula Nesta aula, a professora traz língua em uso, ou seja, ela explica o uso das aspas. O uso das aspas em uma matéria jornalística serve principalmente para incorporar o discurso de um entrevistado ao texto escrito. Mas, devemos saber que as aspas podem cumprir outras funções em um texto. A professora mostra alguns exemplos e pede aos alunos que fiquem atentos para o uso das aspas nos textos em estudo.

19ª aula A professora apresenta uma outra entrevista para ser discutida. Uma entrevista com um rapper brasileiro, Gabriel, O Pensador. A entrevista é intitulada, A música me salvou, foi publicada numa revista semanal de grande circulação, que trata de assuntos relacionados à vida artística e social do entrevistado. Antes de iniciar a leitura, a professora faz o seguinte questionamento: A jornalista que entrevistou o rapper escolheu uma fala dele como título da matéria: A música me salvou. Do que será que a música o salvou?

20ª aula A professora retoma a leitura, ela propõe uma atividade oral, com as seguintes questões: As hipóteses que você levantou sobre o título antes de ler a entrevista se confirmaram? Afinal, do que a música salvou o entrevistado? O que levou Gabriel a se tornar um rapper? A Rocinha é a maior favela da América Latina. Gabriel fez

muitas amigas lá. Qual era a posição da mãe do entrevistado quanto ao filho ter amigos da favela?

21ª aula Depois das reflexões feitas na última aula, os alunos fazem uma comparação entre as duas entrevistas, “**Para o alto e avante**”, e “**A música me salvou**”, a partir de algumas perguntas como: entrevistado (Primeiro astronauta brasileiro, Marcos Pontes; O rapper, O Pensador), intenção do entrevistador (Tornar o entrevistado conhecido; Informar sobre a produção artística e a vida pessoal do entrevistado), público-alvo (Leitores interessados em assuntos de cultura, sociedade, ciências em geral; Leitores que se interessam por artistas que estão na mídia), circunstância de comunicação (Entrevista a distância, via internet; Entrevista feita na presença do entrevistado, em sua casa, para revista sobre pessoas da mídia), suporte/veículo (Jornal, caderno especializado em assuntos culturais; Revista semanal, de circulação nacional que trata de assuntos do mundo artístico), contexto (Sociedade de comunicação, informação eletrônica; Sociedade da imagem), linguagem (Perguntas abertas e diretas, linguagem mais formal, forma de tratamento: você; linguagem mais informal, descontraída, de bate-papo), etc. Ao final da aula ocorre a socialização da atividade.

22ª aula e 23ª aula Os alunos são convidados a fazer um primeiro ensaio para uma entrevista, entrevistando um colega. A professora explica que eles devem preparar uma entrevista curta de, no máximo, 5 questões com um colega. A entrevista será apresentada em classe. A professora divide os alunos em duplas: um aluno será o entrevistador e o outro, o entrevistado. O entrevistador deve fazer uma rápida introdução, explicando o motivo de interesse da entrevista. O entrevistado deve se passar por

uma personalidade da qual goste (um jogador, um artista de televisão, um músico) e deve ser entrevistado como tal. Ao final da aula, cada dupla apresenta para o grande grupo sua entrevista.

24ª aula e 25ª aula A professora traz para a sala de aula uma nova entrevista intitulada, **Uma brasileira tranquila**, concedida à revista IstoÉ pela escritora Lygia Fagundes. Os alunos devem observar atentamente como foi publicada esta entrevista: a foto da entrevistada com seus dados biográficos num canto; a apresentação; a disposição do texto com recursos gráficos para assinalar os turnos de fala; os destaques dados a algumas falas da entrevista. A seguir, a leitura em voz alta é feita pelos alunos acompanhados da professora. Depois, os alunos resolvem uma atividade escrita de interpretação de texto, a qual será corrigida nesta mesma aula.

26ª aula Nesta aula, a professora apresenta uma atividade em que os alunos fazem um quadro comparativo das características das três entrevistas lidas, **“Para o alto e avante”**, **“A música me salvou”** e **Uma brasileira tranquila**, conforme o modelo:

Análise da entrevista	Marcos Pontes	Gabriel, O Pensador	Lygia Fagundes Telles
Nível de linguagem do entrevistado: mais formal ou mais informal	Mais formal	Informal	Informal

Nível de linguagem do entrevistador: mais formal ou mais informal	Mais formal	Mais formal	Mais formal
Caráter: mais informativo, mais opinativo, ou ambos	Ambos	Ambos	Ambos

27ª aula, 28ª aula e 29ª aula A professora traz para a sala o texto de uma entrevista de Maurício de Sousa, faz a leitura com os alunos e aproveita o texto para explicar as frases interrogativas diretas e indiretas. A professora diz que para fazer perguntas ou expressar dúvida, podemos empregar frases interrogativas terminadas com ponto de interrogação. As frases desse tipo são chamadas de interrogativas diretas. A professora coloca na lousa alguns exemplos. Também é comum a frase interrogativa direta começar com um pronome, como (**em/de**) **qual**, (**o**) **que**, **quem**, **quanto**, ou com um advérbio interrogativo, **como onde**, **por que**, **como**. Já, as frases interrogativas indiretas, apesar de exprimirem perguntas ou dúvidas, não terminam com ponto de interrogação. Em seguida, os alunos fazem alguns exercícios com frases do texto da entrevista de Maurício Sousa para fixar o conteúdo apresentado.

30ª aula e 31ª aula A professora faz uma retomada de tudo que vimos até o momento sobre o gênero entrevista. Em seguida, mostra outra linguagem, a pintura. Os alunos observam a cena retratada, Movie star, Norman Rockwell, 1936. E a seguir são questionados com as perguntas: A

cena mostra uma mulher como centro das atenções. Qual provável motivo de ela concentrar as atenções? Observe a maneira de como ela está vestida, as joias, o chapéu, o que carrega nas mãos e as malas perto dela. O que se pode deduzir sobre a mulher (postura, condição financeira, posição social)? Que tipo de informação a presença das malas na cena pode revelar? A professora conclui dizendo a seus alunos que repórteres e jornalistas entrevistam os artistas que estão na mídia – cantores, atores, modelos e famosos e geral -, fazendo-lhes as perguntas que o público gostaria de fazer. E esse interesse não é de hoje como vocês podem ver na cena retratada nesta imagem.

32ª aula e 33ª aula Nestas aulas, o foco é na escrita, uso do “s” e do “z”. A professora mostra que há algumas orientações que podem ajudar na hora de escrever palavras que oferecem dúvida quanto ao uso de “s” ou “z”. Depois, concluímos com exercícios de fixação. E, ao final, discutimos os resultados.

34ª aula, 35ª aula e 36ª aula Segundo alguns autores, “a escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente”. A professora pergunta: Vocês já se preocupam com essa questão? Em seguida, a professora orienta seus alunos para organizar uma entrevista. O tema, “Vocação e realização pessoal”. A classe é dividida em grupos e cada grupo vai escolher uma pessoa da escola capaz para falar sobre esse tema, para ser entrevistada. A professora apresenta algumas orientações para organizar a entrevista. Primeiro, escolham a pessoa. A seguir, façam contato com a pessoa a ser entrevistada para saber se ela aceita a entrevista, se quer que seja dada ênfase a algum aspecto, se há detalhes sobre os quais não gostaria de falar.

A sala de informática, a biblioteca estão a disposição de vocês para que pesquisem na internet, em livros e revistas o assunto de que se vai tratar, pois isso facilita a elaboração das perguntas. Feita a pesquisa, preparem por escrito cinco perguntas para nortear a conversa, para permitir que o entrevistado possa desenvolver mais abertamente suas ideias e valorizar o assunto. Planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal (tendo em vista o perfil do público alvo – principalmente jovens). Procurem evitar que a entrevista seja muito longa. No momento da realização da entrevista, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Para finalizar, os alunos voltam à sala para organizar o registro feito e produzir o texto final. As entrevistas são expostas no mural da escola.

Avaliação: Verificar a capacidade, o interesse e grau de motivação individual de realizar as atividades propostas. Perceber o comprometimento com a produção do texto do gênero em estudo, entrevista.

Bibliografia:

Borgatto, Ana; Bertin Terezinha; Marchezi, Vera. Tudo é Linguagem, 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.

Campos, Elizabeth Marques; Cardoso, Paula Marques; Andrade, Silvia Letícia de. Viva português: língua portuguesa, 9º ano. São Paulo: Ática, 2009.

Fiorin, José Luiz. Platão, Francisco. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1995.

Koch, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 2000.

Maia, João Domingues. Português. São Paulo: Ática, 2003.

Marote, João Teodoro. Ferro Marote, Gláucia D´Olim. Didática da Língua Portuguesa. São Paulo: Ática, 1998.

Rodella, Gabriela; Nigro, Flávio; Campos, João. Português. A arte da palavra, 7º ano. São Paulo: AJS, 2009.

Florianópolis, 05 de junho de 2012.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO CRÔNICA
PROFESSOR B



CRÔNICAS PARA GOSTAR
DE LER... E ESCREVER!


SEQUÊNCIA DIDÁTICA
DESENVOLVIDA
COM AS TURMAS 81 E 83

1ª Parte: Aproximação ao gênero

Objetivo geral

- Compreender a crônica como um gênero de circulação social cuja função é entreter, divertir, levar a uma reflexão.

Objetivos específicos

- Identificar a função social do gênero crônica pela leitura e escrita de diferentes textos.
 - Interpretar crônicas pela escuta da leitura oral de textos desse gênero.
- 

Recursos didáticos

- Dicionários
- Livros da Coleção *Para Gostar de Ler*
- Cópias impressas das crônicas:

“**Arte de ser Feliz**”, de Cecília Meireles

“**O padeiro**”, de Rubem Braga

“**O menino escritor**”, de Fernando Sabino

“**Gravação**”, de Carlos Drummond de Andrade

“**Tintim**”, de Luís Fernando Veríssimo

“**Emergência**”, de Luís Fernando Veríssimo

“**Chatear e encher**”, de Paulo Mendes Campos

“**Ladrão que rouba ladrão**”, de Domingos Pelegrini

Aspectos a observar/analisar na crônica lida

Obs.: Dar o título e identificar o autor antes da leitura

ASSUNTO

Qual é o assunto do texto?

O assunto do texto tem relação com a vida cotidiana?

ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Há narrador no texto?

Há marcas que identificam o narrador? Quais?

Qual o tipo de narrador: narrador personagem ou narrador-observador?

Há personagens no texto?

Observa-se a presença de diálogos? Que marcas indicam que há diálogo?

LINGUAGEM

A linguagem é mais formal ou mais informal?

Identifique no texto expressões que a identificam como mais formal ou mais informal

O texto é engraçado ou não?

O que torna o texto engraçado?

FUNÇÃO SOCIAL

Qual a função social/intenção da crônica lida? Informar, entreter, divertir, trazer uma reflexão?

Onde você pode ler textos como este?

2ª Parte: Leitura e estudo do gênero Sistematização e Consolidação

Objetivo geral

• Entender o gênero crônica com base nos aspectos que o constituem, como função social, linguagem, assunto e elementos textuais.

Objetivos específicos

• Conceituar a crônica, identificando os elementos que constituem o gênero, como função social, linguagem, assunto e elementos textuais.

Conteúdos abordados

- Conceituais: características do gênero crônica; conceito do gênero crônica
- Procedimentais: leitura e análise de crônicas

Considerações

A sensibilidade com que o autor nos relata um ato tão simples e ao mesmo tempo tão carregado de significado, nos remete a outras situações cujos rituais parecem ter sido esquecidos, como o tempo de maturação, a observação atenta dos fenômenos, as escolhas que fazemos, o respeito ao outro, etc.

Ao mesmo tempo, o prazer que algo tão comum e acessível pode nos proporcionar; como diria Cecília Meireles, uma pequena felicidade certa.

3ª Parte: Produção de uma crônica Avaliação

Objetivo geral

- Produzir uma crônica

Objetivos específicos

- Produzir um texto incorporando as características do gênero estudado

Conteúdos abordados

- Procedimentais: Produção de texto
- Atitudinais: respeito à produção e opinião do outro, sabendo ouvir o que tem a dizer.

Metodologia

- 1) Planejamento da escrita
- 2) Produção da primeira versão
- 3) Socialização dos textos dos alunos à medida que vão sendo produzidos
- 4) Reescrita na Sala Informatizada (em andamento)
- 5) Publicização (Mostra da Escola)

Recursos didáticos

- Dicionários
 - Livros da Coleção *Para Gostar de Ler*
- Textos impressos
- Textos dos próprios alunos

Cronograma: 4 aulas

Planejando a escrita

Ao escrever sua crônica, siga as instruções:

- Pense no leitor e no objetivo que você tem em vista: você quer divertir, sensibilizar, ou fazer com que ele reflita?
- Aborde um fato ou uma situação do cotidiano que tenha sido presenciada ou vivida por você procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade, ou se quiser, com humor.
- Escreva um rascunho e antes de passar seu texto a limpo, faça uma revisão cuidadosa.

PLANEJAMENTOS DE ENSINO

PLANEJAMENTO PROFESSOR A – 6º ANO, 7ª E 8ª SÉRIES: 1º, 2º, 3º E 4º BIMESTRES

6º ANO

1º Bimestre:

- a) Ordem: NARRAR.
Gêneros: HQ, CHARGE e FÁBULA
- b) Oralidade: Conto e reconto de fábulas.
- c) Análise linguística: Uso de pronomes pessoais, discurso direto e indireto.
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, pontuar, ponto e vírgula e dois pontos.

2º Bimestre:

- a) Ordem: RELATAR.
Gênero: AUTOBIOGRAFIA.
- b) Oralidade: Leituras de textos diversos e discussão.
- c) Análise linguística: Uso de substantivos e adjetivos, foco narrativo (1ª pessoa).
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, ortografia e acentuação.

3º Bimestre:

- a) Ordem: ARGUMENTAR.
Gênero: DIÁLOGO ARGUMENTATIVO.
- b) Oralidade: Leituras de textos diversos para argumentação.
- c) Análise linguística: Argumento e contra argumento, escolha de vocabulário adequado, utilização de exemplos/ citações (discurso de autoridade), dados estatísticos.
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, uso de aspas.

4º Bimestre:

- a) Ordem: NARRAR.
Gênero: POEMA.
- b) Oralidade: Recitar poema.
- c) Análise linguística: Rima, aliteração, assonância, ritmo, verso livre, tipos de poemas, diferença entre prosa e verso, figuras de linguagem (metáfora antítese e hipérbole).
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, ausência de pontuação em alguns poemas.

- OBS.: a) Há sempre necessidade de resgatar aquilo que já foi trabalhado, pois pode ser necessário para produção textual escrita ou para explicitação oral.
b) Incluir outros gêneros caso haja tempo.
c) Sugerimos que em ano de Olimpíada de Língua Portuguesa o Gênero Poema seja estudado no 1º bimestre.

7º ANO**1º Bimestre:**

- a) Ordem: NARRAR.
Gênero: CONTO.
- b) Oralidade: Conto e reconto de histórias.
- c) Análise linguística: Elementos da narrativa (personagem, enredo, clímax, desfecho), tipos de narradores (foco narrativo), discurso direto e indireto, figura de linguagem (prosopopeia).
- d) Padrão de escrita: Pontuação, ortografia, acentuação gráfica.

2º Bimestre:

- a) Ordem: RELATAR.
Gênero: MEMÓRIA.
- b) Oralidade: ENTREVISTA.
- c) Análise linguística: Planejamento da fala em situações formais, verbos (pretéritos) aspectos ficcionais e não ficcionais, elementos de coesão, uso de preposições e advérbios (tempo e lugar).
- d) Padrão de escrita: Coerência, coesão, concordância, pontuação (exclamação e travessão). IMPORTANTE: Ressaltar aqui o uso do travessão como explicação: apostro ou orações explicativas.

3º Bimestre:

- a) Ordem: INSTRUIR. / EXPOR
Gênero: MANUAL DE INSTRUÇÃO / SINOPSE
- b) Oralidade: Planejamento da fala em situações formais (compra e venda).
- c) Análise linguística: Uso de verbos (imperativo), contrapor com os modos subjuntivos e indicativos para melhor compreensão, uso de pronomes demonstrativos, uso de palavras-chaves.
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, uso itens e subitens.

4º Bimestre:

- a) Ordem: ARGUMENTAR.
Gênero: CARTA DO LEITOR.
- b) Oralidade: Debate sobre um determinado tema proposto..
- c) Análise linguística: Argumento e contra argumento, uso de vocativo, pronomes de tratamento, local e assinatura, fonte para escritura da carta (referência), conhecimentos prévios.
- d) Padrão de escrita: Título, subtítulo, uso de elementos coesivos, coerência de raciocínio, concordância verbal e nominal.

8º ANO**1º Bimestre:**

- a) Ordem: NARRAR.
- b) Gêneros: Diário íntimo e diário virtual
- c) Oralidade: Debate regrado
- d) Análise linguística: Palavras sinônimas, antônimas, homônimas e parônimas, linguagem formal e informal.
- e) Padrão de escrita: Pontuação e ortografia

2º Bimestre:

- a) Ordem: RELATAR.
- b) Gênero: Notícia
- c) Oralidade: apresentação de leituras de livros
- d) Análise linguística: Planejamento da fala em situações formais, postura corporal, elementos constitutivos da notícia, elementos de coesão, objetividade e subjetividade.
- e) Padrão de escrita: Coerência, coesão, concordância.

3º Bimestre:

- a) Ordem: INSTRUIR. / EXPOR
- b) Gênero: Estatuto
- c) Oralidade: exposição de motivos para criação de um estatuto.
- d) Análise linguística:
- e) Padrão de escrita: Título, subtítulo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, uso letra maiúscula, uso itens e subitens.

4º Bimestre:

- a) Ordem: ARGUMENTAR.
- b) Gênero: Propaganda
- c) Oralidade: Debate sobre temas de propagandas analisadas.
- d) Análise linguística: Uso de verbos, principalmente nos modos imperativo e subjuntivo, funções da linguagem, uso de pronomes demonstrativos, uso de palavras-chaves, título.

Nota: Sempre que possível incluir aspectos de história e cultura afetas e afro-brasileiras – conforme previsto a Lei 10639/03.

PLANEJAMENTO PROFESSOR B – 8ª SÉRIE: 1º, 2º, 3º E 4º BIMESTRE

Objetivos gerais de Língua Portuguesa: formar o aluno como leitor e produtor de textos e como um interlocutor mais seguro e mais consciente dos usos da língua e das características que constituem os gêneros – orais e escritos – mais comuns em circulação na sociedade. Valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar.

I BIMESTRE – FEVEREIRO, MARÇO, ABRIL: PREVISÃO 36 AULAS

Conteúdo	Objetivos	Suporte de informação/recursos	Metodologia	Cronograma	Avaliação
Linguagem própria (denotativa) e linguagem figurada (conotativa)	Identificar nos textos: linguagem própria (denotativa) e linguagem figurada (conotativa).	Livro didático Aparelho de som Dicionários	Audição e estudo da letra da música "Peia internet", de Gilberto Gil Breve retomada da diferença entre texto em prosa e texto em versos	4 aulas	Participação nas atividades durante as aulas Cumprimento das tarefas encaminhadas
Figuras de linguagem: alteração, assonância Neologismo	Identificar no texto e perceber o uso da rima e de neologismos como recursos de linguagem	Cópias impressas do haikai "Tarde de Verão", de Estela Bonini	Identificação, no mapa, dos locais citados na letra da música	1 aula	Produção textual: atendimento às características do gênero estudado
Figuras de linguagem: metáfora, comparação	Identificar no texto e perceber o uso de figuras de linguagem como recursos de estilo: jogos sonoros (alteração, assonância), metáfora	Livros da Coleção Para Gostar de Ler- volumes 1, 5, 7 e 14 Livro Beco da Lanterna, de Flávio José Cardozo	Leitura de haikai inspirado em pintura de Van Gogh; identificação de metáfora no haikai; observação da estrutura do haikai	2 aulas	Reescrita do texto incorporando as orientações dadas pelo professor
Compreensão e interpretação de textos	Diferenciar metáfora de comparação	Cópias impressas de crônicas	Leitura, interpretação e atividades escritas sobre a crônica: "A vida pelo telefone", de Walcy Carrasco	4 aulas	
Figuras de linguagem: ironia	Desenvolver habilidades de leitura: busca e extração de informações não explicitadas,	Livros de Gramática	Identificação de ironia presente na crônica	1 aula	

argumentativo	apoiando-se em deduções		Produção de parágrafo argumentativo sobre questão do texto para entregar	(em casa)	
	Ler para conhecer e deleitar-se				
Projeto de leitura: "Crônicas para gostar de ler... e escrever!"	Compreender a crônica como um gênero de circulação social cuja função é entreter, divertir, levar a uma reflexão		Apresentação do Projeto de leitura "Crônicas para gostar de ler... e escrever!"		
Gênero textual: crônica	Interpretar crônicas pela leitura e escuta de textos desse gênero		Ativação do conhecimento prévio: origem e significado da palavra crônica; apresentação do mito grego de Cronos		
Características do gênero textual crônica	Conceituar a crônica, identificando os elementos que constituem o gênero, como função social, linguagem, assunto e elementos textuais.		Discussão da relação entre a ideia de tempo que marca o mito e o tempo na crônica, considerada um gênero efêmero, pois documenta uma época		
Conceito de crônica	Estimular o gosto pela leitura, buscando levar o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer.		Distribuição de crônicas iguais a cada 3, 4 alunos para leitura-fruição:		
Respeito à produção e opinião do outro, sabendo ouvir o que tem a dizer	Ampliar o universo cultural dos alunos.		"Arte de ser Feliz" – Cecília M.; "O padeiro" – Rubem Braga; "O menino escritor" – Fernando S.; "Gravação" – Carlos D. de Andrade; "Tintim" – Luís F. Veríssimo; "Emergência" – Luís F. Veríssimo; "Chatear e encher" – Paulo Mendes Campos; "Ladrão que rouba ladrão" – Domingos Pelegrini	2 aulas	
				2 aulas	
	Exercitar atitudes de respeito à leitura do outro		Leitura oral das crônicas pelos alunos, interpretando os papéis de personagens e narrador:		1 aula
	Produzir uma crônica incorporando as características		Análise oral das crônicas lidas por meio de perguntas pré-elaboradas quanto ao assunto, à linguagem, à organização textual e à função social.		2 aulas

<p>Produção de texto</p>	<p>do gênero estudado</p> <p>Exercitar atitudes de respeito à produção e opinião do outro</p> <p>Estimular a produção dos textos pela audição de textos de colegas</p> <p>Analisar e revisar o próprio texto com vistas a utilizar os conhecimentos aprendidos em análise linguística na reescrita do texto.</p>		<p>Motivação: a partir do que já foi estudado até aqui, é possível pensar na produção de uma crônica cujo assunto seja melancia?</p> <p>Leitura em voz alta, pela professora, da crônica "Da arte de comer melancia" de Flávio José Cardozo</p> <p>Análise escrita da crônica lida, observando os seguintes aspectos: função social, linguagem, assunto e elementos textuais (registro na lousa e no caderno)</p> <p>Socialização da análise e sistematização do conceito de crônica na lousa com base nas perguntas pré-elaboradas</p> <p>Leitura da crônica "Um cronista no coração das coisas", de Marisa Lapio resgatando as características do gênero</p> <p>Produção de uma crônica Sugestão: mote "A arte de", parodiando Flávio José Cardozo</p> <p>Recolhimento da 1ª versão dos textos para revisão</p> <p>Observações/sugestões individuais em cada texto</p> <p>Leitura para a turma das primeiras crônicas produzidas</p> <p>Orientação coletiva sobre os erros mais recorrentes e produção de atividades a partir dos textos dos alunos</p> <p>Reescrita dos textos na Sala Informatizada</p>	<p>1 aula</p> <p>2 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>1 aula</p> <p>1 aula</p> <p>2 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>2 aulas</p> <p>1 aula</p>	
--------------------------	--	--	---	--	--

	Perceber a relação fonema/letra				
Fonética fonema/letra	Identificar vogal, semivogal, consoante e sílabas		Atividades de identificação do número de letras e de fonemas nas palavras	2 aulas	
Vogal, semivogal, consoante, sílaba	Identificar e diferenciar dígrafo de encontro consonantal		Realização de exercícios sobre encontros vocálicos		
Encontros consonantais e dígrafos	Reconhecer e diferenciar ditongo, tritongo e hiato como pré-requisito às regras de acentuação gráfica das paroxítonas e dos hiatos				Prova bimestral
Encontros vocálicos: ditongo, tritongo, hiato					Prova Bimestral de Recuperação (Se necessário)
Acento prosódico e acento gráfico	Conhecer e identificar a função de cada acento gráfico			1 aula	
Sinais gráficos: acento agudo, acento circunflexo, acento grave	Perceber a direção do acento agudo e acento grave				
Tonicidade	Retomar classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica com vistas a introduzir as regras de acentuação gráfica		Retomada da classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica com vistas a introduzir as regras de acentuação gráfica	4 aulas	
Revisão: classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica: oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas, monossílabas átonas e tônicas			Estudo de regras de acentuação gráfica- Parte I: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	2 aulas	
Regras de acentuação gráfica- Parte I: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas			Realização de atividades de pesquisa, recorte e colagem de palavras	2 aulas	Gincana de acentuação gráfica
			Produção e fixação de cartazes, na sala de aula, contendo as regras de acentuação gráfica		
			Gincana de questões sobre acentuação gráfica: as equipes elaboram e respondem a questões formuladas pela professora e pelas outras equipes	4 aulas	

		Correção coletiva da prova	
--	--	----------------------------	--

PLANEJAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA - 1ª SÉRIE
 2013

Familiarizar os alunos ao tipo de avaliação realizada pelo IFSC
 Rever os sinais gráficos:
 acento agudo, acento circunflexo, acento grave
 Realização de atividades sobre o uso dos porquês a partir das produções dos alunos
 Ortografia uso dos porquês: por que, por quê, porque, porquê

Identificar, nas crônicas lidas, os usos dos porquês
 Diferenciar e utilizar adequadamente os diferentes tipos de porque.

1º BIMESTRE - FEVEREIRO, MARÇO, ABRIL, MAIO E JUNHO DE 2013

Objetivos	Conteúdos	Atividades	Metodologia	Tempo	Avaliação
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas atividades durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas
Revisão de conteúdos	Revisão de conteúdos trabalhados em aulas anteriores	Leitura de crônicas	Leitura e análise de crônicas de autores conhecidos	4 aulas	Participação nas aulas durante as aulas

II BIMESTRE – MAIO, JUNHO, JULHO: PREVISÃO 36 AULAS

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia	Cronograma	Avaliação
Regras de acentuação gráfica – Parte I: monossílabas tônicas, oxítonas e proparoxítonas	Conhecer as regras de acentuação gráfica da língua portuguesa	Livros de Gramática	Estudo das regras de acentuação gráfica- Parte I: monossílabas tônicas, oxítonas e proparoxítonas; atividades	4 aulas	Participação na Gincana sobre regras de acentuação gráfica
Regras de acentuação gráfica- Parte II: paroxítonas			Estudo de regras de acentuação gráfica- Parte II: paroxítonas; atividades	4 aulas	Participação durante as aulas
			Atividades de recorte e colagem sobre regras de acentuação	2 aulas	Cumprimento das tarefas encaminhadas
Gênero textual: romance	Estimular o gosto pela leitura, buscando levar o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer	Documentário sobre a Revolução Francesa (History Channel)	Gincana com questões sobre acentuação gráfica		Apresentação de capítulo do livro (Projeto de leitura) cumprindo os critérios mínimos sugeridos
Projeto de leitura: Os miseráveis, de Victor Hugo	Ampliar o universo cultural dos alunos	Adaptação da obra Os Miseráveis, de Victor Hugo	Apresentação de Projeto de leitura: romance Os miseráveis, de Victor Hugo		Produção textual: ficha de leitura
Características do gênero romance	Reconhecer o Romance como gênero do narrar, considerando drama central e capítulos	Filme Os Miseráveis, de Bille August	Ativação do conhecimento prévio por meio de questões sobre como/onde surgiram as ideias de justiça, igualdade de direito entre os homens, etc. A sociedade sempre funcionou desta forma? Já ouviram falar sobre a Revolução Francesa? Quem teria feito e por quê? Anotar informações na lousa	2 aulas	
	Conhecer a influência e as implicações dos ideais da Revolução Francesa para nossa sociedade: princípios morais como a liberdade, a igualdade, a solidariedade	Dicionários Livro didático	Assistência de documentários sobre a Revolução Francesa, com roteiro de observação (situação do povo, forma de governo, etc.);		
	Discutir valores e princípios como justiça, preconceito, a capacidade do ser humano se regenerar, etc.		Introdução à leitura de Os miseráveis: o que caracteriza uma obra como clássica; apresentação dos principais personagens da obra	2 aulas	
Compreensão e interpretação de textos	Desenvolver habilidades de leitura: busca e extração de informações não explicitadas, apoiando-se		Distribuição de um exemplar a cada aluno; leitura coletiva dos capítulos 1 e 2; relação entre cenas do vídeo e a situação		

	em deduções		da família de Jean Valjean	2 aulas	
			Organização de duplas; sorteio dos demais capítulos para apresentação pelos alunos; discussão de roteiro contendo os critérios mínimos de apresentação; fixação de cronograma com datas das apresentações na sala	1 aula	
			Apresentação dos capítulos pelos alunos na sequência do enredo (2 duplas por data, dois capítulos por duplas)	1 aula	
Produção de texto: ficha de leitura	Exercitar a citação de dados bibliográficos de uma obra		Preenchimento de ficha de leitura sobre a obra lida	8 aulas	
	Perceber a relação entre a literatura e sua representação em outra forma de arte		Assistência do filme <i>Os Miseráveis</i> (negociar 2 aulas com outra disciplina)	2 aulas	
Classes gramaticais: preposição	Ampliar o estudo das classes gramaticais: preposição		Realização de exercícios escritos sobre preposições- correção coletiva	2 aulas	
Crase	Reconhecer as preposições como elementos que estabelecem coesão entre as palavras de uma frase		Realização de exercícios escritos sobre regência verbal; a relação entre regência de alguns verbos e o fenômeno da crase	1 aula	
Regência verbal e nominal: verbos e nomes que pedem preposição				2 aulas	
Regência nominal e crase	Conhecer o fenômeno da crase como resultado da contração da preposição a com o artigo a			2 aulas	
	Conhecer algumas regras de utilização do acento grave				

III BIMESTRE – AGOSTO, SETEMBRO: PREVISÃO 36 AULAS

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia	Cronograma	Avaliação
Crônica e conto Figuras de linguagem: metonímia	Reconhecer a proximidade entre formas de narrar dos gêneros Conto e Crônica, considerando suas especificidades	Livro didático	Leitura e interpretação do texto misto (conto dentro de uma crônica) "Metonímia, ou a vingança do enganado", de Álvares de Azevedo	4 aulas	Participação durante as aulas Cumprimento das tarefas encaminhadas
	Identificar no texto e perceber o uso da metonímia como recurso de linguagem	Livros da Coleção Para Gostar de Ler - volumes 1, 5, 7 e 14	Apresentação do Projeto de Leitura "Crônicas para gostar de ler...e escrever!"	1 aula	Produção textual: ampliação de resumo
Compreensão e interpretação de textos	Estimular o gosto pela leitura, buscando levar o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer	Livro Beco da Lamparina, de Flávio José Cardozo	Ativação do conhecimento prévio: origem e significado da palavra crônica; apresentação mito grego de Cronos	1 aula	Prova bimestral
	Ampliar o universo cultural dos alunos	Cópias impressas de crônicas	Discussão da relação entre a ideia de tempo que marca o mito e o tempo na crônica, considerada um gênero efêmero	1 aula	Prova Bimestral de Recuperação
	Compreender a crônica como um gênero de circulação social cuja função é entreter, divertir, levar a uma reflexão	Livros de Gramática	Distribuição de crônicas iguais a cada 3, 4 alunos para leitura-fruição: "Arte de ser Feliz" – Cecília M.; "O padeiro" – Rubem Braga; "O menino escritor" – Fernando S.; "Gravação" – Carlos D. de Andrade; "Tintim" – Luis F. Veríssimo; "Emergência" – Luis F. Veríssimo; "Chatear e encher" – Paulo Mendes Campos; "Ladrão que rouba ladrão" – Domingos Pelegini	1 aula	
	Identificar em que esfera da atividade humana circula o gênero crônica	Sala informatizada	Leitura oral das crônicas pelos alunos, interpretando os papéis de personagens e narrador	2 aulas	
	Interpretar crônicas pela leitura e escuta de textos desse gênero	Textos produzidos pelos alunos	Análise oral das crônicas lidas por meio de perguntas pré-elaboradas quanto ao assunto, à linguagem, à organização textual e à função social		
	Conceituar a crônica,				
	Exercitar atitudes de respeito à leitura do outro Exercitar atitudes de respeito à produção e opinião do outro				

<p>Produção de texto: crônica</p>	<p>Analisar crônicas oralmente e por escrito, identificando suas características</p> <p>Desenvolver habilidades de leitura: busca e extração de informações não explicitadas, apoiando-se em deduções</p> <p>Produzir uma crônica incorporando as características do gênero estudado</p> <p>Estimular a produção de texto pela audição de textos de colegas</p> <p>Analisar e revisar o próprio texto com vistas a utilizar os conhecimentos aprendidos sobre o gênero estudado</p> <p>Reconhecer as conjunções como elementos que estabelecem coesão entre as frases e os parágrafos de um texto</p>	<p>Leitura em voz alta, pela professora, da crônica "Da arte de comer melancia" de Flávio José Cardozo</p> <p>Análise <u>escrita</u> da crônica lida, observando os aspectos analisados anteriormente: função social, linguagem, assunto e elementos textuais (registro na lousa e no caderno)</p> <p>Leitura da crônica "Um cronista no coração das coisas", de Marisa Lajolo, resgatando as características do gênero</p> <p>Construção coletiva do conceito de crônica</p> <p>Produção de uma crônica tendo como mote "A arte de", parodiando Flávio José Cardozo</p> <p>Recolhimento da 1ª versão dos textos para revisão, com anotações/sugestões individuais em cada texto</p> <p>Leitura para a turma das primeiras crônicas produzidas</p> <p>Orientação coletiva sobre os erros mais recorrentes e produção de atividades a partir dos textos dos alunos</p>	<p>1 aula</p> <p>2 aulas</p> <p>1 aula</p> <p>2 aulas</p> <p>1 aula</p>	<p>Classes gramaticais: conjunção</p> <p>Compreender que os elementos coesivos contribuem para ordenar as ideias de um texto, arranjando os fatos no tempo, apresentando ideias opostas, mostrando causas e conseqüências, etc.</p>	<p>2 aulas</p> <p>1 aula</p>
-----------------------------------	---	---	---	---	------------------------------

Palavras e expressões cuja grafia pode causar dúvida: senão/ se não; a fim de/ a fim acerca de/ acerca de em vez de/ ao invés de onde/onde/ de onde nem um/ nenhum trás/atrás/traz, etc.	Conhecer e utilizar corretamente as expressões pesquisadas		Pesquisa e elaboração de cartazes, em duplas, contendo exemplos de uso de expressões semelhantes	Extra classe
Exposição oral	Expor oralmente o resultado de uma pesquisa, utilizando adequadamente postura e colocação de voz		Orientações do professor quanto à adequação da linguagem (mais formal), à postura e à entonação de voz (clara e que prenda a atenção do ouvinte)	4 aulas
Frase e oração (retomada)	Retomar a diferença entre frase e oração		Exposição oral de pesquisa feita, utilizando o cartaz para conduzir a explicação	
Período simples e composto	Identificar os tipos de predicado visando a completude do enunciado e regência normativa		Atividades de análise de períodos a partir de textos diversos (tiras, quadrinhos, contos, etc. a pesquisar)	5 aulas
Análise do período simples	Conhecer			
Tipos de predicado	Compreender que o sentido completo das frases está relacionado à condição do verbo no contexto, podendo necessitar ou não de um complemento			
Transitividade verbal				
Verbos de ligação				
Complementos verbais (objeto direto e indireto) e predicativo				

IV BIMESTRE – OUTUBRO, NOVEMBRO, DEZEMBRO: PREVISÃO 30 AULAS

Conteúdo	Objetivos	Recursos	Metodologia	Cronograma	Avaliação
Estrutura do texto argumentativo: retomada	Retomar a estrutura do texto argumentativo com vistas a introduzir o artigo de opinião	Livro didático	Leitura e interpretação dos textos "Insegurança" e "Eu sou 'normal'" (unidade 5 livro didático 8º ano)	4 aulas	Participação durante as aulas nas atividades propostas
Produção de parágrafo argumentativo		Textos sobre o tema pesquisados em sites, revistas e jornais	Identificação, nos textos lidos, dos elementos estruturadores do texto argumentativo: introdução (tese); argumentação (argumentos) e conclusão (reafirmação da tese)		Cumprimento das tarefas encaminhadas
Artigo de opinião	Compreender o artigo de opinião com um gênero de circulação social no qual o autor expõe sua opinião tendo como foco convencer o leitor a respeito de seu ponto de vista	Cópias impressas dos textos 1 e 2 (depoimento) sobre bullying	Ativação do conhecimento prévio sobre o fenômeno do Bullying: o que é? Já ouviram falar?		Produção textual: adequação da escrita ao gênero estudado
	Identificar em que esfera da atividade humana circula o gênero artigo de opinião	Documentário sobre Bullying- caso americano	Leitura silenciosa e em voz alta de dois textos (depoimentos) sobre bullying; motivar uma discussão sobre o tema	2 aulas	Adequação do texto às convenções da norma padrão estudadas até o momento
Estrutura do artigo de opinião	Conhecer a estrutura de um artigo de opinião: contextualização do tema; posição do autor; argumentação; contra-argumentação (opcional); retomada da posição assumida; sugestões de melhora ou negociação conclusão	Cópias impressas do texto " Escola x Bullying", de Fernanda G Ribeiro	Escrita de um texto curto (um ou dois parágrafos) expressando opinião sobre o tema	1 aula	Prova bimestral
		Livros de Gramática	Leitura do texto " Escola x Bullying", de Fernanda G Ribeiro, estudante do ensino médio, identificando os argumentos agenciados pela autora	2 aulas	Prova Bimestral de Recuperação
Tipos de argumentação	Perceber que a construção da argumentação pode ocorrer por meio de vários tipos de argumento: argumento de autoridade,	Sala informatizada	Leitura e do artigo de opinião "Bullying: marcas de violência na escola", de Lidia Weber; identificação dos elementos estruturadores do gênero no texto	2 aulas	
			Organização de grupos para realização de debate sobre o tema bullying com base em questões pré-elaboradas pelo professor; registro da posição do grupo	4 aulas	

	por citação, por exemplificação, etc.		Organização da turma em círculo para o debate; escolha de um representante do grupo para apresentar a posição		
Compreensão e interpretação de textos	Analisar artigos de opinião, identificando seus elementos estruturadores		Assistência Documentário sobre Bullying - caso americano	2 aulas	
Debate regrado	Desenvolver a oralidade através de debate		Produção de um artigo de opinião sobre bullying	2 aulas	
Produção de texto: artigo de opinião	Exercitar atitudes de respeito à opinião do outro		Reescrita dos textos na Sala Informatizada	1 aula	
	Produzir um artigo de opinião incorporando as características do gênero estudado			2 aulas	
	Analisar e revisar o próprio texto com vistas a utilizar os conhecimentos aprendidos sobre o gênero estudado		Orientação coletiva sobre recursos linguísticos que poderão ser utilizados na reescrita do artigo de opinião, como: expressões que anunciam a posição do autor, introduzem argumentos, estabelecendo relações entre as orações e períodos, apresentam o fechamento, articulam o texto como um todo (parágrafos, partes maiores do texto)	2 aulas	
Período composto	Analisar a estrutura do período composto			2 aulas	
Orações coordenadas Conjunções e conectivos coordenativos	Conhecer as principais conjunções e conectivos coordenativos que cumprem a função de articular as partes de um texto (orações, períodos, parágrafos)		Atividades escritas sobre período composto e orações coordenadas	2 aulas	
Pontuação: uso da vírgula	Saber utilizar a vírgula para separar as orações, no período composto		Atividades escritas sobre pontuação		
Familiarizar os alunos ao tipo de avaliação realizada pelo IFSC		Cópias impressas da Reprodução Prova IFSC- ingresso 2012/02		2 aulas	

		Realização e estudo questões prova do IFSC			
VER CURRÍCULO!!!!	Relatar a história pessoal acrescentando com fotos e ilustrar o artigo de opinião	Uma história	Relatar a experiência do autor "Respostas" e "O dia normal" relatando a sua história de vida	4 aulas	Participação durante as aulas, observação, produção
E a pontuação????		Uma aula e uma sequência em sala, atividade a ser feita	Identificação, via Internet, das principais características da rede social e como ela funciona (como a organização, a linguagem, o funcionamento de cada rede)		Compreensão das redes sociais existentes
Cartum / Editorial					Produção textual, elaboração de cartum ou gráfico editorial
Reconhecer cartum como sequência narrativa.					Atividade de texto de compreensão de texto, produção de texto e produção
Familiarizar os alunos ao tipo de avaliação realizada pelo IFSC					
Realização e estudo questões prova do IFSC					
Cópias impressas da Reprodução Prova IFSC- Ingresso 2012/02					
Resolver e discutir as questões da Prova de Ingresso 2012/02 do IFSC					
	Identificar as partes de um artigo de opinião, a saber: tese, argumentos, fatos, conclusão e título e escolha do seu ponto de vista	Dezesseis aulas de 50 minutos	Leitura silenciosa em sala de aula, leitura compartilhada, produção de um artigo de opinião	2 aulas	Produção de texto
	Identificar as partes de um gráfico, a saber: título, eixo X, eixo Y, legenda, fonte de dados	Doze aulas impressas de 50 minutos	Leitura silenciosa em sala de aula, leitura compartilhada, produção de um gráfico	2 aulas	Produção de texto
Conteúdo de artigo de opinião	Definir a estrutura de um artigo de opinião: introdução, desenvolvimento, conclusão	Uma aula de 50 minutos	Leitura silenciosa em sala de aula, leitura compartilhada, produção de um artigo de opinião	1 aula	Produção de texto
	Definir a estrutura de um gráfico: título, eixo X, eixo Y, legenda, fonte de dados	Uma aula de 50 minutos	Leitura silenciosa em sala de aula, leitura compartilhada, produção de um gráfico	1 aula	Produção de texto
Tipos de argumentação	Definir que a argumentação é a apresentação de razões para uma ideia ou tese, para a sustentação de uma hipótese	Uma aula de 50 minutos	Leitura silenciosa em sala de aula, leitura compartilhada, produção de um texto argumentativo	1 aula	Produção de texto

PLANEJAMENTO PROFESSOR D – 7ª SÉRIE (8º ANO),
8ª SÉRIE(9º ANO)

8º ANO	OBJETIVOS
<p>CONCEITOS: o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa tem como objeto de estudo Gêneros textuais discursivos, cuja abordagem parte de seu uso na sociedade.</p>	<p>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS – As habilidades se constituem na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais e discursivos.</p>
<p>ORALIDADE: fala e escrita Leitura: interpretação, extrapolação e outros conteúdos que esta atividade possibilite. Reflexão linguística.</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos – seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita – objetivando a prática social mais adequada possível, permitindo, assim, a interação com o outro através da Língua/ linguagem.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) serão elencados gêneros textuais para uma abordagem aprofundada e, para isto, serão elaboradas sequências didáticas que contemplem: análise e compreensão da composição temática, configuração linguística, estilo e as esferas de atividade humana (ver tabela de Gêneros Textuais na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84.) até chegar na produção textual do gênero estudado – lembrando que a refação faz parte da produção de texto.</p> <p>Gêneros textuais propostos:</p> <p>ORDEM DO NARRAR: diário íntimo e diário virtual ORDEM DO RELATAR: notícia e memória ORDEM DO INSTRUIR: estatuto ORDEM DO ARGUMENTAR: propaganda ORDEM DO EXPOR – seminário</p> <p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem: metonímia, hipérbole, ambiguidade e eufemismo; • Elementos estruturais da notícia (quem, o quê, como, quando, onde); • Sequência lógica textual; • Morfologia: conjunções e verbos no modo imperativo; • Coerência e coesão; 	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer e empregar a variação sociolinguística mais adequada ao contexto e respeitar a diversidade linguística de cada esfera social evitando, assim, o preconceito linguístico.</p> <p>Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero textual, contexto e interlocutores.</p> <p>Expor ideias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicando e ouvindo explicações, argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Expor um assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.</p> <p>LEITURA</p> <p>Ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler e interpretar textos verbais e não-verbais:</p> <p>Reconhecer pistas que</p>

- Uso dos porquês;
- Colocação pronominal;
- Concordâncias verbal e nominal;
- Funções da linguagem.

Obs.: é de suma importância contemplar, em cada um dos anos finais do Ensino fundamental, a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do material do curso "Gestar" e livro "Tudo é linguagem" de Terezinha Bertin, e Vera Marchesin, Ed. Ática).

levem à identificação do gênero

Localizar informações explícitas a partir do levantamento de dados encontrados no texto.

Deduzir informações implícitas inferindo dados do texto a partir do vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema, título.

Identificar o tema de um texto.

Estabelecer relações entre as informações do texto.

Estabelecer relações entre o texto e outros textos.

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Inferir o sentido de palavras e/ou expressões a partir do contexto.

Identificar a finalidade, intencionalidade e a funcionalidade do gênero textual estudado.

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Perceber as marcas

discursivas presentes em textos verbais e não-verbais.

Perceber as intenções ocultas presentes em textos argumentativos de cunho humorístico – verbais e não-verbais.

Perceber o fio condutor de textos orais de conteúdo expositivo-informativo.

Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.

Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.

Identificar a tese de um texto e estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo e formato de letra etc.).

ESCRITA

Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero textual.

Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando o destinatário, a finalidade do texto e as

<p>Atividade: o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa tem como objeto de estudo diversos textos discursivos, cuja abordagem parte de seu uso social.</p>	<p>proposta de produção, considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero textual.</p>
<p>REALIDADE: fala e escrita Lábore: interpretação, extrapolção e outros conteúdos que esta atividade possibilita. Reflexão linguística:</p>	<p>Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.</p>
<p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos – seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita – objetivando a prática social mais adequada possível, permitindo, assim, a interação com o mundo através da Língua Portuguesa.</p>	<p>Ater-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolver com coerência.</p>
<p>Em toda aula os alunos do domínio social (normas, regras, lemas, regras e argumentar) serão abordados através de textos escritos para uma abordagem aprofundada e, para isto, serão elaboradas sequências didáticas que contemplam análise e compreensão da composição temática, configuração linguística, estilo e as outras de acordo/como (ver tabela de Gêneros Textuais na Proposta Curricular do Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 37) até chegar na produção textual do gênero estudado – lembrando que a reflexão faz parte do gênero de texto.</p>	<p>Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação..</p>
<p>Gêneros textuais propostos:</p>	<p>Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções e outros elementos que estabeleçam a coesão textual.</p>
<p>ORDEM DO NARRAR: crônicas ORDEM DO RELATAR: reportagem ORDEM DO INSTRUIR: regulamento ORDEM DO ARGUMENTAR: debate regrado e artigo de opinião ORDEM DO ESPOR: projeto</p>	<p>Dominar a grafia convencional das palavras. Resumir, reelaborar ou reescrever textos e parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões com coesão e coerência. Preparar roteiro para exposições orais de pesquisas.</p>
<p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de coesão e coerência textual; • Análise e catálise; • Figuras de linguagem; • Classes gramaticais; • Período simples e período composto; • Regência verbal e nominal; • Clonagem. 	<p>Expor e argumentar ideias.</p>
<p>9º ANO</p>	<p>Fazer interpretação e partir dos dados do texto (avaliatório, cognativo, figura, aspecto temático)</p>

Obs.: é de suma importância contemplar, em cada um dos anos finais do Ensino fundamental, a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do material do curso "Gestar" e livro "Tudo é linguagem" de Terezinha Bertin, e Vera Marchesin, Ed. Ática).

texto.

Estabelecer relações entre as informações do texto.

Estabelecer relações entre o texto e outros textos.

Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.

Reconhecer, em narrativas, a fala do narrador e a das personagens.

Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Identificar a tese de um texto e estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

<p>CONCEITOS: o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa tem como objeto de estudo Gêneros textuais discursivos, cuja abordagem parte de seu uso na sociedade.</p>	<p>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS – As habilidades se constituem na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais e discursivos.</p>
<p>ORALIDADE: fala e escuta Leitura: interpretação, extrapolação e outros conteúdos que esta atividade possibilita. Reflexão linguística.</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos – seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita – objetivando a prática social mais adequada possível, permitindo, assim, a interação com o outro através da Língua/ linguagem.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) serão elencados gêneros textuais para uma abordagem aprofundada e, para isto, serão elaboradas sequências didáticas que contemplem: análise e compreensão da composição temática, configuração linguística, estilo e as esferas de atividade humana (ver tabela de Gêneros Textuais na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84.) até chegar na produção textual do gênero estudado – lembrando que a refação faz parte da produção de texto.</p> <p>Gêneros textuais propostos:</p> <p>ORDEM DO NARRAR: crônica ORDEM DO RELATAR: reportagem ORDEM DO INSTRUIR: regulamento ORDEM DO ARGUMENTAR: debate regrado e artigo de opinião ORDEM DO EXPOR: projeto</p> <p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos de coesão e coerência textual; • Anáfora e catáfora; • Figuras de linguagem; • Classes gramaticais; • Período simples e período composto; • Regência verbal e nominal; • Crase; • Linguagem técnica; normas da ABNT: referência bibliográfica, citação, anexos. 	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer e empregar a variação sociolinguística mais adequada ao contexto e respeitar a diversidade linguística de cada esfera social evitando, assim, o preconceito linguístico.</p> <p>Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero textual, contexto e interlocutores.</p> <p>Expor ideias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicando e ouvindo explicações, argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Expor um assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.</p> <p>LEITURA</p> <p>Ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler e interpretar textos verbais e não-verbais:</p> <p>Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.</p> <p>Fazer inferências a partir dos dados do texto (vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema)</p> <p>Identificar o tema de um texto.</p> <p>Contextualizar as informações do</p>

	<p>ESCRITA</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios e levantar dados sobre o tema e gênero textual propostos.</p> <p>Produzir textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros.</p> <p>Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando o leitor, a finalidade do texto e as características do gênero textual.</p> <p>Manter a coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.</p> <p>Ater-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolver com coerência.</p> <p>Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação.</p> <p>Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios, preposições, conjunções e outros recursos que o gênero possibilite.</p> <p>Dominar a grafia convencional das palavras.</p> <p>Planejar, elaborar, revisar e reescrever o texto – seja ele verbal ou não-verbal.</p> <p>REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Situar-se em relação ao espaço e tempo.</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a</p>
--	--

<p>... a escolha de vocábulos e de estruturas gramaticais que Portugal tem como objeto de estudo. Assim, cada disciplina parte da seguinte forma:</p> <p>GRAMÁTICA: fala e escrita LINGUAGEM: interpretação, extrapolação e outros sentidos que esta atividade possibilita ANÁLISE LINGUÍSTICA:</p>	<p>continuidade de um texto.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, observando o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelas classes gramaticais.</p>
<p>... a análise textualizadora - seja se trabalhar com a modalidade escrita - é diferente e possui suas próprias particularidades, permitindo assim, a formação com o conhecimento da Língua Portuguesa.</p> <p>Para cada uma das ordens de discurso social (narrativa, descritiva, expositiva e argumentativa) são elaboradas alguns textos com uma abordagem específica e, por isso, são elaboradas estratégias didáticas que contemplam a leitura e compreensão da composição textual, organização linguística, estilo e as ordens de discurso humana por meio da Gramática Textual na perspectiva da Escola Municipal de Ensino de Buziosópolis, 2008, p. 84) em diálogo na produção textual no gênero escolhido - buscando que a reflexão de parte da produção de texto.</p> <p>Textos textuais propostos:</p> <p>ORDEM DO NARRAR: conto infantil e conto atual ORDEM DO RELATAR: notícia e crônica ORDEM DO DESCRICRIR: poema ORDEM DO ARGUMENTAR: propaganda ORDEM DO EXPOR - anúncio</p>	<p>... a análise textualizadora - seja se trabalhar com a modalidade linguística. Assim, a aula em questão tem o objetivo geral de analisar cada gênero textual, considerando o modo como se organiza e se desenvolve. Cada gênero possui suas particularidades e especificidades, devendo ser trabalhadas com estratégias e atividades específicas, visando sempre ao desenvolvimento da leitura e compreensão da produção textual, organização linguística, estilo e as ordens de discurso humana por meio da Gramática Textual na perspectiva da Escola Municipal de Ensino de Buziosópolis, 2008, p. 84) em diálogo na produção textual no gênero escolhido - buscando que a reflexão de parte da produção de texto.</p>
<p>Recursos linguísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso: narrativa, lírica, descritiva e argumentativa; • Elementos estruturais de textos (parágrafos, e que, como, portanto, então); • Estrutura lógica textual; • Estratégias de coerção e valores de modo e tempo; • Coesão e co-texto. 	<p>LEITURA</p> <p>Atividade contextualizada por meio de textos e não-verbais.</p> <p>Objetivo: interpretar textos verbais e não-verbais.</p> <p>Recursos: textos e imagens.</p>

PLANEJAMENTO PROFESSOR F – 6º, 7ª E 8ª SÉRIES:
1º, 2º, 3º E 4º BIMETRES

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO 1º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão
Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar narrativa de aventura(Robin Hood), romance, conto popular, quadrinhos, leitura fílmica(Na Idade da Pedra- comédia).

Relatar Experiências vividas (aventura), Adolescência e Comunicação.

Argumentar Sinopse, diálogo argumentativo

Expor Resumo

Instruir Jogos/verbetes

Reflexão linguística

- Morfologia: substantivos (derivados/primitivos/próprios/comuns), e plural dos substantivos, pronomes
- Fonologia: Fonema ,encontro Consonantal, dígrafo, ortografia emprego do X e CH.
- Estilística: Onomatopéia

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, quadrinhos, filmes, contos populares.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Identificar as onomatopéias nos quadrinhos e em textos variados.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio dos pronomes e sinais de pontuação.

Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e usar marcas dessa separação (travessão, aspas, dois pontos).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO 2º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Epopeia(Odissea –Homero),
Poemas, charges, Notícia, quadrinhos.

Relatar Anedota, reportagem, relato
histórico.

Argumentar diálogo argumentativo.

Expor texto expositivo, relatório.

Reflexão Linguística:

- Morfologia: Flexão dos Substantivos, interjeição, verbos.

- Fonologia: Sílabas tônicas, acentuação (oxítonas/paroxítonas)

- Semântica: Palavras homófonas/homógrafas.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, charges, poemas, reportagens, anedotas.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Identificar as interjeições e substantivos nos quadrinhos e nas charges .

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero textual.

Produzir textos verbais e não-verbais(1ª produção, reescrita, escrita final).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo reconhecendo o verbo como marca de sequência narrativa.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO 3º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Romance, poema (Mário Quintana), música (Fico assim sem você – Claudinho e Buchecha), quadrinhos.

Relatar relatos de viagem (Amyr Klink).

Argumentar diálogo argumentativo

Expor texto explicativo, tomada de notas.

Descrever comandos diversos e textos prescritivos.

Reflexão Linguística:

- Morfologia: Pronomes, e seus usos na coesão do texto,

- Fonologia: Acentuação hiatos e ditongos, acentuação na proparoxítonas.

- Estilística: Plenasmos, neologismos, onomatopéias.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, poemas, romances, anedotas, música, relatos de viagem.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Identificar as onomatopéias nos quadrinhos, e reconhecer os neologismos nas frases.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero textual.

Produzir textos verbais e não-verbais(1ª produção, reescrita, escrita final).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo reconhecendo o verbo como marca de sequência narrativa.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer elementos da descrição.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO 4º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar poema visual, filme (Percy Jackson – Odisséia), textos de entrevistas (As Runas – Fernando Takai), texto (Expedição crê ter achado tesouro da ilha)

Relatar relatos do filme épico, textos jornalísticos, presente histórico, e de expedição.

Argumentar diálogo argumentativo

Expor texto explicativo, tomada de notas.

Descrever comandos diversos e textos prescritivos.

Reflexão Linguística:

- Morfologia: Verbo (indicativo/Pretérito), Verbo no subjuntivo formas nominais, o gerundismo, advérbios.

- Fonologia: Emprego do G e J, Pontuação, acentuação (crase).

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, poema imagem, filme épico - aventura, textos jornalísticos,

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Identificar os advérbios ,substantivos e verbos nos textos jornalísticos .

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero textual.

Produzir textos verbais e não-verbais(1ª produção, reescrita, escrita final).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo reconhecendo o verbo como marca de sequência narrativa.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer elementos da descrição.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE 1º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Conto de Terror (“O retrato oval” Edgar Allan Poe), Narração de ficção científica (“A caçada” Ligia F. Telles), Leitura fílmica (“A máquina do tempo”),

Relatar Curiosidades , música(“amor e sexo” Rita Lee).

Relatar Experiências vividas (contos de terror),

Argumentar resenha crítica (de contos apresentados), sinopse (filme apresentado)

Expor Resumos de textos, verbetes.

Descrever Comandos diversos relativos a temas apresentados em aula.

Reflexão linguística:

- Retomar conteúdos do ano anterior
- Morfologia: preposição, advérbio.
- Sintaxe: Tipos de frases, estrutura das frases, complemento nominal, aposto, indeterminação do sujeito, adjunto adverbial (classificação).
- Semântica: Homônimos e homônimos perfeitos
- Fonologia: Sinais de pontuação (vírgula), ortografia (S, Ç,X), emprego das letras (S e Z), emprego do hífen (nova ortografia).
- Estilística: Figuras de som (aliteração, assonância, onomatopéia).

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA Ativar conhecimentos prévios.

Ler e interpretar textos, músicas, filmes.

Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero.

Deduzir informações implícitas e levantar dados do texto (fazendo interferências a partir dos dados do texto: vocabulário, figuras, suportes, tema).

Identificar situações que exigem uso do dicionário (virtual)

Produzir textos descritivos que reúnam informações de modo sintético.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa: enredo, tempo, espaço, situação inicial, clímax e desfecho; bem como a fala do narrador e a das personagens e suas características.

Identificar marcas linguísticas na música, percebendo as figuras de som na letra da música.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, preposições, sinais de pontuação e advérbios.

Produzir sinopses a fim de expor idéias e argumentos.

Produzir resenhas em relação aos temas pertinentes a textos trabalhados.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço/tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por preposições, advérbios, etc.

LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE 2º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Poesia (gênero lírico), poema imagem (concretismo) crônica humorística, piada, obras de Arte (Tarsila do Amaral, Portinari), folclore.

Relatar crônica humorística, anedota, notícia, tirinhas, biografia, diário íntimo.

Argumentar textos de opinião, resenha, artigos de opinião

Expor resenha, reescrita de obra de arte, resumo de textos, verbetes, texto explicativo, bulas.

Reflexão Linguística:

- Sintaxe: Predicados e tipos de predicados; termos acessórios da oração: Adjunto adnominal, objeto direto/indireto.

- Morfologia: advérbio, adjetivo, advérbio.

- Fonologia: sinais de pontuação (parágrafo, travessão, aspas, vírgula, ponto e vírgula), prosódia, emprego do S e Z nas terminações EZ/EZA/ÉS/ESA.

- Semântica: sinônimos, antônimos, Parônimos, língua falada e língua escrita.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ativar conhecimentos prévios.

Ler e interpretar textos, poemas crônicas humorísticas, folclore, anedota, obras de arte, notícias .

Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero.

Deduzir informações implícitas e levantar dados do texto (fazendo interferências a partir dos dados do texto: vocabulário, figuras, suportes, tema).

Identificar situações que exigem uso do dicionário (virtual)

Perceber o fio condutor de textos orais de conteúdo expositivo-informativo.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

Identificar os efeitos dos recursos gráficos nos textos e obras de arte.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, adjetivos, sinais de pontuação e advérbios.

Ater-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolver com coerência.

Preparar roteiro para exposições orais de pesquisa.

Produzir relatos, textos narrativos e instrutivos.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem

para a continuidade de um texto.
 Reconhecer elementos da narrativa.
 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE 3º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.
OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Romance (leitura fílmica “A casa do Lago”), narrativa dramática (“O pagador de Promessas”), música (“A Rosa de Hiroshima” Vinícius de Moraes), Biografia romanceada (“A Aurora da minha vida”), poema (“circunstância” Mário Quintana), anedotas.

Relatar relato histórico, ensaio de perfil biográfico.

Argumentar diálogo argumentativo, artigo de opinião.

Expor Texto expositivo, verbete, texto explicativo, resenha, sinopse.

Descrever Instruções de montagem, textos prescritivos.

Reflexão Linguística:

- Morfologia: Vozes verbais, sufixos formadores de palavras e prefixos, pronúncia correta de alguns verbos.

- Sintaxe: período composto por coordenação, termos acessórios da oração vocativo.

- Estilística: Figuras de palavras: metonímia, figuras de linguagem: metáfora, figuras de pensamento: hipérbole, personificação, antítese, eufemismo.

- Fonética: emprego do hífen, vírgula, dígrafos.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, músicas, filmes.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação.

Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e usar marcas dessa separação (travessão, aspas, dois pontos).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer elementos da narrativa.

Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 7ª SÉRIE 4º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Contextualizar as informações do texto.
Reconhecer os vícios da linguagem na fala.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação.

Aplicar, na escrita, estrutura composicional e vocabulário estudados a partir dos temas apresentados.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Estabelecer reconhecer os usos e reflexão das orações subordinadas substantivas e adjetivas

Reconhecer Os vícios de linguagem nas orações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE 1º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos lingüísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Conto psicológico (Restos de Carnaval – Clarice Lispector), Conto social(Eu estava ali deitado – Luiz Vilela), Contos de amor (Com certeza tenho amor – Marina Colasanti), Romance humorístico (Memórias de um Sargento de Milícias – Manuel Antonio de Almeida), caça palavras.

Relatar relato histórico (obra Memórias de Um Sargento....)

Argumentar resenha

Expor verbete, tomada de notas, relatório

Descrever textos prescritivos

Reflexão Linguística:

- Morfologia: pronúncia correta de alguns verbos, vozes do verbo, plural substantivo composto.

- Sintaxe: Orações subordinadas (adjetivas/adverbiais), Concordância.

- Fonologia: ortografia conforme necessidade do aluno, dígrafos SS, SC SÇ, XS, XC.

Ortoépia, prosódia,

- Estilística: vícios de linguagem (retomada do bimestre anterior).

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, contos psicológicos, contos de amor, romances humorísticos (naturalismo)

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Reconhecer os vícios da linguagem na fala.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação etc.

Aplicar, na escrita, estrutura composicional e vocabulário estudados a partir dos temas apresentados.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer os usos e reflexão das orações subordinadas adjetivas e adverbiais.

Reconhecer Os vícios de linguagem nas orações.

Reconhecer a ortoepia e prosódia, nas orações.

LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE 2º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Estrutura da crônica(Pais – Luiz Fernando Veríssimo, entre outros), poemas (As Covas Mário Quintana) (Menino irritado –Araribá), contos(pequenos),

Relatar Anedota ou caso, crônica esportiva, humorística

Expor Verbete, resumo de textos expositivos,

Descrever Textos prescritivos.

Reflexão Linguística:

- Estilística: Figuras de linguagem (metáfora)e de pensamento(perífrase, eufemismo, antítese, personificação, ironia),palavras(sinestesia, metomínia).

- Morfologia: Uso dos pronomes

- Estilística: retomada bimestre anterior.

- Sintaxe: Concordância Nominal/verbal.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, crônicas humorísticas e esportivas, entrevista, e artigos de divulgação científica.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Reconhecer os vícios da linguagem na fala bem como o recurso estilístico empregado nos textos.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação etc.

Aplicar, na escrita, estrutura composicional e vocabulário estudados a partir dos temas apresentados.

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer as concordâncias nominais e verbais no texto, aplicando-as no contexto social.

**LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE 3º
BIMESTRE**

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar Conto dramático, varal de poemas , epígrafes (Shakespeare), Filme (sonhos de uma noite de verão – Shakespeare), Livro (Romeu e Julieta – Shakespeare), propaganda.

Relatar relato, propaganda, relato histórico, resenha.

Argumentar textos de opinião, resenhas

Expor comunicação oral, relatório oral.

Reflexão Linguística:

- **Sintaxe:** regência verbal/nominal, uso da palavra onde/aonde, concordância nominal/verbal.

- **Semântica:** Hipônimos, hiperônimos.

- Fonologia: Uso da crase, pontuação

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos, contos dramáticos, poemas, epígrafes, propagandas.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Intertextualidade: estabelecer relação entre o texto e outros textos.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação etc.

Aplicar, na escrita, estrutura composicional e vocabulário estudados a partir dos temas apresentados.

Produzir textos verbais e não-verbais de acordo com o gênero textual(filme, conto propaganda)

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer as regências nominais e verbais no texto, aplicando-as no contexto social.

LÍNGUA PORTUGUESA - 8ª SÉRIE 4º BIMESTRE

CONCEITOS Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros textuais/discursivos como prática social.

OBJETIVOS Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa , a partir dos conceitos relacionados aos gêneros textuais/discursivos trabalhados.

ORALIDADE (Fala/escuta/Leitura/Escrita/Reflexão Linguística)

Os aspectos linguísticos-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros textuais/discursivos como prática social no uso das modalidades orais e escritas da língua na interação social.

Gêneros textuais propostos:

Narrar poema, história engraçada.

Relatar propaganda, anedota ou caso.

Argumentar texto de opinião, carta de leitor.

Expor texto expositivo, palestra, comunicação oral.

Reflexão Linguística:

- Estilística: Onomatopéia, funções da linguagem (poética,fática, referencial)

- Morfologia: Desinência, sufixo, prefixo, aspas, abreviações, sigla.

- Fonologia: vogal temática, ditongo, tritongo, hiato. Nova ortografia.

ORALIDADE

Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

Ler e interpretar textos de opinião, poemas, epígrafes, propagandas e anedotas.

Localizar informações explícitas e levantar dados do texto.

Contextualizar as informações do texto.

Intertextualidade: estabelecer relação entre o texto e outros textos.

ESCRITA

Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinais de pontuação, prefixos, sufixos etc.

Aplicar, na escrita, estrutura composicional e vocabulário estudados a partir dos temas apresentados.

Produzir textos verbais e não-verbais de acordo com o gênero textual(poema, história engraçada, caso, anedota, propaganda).

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

Situar-se em relação ao espaço e tempo.

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Reconhecer as funções da linguagem, aplicando-as no contexto social.

PLANEJAMENTO PROFESSOR H – 6º ANO E 8ª SÉRIE: 1º E 2º BIMESTRES 6º ano - 1ºbimestre

Planejamento Bimestral Brincar com palavras

Tipo Textual: Narrativo

Gênero: História em quadrinhos

Tempo Estimado: 36 aulas

Conteúdos/Conceitos

- História em quadrinhos (personagens de quadrinhos, sequência de quadrinhos, balões, destaque de palavras, recursos gráficos, onomatopeia, espaço da ação);
- Língua e linguagem (letra, fonema, linguagem verbal e não verbal);
- O processo de comunicação: interlocutores, mensagem e contexto;
- O substantivo e suas flexões.

Metas de aprendizagem

- Conhecer as características do gênero história em quadrinhos;
- Analisar os recursos linguísticos e visuais pertinentes ao gênero;
- Aprimorar as estratégias de leitura verbal e não verbal em histórias em quadrinhos;
- Compreender o processo de comunicação, identificando, em uma situação de comunicação, interlocutores, assunto, contexto e linguagens utilizadas;
- Estabelecer condições de produção, adequando à produção escrita ao contexto e aos possíveis interlocutores;
- Reconhecer como formas legítimas de comunicação a linguagem verbal e não verbal;
- Reconhecer os substantivos e verificar o seu papel dentro dos textos;
- Produzir uma história em quadrinhos.

Metodologia/Estratégias

- Na seleção dos textos procura-se contemplar uma variedade de autores do gênero em estudo;
- Antes da leitura são levantados os conhecimentos prévios sobre o gênero. É feita uma contextualização: os textos apresentam informações que podem ser importantes para a leitura, como: dados

sobre o autor, época em que o texto foi escrito, dados sobre o suporte;

- Para entender o texto se trabalha as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias do gênero, a intencionalidade;
- A leitura acontece, primeiramente, de maneira silenciosa seguida de uma leitura em voz alta;
- Discute-se a leitura e um estudo de interpretação do texto é proposto;
- A cada nova aula retoma-se o que foi trabalhado na aula anterior;
- Pede-se que os alunos tragam revistas em quadrinhos e uma sessão de leitura é promovida em classe para troca de impressões sobre autores, as histórias, as personagens, os desenhos, etc.;
- Na produção de texto, o aluno é solicitado a produzir o gênero que leu, já tendo, portanto, um modelo do que vai produzir;
- Nos conhecimentos linguísticos se explora os conteúdos de modo contextualizado, por meio do gênero em estudo. Há momentos específicos para a apresentação de conceitos linguísticos em situação de uso;
- Além dos conceitos da gramática descritiva se trabalha outros ligados à teoria do discurso;
- As aulas são expositivas e requerem a participação constante dos alunos;
- Propõe-se assistir um filme e, em seguida, debater com eles, por exemplo, o tema do filme e sua relação com o que estão estudando, ou que valores humanos o filme coloca em discussão, (ainda não seleccionei o filme);
- Dependendo do grau de dificuldade da atividade os alunos se organizam em duplas ou grupos maiores;
- Realização de exercícios complementares em sala de aula e posterior correção;
- São enviadas atividades para fazer em casa, as correções são feitas na aula seguinte.

Avaliação

- Verificar a capacidade, o interesse e grau de motivação individual de realizar as atividades propostas;
- Produção de autoria de uma história em quadrinhos;
- Atividades avaliadas (trabalhos em duplas e provas).

Recursos

- Lousa, textos (xerox), livro didático do 6º ano, caderno, lápis de cor, régua, folha A4, papel cartão, sala de vídeo, DVD (filme), revistas de história em quadrinhos, biblioteca, dicionário.

Bibliografia

- Campos, Elizabeth Marques; Cardoso, Paula Marques; Andrade, Sílvia Leticia de. *Viva português: língua portuguesa, 6º ano*. São Paulo: Ática, 2009.
- Fiorin, José Luiz. Platão, Francisco. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Maia, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2003.
- Marote, João Teodoro. Ferro Marote, Gláucia D'Olim. *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1998.
- Neves, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado, Volume VII: Novos estudos*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- Soares, Jairo J. Batista; Marchetti, Greta; Costa, Cibele Lopresti. *Para Viver Juntos: português, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.
- Souza, Cássia Garcia de. *Linguagem criação e interação: 6º ano* 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

6º ano – 2º bimestre

Planejamento Bimestral
Com a sua companhia

Tipo Textual: Narrativo
Gênero Textual: Poemas

Tempo Estimado: 36

Conteúdos/Conceitos

- Poemas: eu lírico, verso, estrofe, ritmo, rimas (musicalidade), linguagem figurada;
- Figuras de linguagem: comparação, aliteração e assonância;
- Adjetivo e suas flexões;
- Artigos, numerais e interjeições;

Metas de aprendizagem

- Conhecer as características do gênero poema;
- Identificar os recursos expressivos: sonoridade e ritmo;
- Conhecer a linguagem especial da poesia, com suas comparações, aliterações e assonâncias;
- Reconhecer os adjetivos e verificar seu papel dentro do texto;
- Identificar artigos, numerais e interjeições e reconhecer seus sentidos conforme a posição que ocupam n texto;

Metodologia/Estratégias

- Na seleção dos textos procura-se contemplar uma variedade de autores do gênero em estudo;
- Antes da leitura são levantados os conhecimentos prévios sobre o gênero. É feita uma contextualização: os textos apresentam informações que podem ser importantes para a leitura, como: dados sobre o autor, época em que o texto foi escrito, dados sobre o suporte;
- Para entender o texto se trabalha as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias do gênero, a intencionalidade;
- A leitura acontece, primeiramente, de maneira silenciosa seguida de uma leitura em voz alta;
- Discute-se a leitura e um estudo de interpretação do texto é proposto;

- A cada nova aula retoma-se o que foi trabalhado na aula anterior;
- Ouvir poesias de Cecília Meireles declamadas por Paulo Autran;
- No momento de estudar o ritmo se faz a brincadeira, levar o ritmo (*Indicações: A cada participante se nomeia um número. O jogo consiste em não perder o ritmo ao bater palmas ao mesmo tempo em que se pronuncia o número. As palmas são: duas com as mãos no ar e 2 com as mãos nos joelhos. Exemplo: quem dirige o jogo começa batendo palmas no ar dizendo seu número duas vezes: "um, um", logo batendo palmas sobre os joelhos, diz o número de outro companheiro: "cinco, cinco"; todos os participantes levam o ritmo com as palmas, somente o aludido diz seu número: "cinco, cinco" (palmas no ar); logo bate as palmas nos joelhos diz outro número: "sete, sete". Somente o que perder o ritmo, sai do jogo. No final se reúnem todos os eliminados do jogo e com eles se realiza um jogo de penitência.*)
- Na primeira produção, os alunos são colocados em grupos (cinco componentes) e fazem a criação coletiva de um poema;
- Nos conhecimentos linguísticos se explora os conteúdos de modo contextualizado, por meio do gênero em estudo. Há momentos específicos para a apresentação de conceitos linguísticos em situação de uso;
- Além dos conceitos da gramática descritiva se trabalha outros ligados à teoria do discurso;
- As aulas são expositivas e requerem a participação constante dos alunos;
- Realização de exercícios complementares em sala de aula e posterior correção;
- São enviadas atividades para fazer em casa, as correções são feitas na aula seguinte;
- Dependendo do grau de dificuldade da atividade os alunos se organizam em duplas ou grupos maiores;
- Uso da sala informatizada para pesquisar na internet textos poéticos de origem popular, nos seguintes sites: www.cordell.cbj.net; www.teatrodecordell.com.br; www.jangadabrasil.com.br; www.ablc.com.br; Cada aluno deve selecionar um dos textos que pesquisou para declamá-lo para seus colegas em sala de aula, no dia marcado;
- Confecção de um mural com as poesias declamadas.

Avaliação

- Participação dos alunos nas discussões;
- O desempenho de cada aluno durante a realização das atividades avaliativas (trabalhos e provas);
- A capacidade individual de pesquisar/selecionar textos, a competência de cada um para declamar textos;
- Produção do poema coletivo.

Recursos

- Textos (xerox), livro didático do 6º ano, lousa, caderno, sala informatizada, internet, cartolinas, canetas coloridas, brincadeira (levar o ritmo), aparelho de som, CD, dicionário.

Bibliografia

- Campos, Elizabeth Marques; Cardoso, Paula Marques; Andrade, Sílvia Leticia de. *Viva português: língua portuguesa, 6º ano*. São Paulo: Ática, 2009.
- Fiorin, José Luiz. Platão, Francisco. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Maia, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2003.
- Marote, João Teodoro. Ferro Marote, Gláucia D'Olim. *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1998.
- Neves, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado, Volume VII: Novos estudos*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- Soares, Jairo J. Batista; Marchetti, Greta; Costa, Cibele Lopresti. *Para Viver Juntos: português, 6º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.
- Souza, Cássia Garcia de. *Linguagem criação e interação: 6º ano| 6. Ed.* São Paulo: Saraiva, 2009.

8ª série – 1º bimestre

Planejamento Bimestral
Diferentes olhares

Tipo Textual: Narrativo
Gênero: Crônica

Tempo Estimado: 36 aulas

Conteúdos/Conceitos

- Crônica;
- Variação linguística, variedade regional, variedade social, variedade situacional, registro formal, norma-padrão e registro informal;
- Vozes verbais: voz ativa, passiva e reflexiva;
- Formas nominais dos verbos: particípio, gerúndio e infinitivo;

Metas de aprendizagem

- Aproximar e estabelecer contato com o gênero crônica;
- Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelos autores;
- Escrever individualmente uma crônica, escolhendo uma situação do cotidiano da cidade;
- Verificar, por meio de questões propostas, a função semântico-estilística do código, das variedades linguísticas e da intencionalidade discursiva na construção do texto;
- Observar certos aspectos da língua de uso relacionados às variações linguísticas;
- Reconhecer as vozes verbais, identificando o sujeito que pratica a ação;
- Estudar as formas verbais nominais dos verbos.

Metodologia/Estratégias

- A ferramenta principal para o estudo deste gênero é o material proposto na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo para o Futuro, coletânea de crônicas de diversos autores e épocas;
- Antes da leitura são levantados os conhecimentos prévios sobre o gênero. É feita uma contextualização: os textos apresentam informações que podem ser importantes para a leitura, como: dados sobre o autor, época em que o texto foi escrito, dados sobre o suporte;

- Para entender o texto se trabalha as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias do gênero, a intencionalidade;
- A leitura acontece, primeiramente, de maneira silenciosa seguida de uma leitura em voz alta.
- Ler e ouvir crônicas de diversas épocas e autores variados;
- Discute-se a leitura e um estudo de interpretação do texto é proposto;
- Ouvir, ler e analisar uma crônica de Machado de Assis, identificando personagens, cenário, tempo, tom e recursos literários.
- A cada nova aula retoma-se o que foi trabalhado na aula anterior;
- As aulas são expositivas e requerem a participação constante dos alunos;
- São solicitados trabalhos e atividades para fazer em casa;
- Além dos conceitos da gramática descritiva se trabalha outros ligados à teoria do discurso;
- Nos conhecimentos linguísticos se explora os conteúdos de modo contextualizado, por meio do gênero em estudo. Há momentos específicos para a apresentação de conceitos linguísticos em situação de uso;
- Leitura da produção de autoria para classe.

Avaliação

- Participação dos alunos nas leituras, audições e discussões;
- O desempenho de cada aluno durante a realização das atividades avaliativas (trabalhos e provas);
- Escrita individual de uma crônica.

Recursos

- Coletânea de crônicas (textos), CD-ROM de crônicas, dicionário, aparelho de som, lousa, livro didático do 9º ano, caderno.

Bibliografia

- Campos, Elizabeth Marques; Cardoso, Paula Marques; Andrade, Silvia Letícia de. *Viva português: língua portuguesa, 9º ano*. São Paulo: Ática, 2009.
- Fiorin, José Luiz. Platão, Francisco. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Maia, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2003.
- Marote, João Teodoro. Ferro Marote, Gláucia D'Olim. *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1998.
- Neves, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado, Volume VII: Novos estudos*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- Soares, Jairo J. Batista; Marchetti, Greta; Costa, Cibele Lopresti. *Para Viver Juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.

8ª série – 2º bimestre

Planejamento Bimestral
O lado sombrio

Tipo Textual: Narrativo
Gênero: Conto de suspense

Tempo estimado: 36 aulas

Conteúdos/Conceitos

- Conto de suspense;
- Elementos de coesão e coerência;
- Anáfora e catáfora;
- Figuras de linguagem: comparação, antítese, catacrese, hipérbole, metáfora e metonímia.

Metas de aprendizagem

- Perceber as especificidades desse gênero, ampliando, dessa forma, suas habilidades textuais;
- Trabalhar a sensação de medo e de angústia, aprendendo a projetá-las nas histórias lidas e expressá-la na proposta de produção escrita;
- Perceber o papel dos elementos de coesão e coerência na construção do texto;
- Identificar o uso de anáfora e catáfora nos textos;
- Reconhecer as figuras de linguagens e identificá-las dentro do texto.

Metodologia/Estratégias

- Na seleção dos textos procura-se contemplar uma variedade de autores do gênero em estudo;
- Antes da leitura são levantados os conhecimentos prévios sobre o gênero. É feita uma contextualização: os textos apresentam informações que podem ser importantes para a leitura, como: dados sobre o autor, época em que o texto foi escrito, dados sobre o suporte;
- Para entender o texto se trabalha as informações explícitas e implícitas do texto, as características próprias do gênero, a intencionalidade;
- A leitura acontece, primeiramente, de maneira silenciosa seguida de uma leitura em voz alta;

- Discute-se a leitura e um estudo de interpretação do texto é proposto;
- A cada nova aula retoma-se o que foi trabalhado na aula anterior;
- Na produção de texto, o aluno é solicitado a produzir o gênero que leu, já tendo, portanto, um modelo do que vai produzir;
- Nos conhecimentos linguísticos se explora os conteúdos de modo contextualizado, por meio do gênero em estudo. Há momentos específicos para a apresentação de conceitos linguísticos em situação de uso;
- Além dos conceitos da gramática descritiva se trabalha outros ligados à teoria do discurso;
- As aulas são expositivas e requerem a participação constante dos alunos;
- Propõe-se assistir um filme de suspense e, em seguida, debater com eles, por exemplo, o tema do filme e sua relação com o que estão estudando, (ainda não selecionei o filme);
- Leitura pela professora do conto Devolva minha aliança de Rosa Amanda Strausz. Atividade de interpretação uma ilustração;
- Realização de exercícios complementares em sala de aula e posterior correção;
- São solicitados trabalhos e atividades para fazer em casa;

Avaliação

- Participação dos alunos nas leituras e discussões;
- O desempenho de cada aluno durante a realização das atividades avaliativas (trabalhos e provas);
- Escrita individual de autoria de um conto.

Recursos

- Textos (xerox), livro didático do 8º e 9º ano, lousa, caderno, sala de vídeo, DVD (filme), Folha A4, lápis de cor, dicionário.

Bibliografia

- Campos, Elizabeth Marques; Cardoso, Paula Marques; Andrade, Sílvia Leticia de. *Viva Português: língua portuguesa, 9º ano*. São Paulo: Ática, 2009.
- Fiorin, José Luiz. Platão, Francisco. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1995.
- Koch, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.
- Maia, João Domingues. *Português*. São Paulo: Ática, 2003.
- Marote, João Teodoro. Ferro Marote, Gláucia D'Olim. *Didática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1998.
- Neves, Maria Helena de Moura (org.). *Gramática do Português Falado, Volume VII: Novos estudos*. São Paulo: Unicamp, 1999.
- Soares, Jairo J. Batista; Marchetti, Greta; Costa, Cibele Lopresti. *Para Viver Juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2009.

PLANEJAMENTO PROFESSOR G – 6º ANO: 2º, 3º e 4º BIMESTRES; 7ª SÉRIE: 2º E 4º BIMESTRES; 8ª SÉRIE: 1º BIMESTRE

6º ano – 2º bimestre

CONCEITO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	EXPECTATIVA DE APRENDISAGEM HABILIDADES/OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS	AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA
Biografia /autobiografia	Características do gênero da biografia	Conhecer as características dos gêneros biografia e autobiografia;	A avaliação do aluno será contínua através da demonstração oral e/ou escrita da apreensão /compreensão dos conteúdos	1. Para viver juntos: português, 6º ano : ensino fundamental/ Cibele Lopresti Costa... [ET. AL.], – 1ª Ed. Ver. – São Paulo : Edições SM, 2009 .
História Quadrinho	Características do gênero autobiografia (Xerox)	Conhecer as características do gênero HQ;		2. Programa Gestão da Aprendizagem: GESTAR II- MEC – 2008.
Linguagem verbal e não verbal	Características da HQ (pág. 86-102 (1))	Conhecer a linguagem verbal e não verbal nas HQ;		3. Tudo é Linguagem: 5ªsérie/6º ano: ensino Fundamental? Terezinha Bertin... [ET. AL.], – 1ª ed. Editora Ática, 2007.
Reflexão sobre a Língua	Leitura linguagem verbal e não verbal (pág 86 a 101(1))	Conhecer o as características do poema: verso, estrofe, rima e métrica;		
Letra/fonema	Característica do poema (190-201 (1))	Perceber a importância da relação letra/fonema na escrita e na fala;		
Leitura/Escrita	Conhecer letra/fonema (4º 41 (1))	...		

6º ano – 3º bimestre

3º bimestre			AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA
Poema Entrevista Verbetes Regras de jogo Conjugações e formas verbais;	Construção do texto Características do gênero Características do gênero Características do Gênero Características do Gênero Características do Gênero Características do Gênero	APRESENTAÇÃO DE APEREÇAMENTO DE ESTUDANTES TIPOS A SEREM Conhecer as características do texto instrucional Regras de Jogo, assim como as seqüências descritivas, elaboração de etapas, descrição de ações, tempo e modo verbal empregado; Conhecer o uso do dicionário; Conhecer a localização de verbetes em dicionários e enciclopédias; Verificar as várias acepções dos verbetes; Conhecer as abreviaturas usadas no verbete e identificar seus significados;	A avaliação do aluno será realizada através de observação oral e escrita de acordo com o plano de avaliação.	1. Livro de gramática português 7º ano www.gramatica.com.br Livro Gramática Gramática 7º ano Gramática 7º ano
4º bim Projeto de leitura Operação risoto	Características do Gênero Características do Gênero Características do Gênero Características do Gênero	Conhecer as características do texto instrucional Regras de Jogo, assim como as seqüências descritivas, elaboração de etapas, descrição de ações, tempo e modo verbal empregado; Conhecer o uso do dicionário; Conhecer a localização de verbetes em dicionários e enciclopédias; Verificar as várias acepções dos verbetes; Conhecer as abreviaturas usadas no verbete e identificar seus significados;	A avaliação do aluno será realizada através de observação oral e escrita de acordo com o plano de avaliação.	2. Projeto de Leitura Gramática 7º ano Gramática 7º ano Gramática 7º ano

6º ano – 4º bimestre

Conceito/Gêneros	Objetos do conhecimento	Objetivos a serem atingidos	Avaliação	Bibliografia
Texto Instrucional/regra de jogo	Características do gênero Regra de jogo p. 202	Conhecer as características do gênero regra de jogo.	A avaliação do aluno será contínua através da demonstração oral e/ou escrita da apreensão /compreensão dos conteúdos.	1. Para viver juntos: português, 6º ano : ensino fundamental/ Cibele Lopresti Costa...[ET. AL.], – 1ª Ed. Ver. – São Paulo : Edições SM, 2009 .
Leitura/Escrita		Favorecer a leitura o estudo e a apropriação de gêneros diversificados;		2. Programa Gestão da Aprendizagem: GESTAR II- MEC – 2008.
Projeto <i>Operação Risoto</i> , de Eva Fumari	Leitura do livro <i>Operação Risoto</i> , de Eva Fumari	Exercitar a leitura de textos verbais e não verbais;		3. Tudo é Linguagem: 6º ano: ensino Fundamental? Terezinha Bertin... [ET. AL.], – 1ª ed. Editora Ática, 2007.
Jogos de observação Adivinhas Tabelas Bilhetes Cartas Cartão de apresentação	Características de gêneros diversificados, ao lado relacionados, e a relação dos mesmos na unidade textual:	Exercitar as habilidades de: observar, localizar, seqüenciar, relacionar, comparar;		
Questões da escrita		Reconhecer e apropriar-se de recursos de linguagem utilizados para dar conta da intenção de quem produz;		
Letra/fonema Encontro consonantal/dígrafo Separação de sílabas Acentuação	Reconhecer: Letra/fonema Encontro consonantal/dígrafo Separação de sílabas Acentuação			

7ª série 2º bimestre

CONCEITO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM HABILIDADES OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS	AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA
Memórias;	Características do Gênero memórias;	Conhecer as características do gênero memórias; Sensibilizar os alunos através da leitura de memórias diversas; Familiarizar o aluno com base nas memórias de pessoas mais velhas; Identificar recursos para fazer descrição de um tempo passado; Levar o aluno a identificar o uso do pretérito perfeito e imperfeito e o uso destes tempos verbais em textos de memórias; Planejar, organizar e realizar entrevistas com pessoas mais velhas na comunidade; Produzir um texto de memórias com o tema: O lugar onde vivo;	A avaliação do aluno será contínua através da demonstração oral e/ou escrita da apreensão /compreensão dos conteúdos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para viver juntos: português, 8º ano/7ª série: ensino fundamental/ Cibele Lopresti Costa... [ET. AL.] - 1ª Ed. Ver. - São Paulo : Edições SM, 2009. 2. Programa Gestão da Aprendizagem: GESTAR II- MEC - 2008. 3. Tudo é Linguagem: 8º ano: ensino Fundamental? Terezinha Bertin... [ET. AL.] - 1ª ed. Editora Ática, 2007. 4. Livro da Olimpíada de Língua Portuguesa - Se bem me lembro... Edição 2012 - Cempec.
Ler e analisar textos do gênero memórias;	Apresentar a situação inicial de produção de memórias;			
Marcar o tempo passado com recursos próprios: verbos, advérbios;	Ler e analisar textos de memórias;			
Entrevista;	Estudar os tempos verbais do passado;			
Produção de texto de memórias;	Colher memórias de pessoas mais velhas;			
	Produção de texto;			

7ª série – 4º bimestre

CONCEITO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	EXPECTATIVA DE APRENDISAGEM HABILIDADES/OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS	AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA
Texto Expositivo	Característica do texto expositivo; Características do texto de opinião;		A avaliação do aluno será contínua através da demonstração oral e/ou escrita da apreensão /compreensão dos conteúdos.	
Texto de Opinião	Características do texto publicitário; Leituras:	Conhecer as características do texto expositivo; Conhecer as características do texto de opinião;		
Publicidade	Consumismo (Isto é – O livro do conhecimento, São Paulo) Eu sou normal (Adélia Chagas) A função da metáfora no texto Recursos não verbais Argumento e contra-argumento Outras Linguagens – Publicidade Consumismo /consumidor Publicidade: uma forma de persuadir Leitura de imagens Estratégias de convencimento Produção de texto;	Conhecer as características do texto publicitário; Refletir sobre a diferença entre recursos verbais e não verbais; Fazer leitura de imagens; Conhecer a função da metáfora no texto; Entender o mecanismo da contra-argumentação; Distinguir consumismo e consumidor; Conhecer estratégias de convencimento; Produzir um dos textos estudados;		1. Programa Gestão da Aprendizagem: GESTAR II- MEC – 2008. 2. Tudo é Linguagem: 9º ano: ensino Fundamental? Terezinha Bertin... [ET. AL.] - 1ª ed. Editora Ática, 2007.

8ª série – 1º bimestre

CONCEITO	OBJETOS DO CONHECIMENTO	EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM HABILIDADES/ OBJETIVOS A SEREM ATINGIDOS	AVALIAÇÃO	BIBLIOGRAFIA
<p>Reportagem Notícia Artigo de Opinião Argumentação; Reflexão sobre a Língua Linguagem Figurada Leitura Escrita</p>	<p>Características dos gêneros, Reportagem, Notícia e Artigo de Opinião; Argumentação como recurso do artigo de opinião; Retomar conteúdos gramaticais do ano anterior (anáfora e catáfora); Figuras de Linguagem: retomada conforme aparecem nos gêneros; Elementos de coerência e coesão; Produção de texto;</p>	<p>Conhecer as características dos gêneros Reportagem, Notícia e Artigo de Opinião; Entender a argumentação e a contra argumentação no texto de opinião; Rever conteúdos gramaticais conforme aparecem nos gêneros trabalhados; Conhecer o suporte dos gêneros textuais acima; Entender a situação de produção dos gêneros textuais acima; Conhecer o uso de figuras de linguagem; Identificar o uso os elementos de coerência e coesão nos textos trabalhados</p>	<p>A avaliação do aluno será contínua através da demonstração oral e/ou escrita da apreensão /compreensão dos conteúdos.</p>	<p>Para viver juntos: português, 9º ano/8ª série: ensino fundamental/ Cibele Lopresti Costa... [ET. AL.] - 1ª Ed. Ver. - São Paulo : Edições SM, 2009 . Programa Gestão da Aprendizagem: GESTAR II- MEC - 2008. Tudo é Linguagem: 9º ano: ensino Fundamental? Terezinha Bertin... [ET. AL.] - 1ª ed. Editora Ática, 2007.</p>

ANEXO B**MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Matriz curricular de língua portuguesa do 6º ao 9º ano	
6º ANO	
<p>CONCEITOS – Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática social.</p>	<p>EXPECTATIVAS/OBJETIVOS – Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros discursivos.</p>
<p>ORALIDADE(es cuta/fala)/LEITURA/ESCRITA/ REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir da</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer e empregar a variedade linguística adequada a cada situação sócio-comunicativa.</p> <p>Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero discursivo, contexto</p>

<p>materialidade textual dos gêneros discursivos como prática social no e para o uso das modalidades orais e escritas da língua na interação e em movimento com o outro.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) deverá ser observado quanto ao gênero discursivo (objeto de estudo): análise e compreensão da composição temática, configuração linguística, estilo e as esferas de atividade humana:</p>	<p>e interlocutores.</p> <p>Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicando e ouvindo explicações, argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou pequeno esquema.</p> <p>LEITURA</p> <p>(trabalhar as estratégias de leitura, observando as etapas de leitura: antes – ativação de conhecimentos prévios e exploração do material textual (gênero discursivo) antes de se iniciar a leitura; durante – explorar o material textual (gênero discursivo), observando as estratégias que empreendam a localização de informações explícitas e inferências de informações implícitas; após a leitura – trabalhar</p>
--	--

<p>Gêneros discursivos sugeridos apenas com uma proposição de trabalho (ver também tabela de gêneros discursivos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84):</p>	<p>questões que estimulem o posicionamento crítico e a avaliação sobre o gênero discursivo, objeto da leitura)</p>
<p>NARRAR - fábula/lenda/ conto maravilhoso/ poema</p>	<p>Ativar conhecimentos prévios</p> <p>Identificar pistas que levem ao reconhecimento do gênero discursivo</p> <p>Localizar informações explícitas</p> <p>Deduzir informações implícitas e levantar dados do texto (fazer inferências a partir dos dados do texto: vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema)</p>
<p>RELATAR - autobiografia</p> <p>INSTRUIR - regra de jogo/verbe</p>	<p>Identificar as situações que exigem uso do dicionário: localizar verbetes em dicionários ou enciclopédias; identificar entre várias acepções a que é mais apropriada ao contexto; selecionar no dicionário as definições em sentido figurado (observar abreviaturas que acompanham os verbetes e que identificam a classe</p>
<p>ARGUMENTAR - diálogo argumentativo</p> <p>EXPOR - resumo</p>	

<p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Discurso direto e indireto; ▪ Descrição de personagem e ambiente; ▪ Narrador ▪ Morfologia: estudo das classes gramaticais pertinentes ao gênero (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, interjeição, verbo e pronome pessoal reto); ▪ Figuras de linguagem: personificação, onomatopeia; ▪ Denotação (sentido próprio), conotação (sentido figurado); ▪ Língua-colegial 	<p>gramatical)</p> <p>Identificar o tema de um texto.</p> <p>Estabelecer relações entre as informações do texto.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e outros textos, verbais ou não-verbais de diferentes autores e/ou diferentes momentos históricos.</p> <p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa (em gêneros que predominam a tipologia narrativa): enredo, tempo, espaço, situação inicial, clímax e desfecho; bem como a fala do narrador e a das personagens e suas características.</p> <p>Identificar a moral da história.</p> <p>Reconhecer os recursos expressivos sonoros ligados à musicalidade.</p> <p>Identificar o efeito de sentido gerado pela repetição de sons e palavras.</p>
---	--

<p>e padrão (funções sociais: linguagem formal e informal);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ortografia : fonemas e letras; ▪ Acentuação tônica (prosódica) ▪ Pontuação ▪ Abreviaturas e siglas; ▪ Sintaxe: frase, oração ▪ Tópico frasal (Argumentação) ▪ Elementos coesivos; anáfora; catáfora <p>Obs.: contemplar a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do</p>	<p>Estabelecer relações entre os aspectos formais em um poema: verso, estrofe, exploração gráfica de espaços.</p> <p>Identificar o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais gráficos.</p> <p>Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (intencionalidade)</p> <p>Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto, encadeamento lógico do texto</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de gêneros do discurso que tratam do mesmo tema.</p> <p>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p> <p>ESCRITA</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo.</p>
---	--

<p>material do curso “Gestar” e livro “Tudo é linguagem” de Terezinha Bertin e Vera Marchesin, Ed. Ática).</p>	<p>Fazer inventário de ideias pertinentes ao tema proposto.</p> <p>Produzir textos verbais e/ou não-verbais em gêneros discursivos sistematicamente trabalhados (1ª produção, reescrita, e escrita final):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Atender à modalidade do gênero discursivo solicitada na proposta de produção, considerando os interlocutores, a finalidade do gênero e suas características. -Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do gênero discursivo. - Ater-se ao tema solicitado na proposta e desenvolvê-lo com coerência. - Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final e interior de frases. - Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e usar marcas dessa separação (travessão, aspas e dois pontos) nos
--	---

	<p>gêneros de predominância tipológica narrativa.</p> <ul style="list-style-type: none">-Sintetizar informações obtidas em enciclopédias. Elaborar glossários.-Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, advérbios e conjunções.-Dominar a grafia convencional das palavras: emprego de letras maiúsculas/minúsculas e notações léxicas (acento, cedilha, til, hífen) <p>REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Situar-se em relação ao tempo, reconhecendo o verbo como marca da sequência narrativa nos gêneros de predominância tipológica narrativa.</p> <p>Reconhecer a diferença de sentido entre os verbos nos tempos pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito na construção da narrativa de gêneros de predominância tipológica narrativa. (ver gêneros da ordem do</p>
--	--

	<p>narrar e relatar)</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos: identificar a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares.</p> <p>Reconhecer o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens; empregar palavras apropriadas ao que se quer dizer (relação sinonímica).</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas</p>
--	--

	presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, preposições etc.

7º ANO

<p>CONCEITOS - Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática de uso social.</p>	<p>OBJETIVOS – Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros discursivos.</p>
<p>ORALIDADE(e scuta/fala)/LEITURA/ ESCRITA/REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.</p> <p>Empregar a variedade linguística adequada a cada situação sócio-comunicativa.</p>

<p>discursivos como prática social no e para o uso no e para o uso das modalidades orais e escritas da língua na interação e em movimento com o outro.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) deverá ser observado quanto ao gênero discursivo (objeto de estudo): análise e compreensão da composição temática, configuração linguística e estilo.</p> <p>Gêneros discursivos sugeridos apenas com uma proposição de trabalho (ver também tabela de</p>	<p>Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero discursivo, contexto e interlocutores.</p> <p>Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicando e ouvindo explicações, argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.</p>
---	--

<p>gêneros discursivos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84):</p> <p>NARRAR – conto</p> <p>RELATAR – memória/entrevista</p> <p>INSTRUIR – manual de instrução (uso e montagem)</p> <p>ARGUMENTAR – carta de leitor /resenha crítica</p> <p>EXPOR – sinopse/síntese / resumo/ exposição oral</p> <p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar conteúdos do ano anterior; • Tipos de narrado r; • Diferen ças linguísticas 	<p>LEITURA</p> <p>(trabalhar as estratégias de leitura, observando as etapas de leitura: antes – ativação de conhecimentos prévios e exploração do material textual antes de se iniciar a leitura; durante – explorar o material textual, observando as estratégias que empreendam a localização de informações explícitas e inferências de informações implícitas; após a leitura – trabalhar questões que estimulem o posicionamento crítico e a avaliação sobre o gênero discursivo, objeto da leitura)</p> <p>Ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler e interpretar textos verbais e não-verbais.</p> <p>Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero discursivo.</p> <p>Localizar informações explícitas.</p> <p>Deduzir informações implícitas e levantar dados do texto</p>
--	--

<p>regionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Morfologia: estudo das classes gramaticais pertinentes ao estudo do gênero discursivo (pronomes demonstrativos, pronomes pessoais retos e oblíquos, pronomes possessivos, advérbios, preposições, verbos (tempos do modo indicativo); • Estrutura e formação de palavras; • Figuras de linguagem: ironia, metáfora, comparação; • Aspectos ficcionais e não-ficcionais; 	<p>(fazer inferências a partir dos dados do texto: vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema).</p> <p>Perceber informações implícitas em textos resumidos.</p> <p>Identificar as situações que exigem uso do dicionário: localizar verbetes em dicionários ou enciclopédias; identificar entre várias acepções a que é mais apropriada ao contexto; selecionar no dicionário as definições em sentido figurado (observar abreviaturas que acompanham os verbetes e que identificam a classe gramatical).</p> <p>Identificar o tema de um texto em diferentes gêneros.</p> <p>Estabelecer relações entre as informações do texto materializado no gênero discursivo.</p> <p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa em gêneros de predominância tipológica narrativa: enredo, tempo, espaço, situação inicial, clímax e desfecho; bem como a</p>
--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Encadeamento lógico do texto: elementos coesivos; • Sintaxe (estrutura frasal do período simples e noção de sujeito e predicado); • Pontuação: uso da vírgula nas enumerações, explicações, após nomes de lugar em datas, com advérbios e locuções adverbiais, apostro, vocativo; • Regras de acentuação gráfica <p>Obs.: contemplar a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do material do curso “Gestar” e livro “Tudo é linguagem” da Terezinha Bertin, Ed. Ática).</p>	<p>fala do narrador e a das personagens e suas características.</p> <p>Identificar o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais gráficos.</p> <p>Identificar a finalidade de textos em diferentes gêneros (intencionalidade).</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de gêneros discursivos que tratam do mesmo tema.</p> <p>Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto em diferentes gêneros.</p> <p>Identificar as marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores de um texto (relação dialógica e interativa)</p> <p>Perceber a diferença do tempo presente e passado como característica que define certos gêneros, em especial memórias.</p> <p>Diferenciar textos com teor argumentativo de textos informativos.</p>
--	---

	<p>Identificar as partes de um texto e entender o funcionamento de algo a partir das explicações dadas no texto.</p> <p>Produzir textos descritivos que reúnam informações de modo sintético.</p> <p>Produzir textos com conteúdo resumido a fim de expor ideias e argumentos.</p> <p>Identificar a finalidade e a funcionalidade de textos de correspondência, inclusive a digital.</p> <p>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p> <p>ESCRITA</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo, fazendo inventário de ideias pertinentes ao tema proposto.</p> <p>Produzir textos verbais e não-verbais (1ª produção, reescrita e escrita final):</p> <p>- Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de</p>
--	--

	<p>produção, considerando o interlocutor, a finalidade do texto e as características do gênero discursivo.</p> <ul style="list-style-type: none">- Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do gênero discursivo.- Ater-se ao tema solicitado na proposta com coerência.- Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação.- Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes sinônimos, advérbios e conjunções.- Dominar a grafia convencional das palavras: emprego de letras maiúsculas/minúsculas e notações léxicas (acento, cedilha, til, hífen).- Conhecer as convenções da língua escrita quanto à concordância e regência.- Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e empregar as marcas dessa separação (travessão, aspas e
--	--

	<p>dois pontos) nos gêneros de predominância narrativa.</p> <p>Produzir textos descritivos em gêneros de predominância prescritiva que reúnam informações de modo sintético.</p> <p>Produzir textos de diferentes gêneros de predominância expositiva e argumentativa com conteúdo resumido a fim de expor ideias e argumentos.</p> <p>Produzir gêneros discursivos que tragam retrospectivas históricas de cunho pessoal.</p> <p>Produzir cartas em relação aos temas pertinentes ao gênero trabalhado.</p> <p>Utilizar estrutura adequada dos gêneros discursivos.</p> <p>REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Situar-se em relação ao espaço/tempo.</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p>
--	--

	<p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão reconhecendo o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p> <p>Reconhecer elementos da narrativa em gêneros de predominância tipológica narrativa.</p>
--	---

8ºANO	
<p>CONCEITOS - Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática social.</p>	<p>OBJETIVOS – Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros discursivos.</p>

<p>ORALIDADE(escuta/ fala)/LEITURA/ESCRITA/REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros discursivos como prática social no e para o uso das modalidades orais e escritas da língua na interação e em movimento com o outro.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) deverá ser observado quanto ao gênero discursivo (objeto de estudo): análise e compreensão da composição</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer e empregar a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.</p> <p>Empregar a variedade linguística adequada a cada situação sócio-comunicativa.</p> <p>Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero discursivo, contexto e interlocutores.</p> <p>Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicando e ouvindo explicações, argumentar e contra-argumentar.</p> <p>Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.</p>
--	--

<p>temática, configuração linguística e estilo.</p> <p>Gêneros discursivos sugeridos apenas com uma proposição de trabalho (ver também tabela de gêneros discursivos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84):</p> <p>NARRAR – paródia /charge/cartum</p> <p>RELATAR – notícia, memória</p> <p>INSTRUIR – estatuto</p> <p>ARGUMENTAR – propaganda</p> <p>EXPOR – exposição oral/seminário</p> <p>Reflexão linguística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomar conteúdos do ano anterior; <ul style="list-style-type: none"> • Figuras de linguagem: metonímia, hipérbole, ambiguidade e eufemismo; • Elementos estruturais da 	<p>LEITURA</p> <p>(trabalhar as estratégias de leitura, observando as etapas de leitura: antes – ativação de conhecimentos prévios e exploração do material textual antes de se iniciar a leitura; durante – explorar o material textual, observando as estratégias que empreendam a localização de informações explícitas e inferências de informações implícitas; após a leitura – trabalhar questões que estimulem o posicionamento crítico e a avaliação sobre o gênero discursivo, objeto da leitura)</p> <p>Ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler e interpretar textos verbais e não-verbais:</p> <p>Reconhecer pistas que levem à identificação do</p>
--	--

<p>notícia (quem, o quê, como, quando, onde, por quê);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sequência lógica textual; • Morfologia: conjunções, verbos(modos subjuntivo e imperativo); • Sintaxe (estrutura frasal do período composto); • Tipos de sujeito e predicado; • Vozes verbais; • Elementos de coerência e coesão; • Acentuação gráfica: retomada; • Uso dos porquês ; 	<p>gênero discursivo que será estudado.</p> <p>Localizar informações explícitas a partir do levantamento de dados encontrados no texto.</p> <p>Deduzir informações implícitas inferindo dados do texto a partir do vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema, título.</p> <p>Identificar o tema de um texto materializado no gênero discursivo.</p> <p>Estabelecer relações entre as informações do texto.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e outros textos de mesmo ou de diferentes gêneros.</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.</p> <p>Reconhecer, em gêneros discursivos de predominância tipológica narrativa, a fala do narrador e a das personagens.</p>
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Colocação pronominal; • Concordância verbal e nominal <p>Obs.: contemplar a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do material do curso “Gestar” e livro “Tudo é linguagem” da Terezinha Bertin , Ed. Ática).</p>	<p>Identificar as marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores de um texto.</p> <p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa de gêneros de predominância tipológica narrativa.</p> <p>Inferir o sentido de palavras e/ou expressões a partir do contexto.</p> <p>Identificar a finalidade, intencionalidade e a funcionalidade do gênero discursivo estudado.</p> <p>Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Perceber as marcas linguísticas características de textos de cunho legislativo de predominância prescritiva.</p> <p>Perceber as marcas discursivas presentes em textos verbais e não-verbais (ex.: propaganda).</p>
---	---

	<p>Perceber as intenções ocultas presentes em textos argumentativos de cunho humorístico (verbais e não-verbais).</p> <p>Perceber o fio condutor de textos orais de conteúdo expositivo-informativo.</p> <p>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto de gêneros de característica expositiva ou argumentativa.</p> <p>Diferenciar as partes principais das secundárias de um texto.</p> <p>Identificar a tese de um texto e estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p> <p>Identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo e formato de letra etc.).</p>
--	--

ESCRITA

Mobilizar conhecimentos prévios e levantar dados sobre o gênero discursivo e tema propostos.

Produzir textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros (1ª produção, reescrita e escrita final):

-Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando os interlocutores, a finalidade do texto e as características do gênero discursivo.

- Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do texto.

- Ater-se ao tema solicitado na proposta e o desenvolver com coerência.

- Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação final e de interior de frases.

- Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes,

	<p>sinônimos, advérbios e conjunções.</p> <ul style="list-style-type: none">- Dominar a grafia convencional das palavras: emprego de letras maiúsculas/minúsculas e notações léxicas (acento, cedilha, til, hífen).- Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e empregar marcas dessa separação (travessão, aspas e dois pontos) em gêneros de predominância tipológica narrativa.- Resumir, reelaborar ou reescrever textos e parágrafos, transformando, reagrupando, estabelecendo conexões com coesão e coerência.- Preparar roteiro para exposições orais de pesquisas.- Expor e argumentar ideias.-Produzir textos de diferentes gêneros nas diversas ordens do discurso observando as
--	--

	<p>predominâncias tipológicas e hibridismos.</p> <p>REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Situar-se em relação ao espaço e tempo.</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão reconhecendo o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
--	---

--	--

9º ANO	
<p>CONCEITOS - Material linguístico de ensino e aprendizagem constituído a partir do estudo dos gêneros discursivos como prática social.</p>	<p>OBJETIVOS – Habilidades constituídas na relação dialógica e interativa, a partir dos conceitos relacionados aos gêneros discursivos.</p>
<p>ORALIDADE(escuta/fala)/LEITURA/ESCRITA/REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Os aspectos linguístico-gramaticais serão abordados a partir da materialidade textual dos gêneros discursivos como prática social no e para o uso das modalidades orais e escritas da língua na interação e em movimento com o outro.</p> <p>Para cada uma das ordens do domínio</p>	<p>ORALIDADE</p> <p>Reconhecer a variação sociolinguística, respeitando os diferentes discursos dentro do contexto social.</p> <p>Empregar a variedade linguística adequada a cada situação sócio-comunicativa</p>

social (narrar, relatar, instruir, expor e argumentar) deverá ser observado quanto ao gênero discursivo (objeto de estudo): análise e compreensão da composição temática, configuração linguística e estilo.

Gêneros discursivos sugeridos apenas com uma proposição de trabalho (ver também tabela de gêneros discursivos na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2008, p. 84):

NARRAR – crônica/conto

RELATAR – reportagem

INSTRUIR - regulamento

EXPOR – projeto/ trabalho científico

ARGUMENTAR – artigo de opinião/debate regrado

Reflexão linguística:

- Retomar conteúdos do ano anterior;
- Elementos de coesão e coerência textual

Planejar a fala em situações formais e de acordo com o gênero discursivo, contexto e interlocutores.

Expor idéias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir com atenção e respeitar opiniões, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas.

Expor o assunto pesquisado, apoiando-se em ilustração ou esquema.

LEITURA

(trabalhar as estratégias de leitura, observando as etapas de leitura: antes – ativação de conhecimentos prévios e exploração do material textual antes de se iniciar a leitura; durante – explorar o material

<p>(retomada);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anáfora, catáfora (retomada); • Figuras de linguagem: retomada; • Estrutura do período composto: orações coordenadas e subordinadas; • Regência verbal e nominal; • Crase; • Linguagem técnica; normas da ABNT: referência bibliográfica, citação, anexos. <p>Obs.: contemplar a leitura de obras literárias e produção de projetos de leitura (ver projetos de leitura do material do curso “Gestar” e livro “Tudo é linguagem” da Terezinha Bertin , Ed. Ática).</p>	<p>textual, observando as estratégias que empreendam a localização de informações explícitas e inferências de informações implícitas; após a leitura – trabalhar questões que estimulem o posicionamento crítico e a avaliação sobre o gênero discursivo, objeto da leitura)</p> <p>Ativar conhecimentos prévios.</p> <p>Ler e interpretar textos verbais e não-verbais:</p> <p>Localizar informações explícitas e levantar dados do texto materializado nos gêneros discursivos.</p> <p>Fazer inferências a partir dos dados do gênero discursivo (vocabulário, cognatos, figuras, suporte, tema)</p>
---	---

	<p>Identificar o tema de um texto.</p> <p>Contextualizar as informações do texto materializado em um gênero discursivo.</p> <p>Estabelecer relações entre as informações do texto em um gênero discursivo.</p> <p>Estabelecer relações entre o texto e outros textos.</p> <p>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.</p> <p>Reconhecer, em narrativas, a fala do narrador e a das personagens.</p> <p>Identificar as marcas linguísticas que evidenciam os interlocutores de um texto em diferentes gêneros discursivos.</p>
--	--

	<p>Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa de gêneros de predominância tipológica narrativa.</p> <p>Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto de predominância tipológica dissertativa com características discursivas expositivas e argumentativas.</p> <p>Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados de diferentes gêneros.</p> <p>Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao</p>
--	---

	<p>mesmo tema.</p> <p>Identificar a tese de um texto e estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.</p> <p>Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.</p> <p>ESCRITA</p> <p>Mobilizar conhecimentos prévios e levantar dados sobre o tema e gênero discursivo propostos.</p> <p>Produzir textos verbais e não-verbais em diferentes gêneros (1ª produção, reescrita e escrita final):</p> <p>- Atender à modalidade de texto solicitada na proposta de produção, considerando os interlocutores, a finalidade do texto e as características dos</p>
--	--

	<p>gêneros discursivos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Manter coerência textual na atribuição de título, na continuidade temática e de sentido geral do gênero.- Ater-se ao tema solicitado na proposta e desenvolvê-lo com coerência.- Segmentar o texto, utilizando adequadamente a pontuação de final e interior de frases.- Utilizar adequadamente os mecanismos de coesão por meio de pronomes, sinônimos, advérbios e conjunções (concordância e regência)- Dominar a grafia convencional das palavras: emprego de letras maiúsculas/minúsculas e notações léxicas (acento, cedilha, til,
--	---

	<p>hífen)</p> <ul style="list-style-type: none">- Observar a separação entre o discurso do narrador e o discurso direto dos personagens e usar marcas dessa separação (travessão, aspas e dois pontos) em gêneros de predominância tipológica narrativa.- Reelaborar ou reescrever textos materializados nos gêneros estudados sistematicamente. <p>REFLEXÃO LINGUÍSTICA</p> <p>Situar-se em relação ao espaço e tempo.</p> <p>Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto materializado no gênero discursivo</p>
--	---

	<p>ensinado.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão reconhecendo o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p> <p>Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
--	--

ANEXO C

**PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**

**LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
TABELA DE GÊNEROS TEXTUAIS**

f. Tabela de gêneros textuais:

Grupo de Gêneros	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
NARRAR	Língua Portuguesa	Fábula	Lenda	Conto / Crônica	Paródia / Poema
	Língua Estrangeira	História em quadrinhos	Narrativa de aventura	Poema Canção / Rap	Teatro
RELATAR	Língua Portuguesa	E-mail	Autobiografia	Notícia Jornalística	Reportagem
	Língua Estrangeira	Carta pessoal	Autobiografia	Entrevista	Diário
INSTRUIR	Língua Portuguesa	Regra de jogo	Manual de instrução (uso e montagem)	Estatuto	Normas e Leis
	Língua Estrangeira	Regra de jogo	Manual de instrução	Regulamento	Normas
ARGUMENTAR	Língua Portuguesa	Diálogo argumentativo	Carta de leitor Resenha	Charge Propaganda	Artigo de opinião
	Língua Estrangeira	Classificados	Propaganda comercial	Propaganda Institucional	Carta de solicitação e reclamação
EXPOR	Língua Portuguesa	Resumo	Síntese Itinerário turístico	Seminário	Trabalho Científico / Paper / Projeto
	Língua Estrangeira	Embalagem ou Rótulo	Itinerário Turístico	Tabelas e Gráficos	Formulário Currículo

Os gêneros selecionados na tabela acima constituem uma proposta que contempla as ordens do domínio social da comunicação. Contudo, o(a) professor(a), a seu critério, pode e deve

