

A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

THE PRACTICE OF READING AND WRITING IN THE LEARNING PROCESS

Silvia Goulart Ferreira¹
Líbia Kicela Goulart²
Dulce Helena Pontes-Ribeiro³

“A leitura de textos variados dá acesso a informações e forma o cidadão crítico, por isso é essencial – dentro e fora da escola.” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015)

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de situar o leitor em relação à realidade, ainda insatisfatória, do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas brasileiras, bem como, apresenta as contribuições dos documentos norteadores cujo objetivo é o de orientar o docente tanto na utilização do currículo quanto no planejamento de suas aulas, propiciando o ensino de conteúdos essenciais para a educação básica. Além disso, aborda, separadamente, aspectos importantes da leitura e da escrita que precisam ser incorporados à práxis docente de forma a garantir uma aprendizagem da língua de forma mais satisfatória.

637

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to situate the reader in relation to the reality, still unsatisfactory, of the teaching-learning process of reading and writing in Brazilian public schools, as well as presenting the contributions of the guiding documents whose objective is to guide the teacher both in the use of the curriculum and in the planning of its classes, providing the teaching of essential contents for basic education. In addition, it addresses, separately, important aspects of reading and writing that need to be incorporated into teaching practice in order to guarantee a more satisfactory language learning.

Keywords: Reading. Writing. Teaching.

¹Mestra em Língua Portuguesa (UFRJ). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior (UniFS) e em Gestão Escolar. Graduada em Letras (UniFS) e em Pedagogia (UNIFAEL). Professora do Ensino Fundamental e Médio da rede Municipal e Estadual. Atualmente atua como Diretora Adjunta da rede Municipal.

² Doutoranda em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). Mestre em Ciências das Religiões (Unidas de Vitória/ES). Especialista em Processo Civil (PUC/MG). Graduada em Direito (Universidade Iguazu, campus V) e em Serviço Social (UFF). Atua como advogada e também como professora do Centro Universitário UniRedentor/Afya (Itaperuna/RJ)..

³Doutora em Língua Portuguesa. Mestra em Educação. Especialista em Língua Portuguesa e em Semiótica Discursiva. Graduada em Letras. Professora do Ensino Superior. Revisora de textos científicos, acadêmicos, TCC, livros e etc.

INTRODUÇÃO

É sabido que, durante as décadas de 1970 e 1980, houve um aumento significativo no acesso à escola básica. Entretanto, ainda nos deparamos com altos índices de repetência e evasão escolar. Dentre as dificuldades de aprendizagem, nota-se com maior frequência e intensidade a deficiência na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

É muito comum observar as queixas de professores acerca da pouca eficiência do saber ler, interpretar e escrever de crianças, adolescentes, jovens e adultos, ou seja, é comum observar o quão pouco eficiente os jovens se encontram em relação à linguagem oral, quão pouco domínio eles dispõem da verbalização adequada como instrumento de comunicação e, o mesmo ocorrendo com o domínio da leitura e da escrita.

Além disso, segundo os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 12), é possível verificar outras “lacunas” quanto ao ensino de língua materna:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente, uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

Ainda hoje, os alunos chegam às escolas, lugar em que deveriam permanecer e construir conhecimentos, mas o que assistimos é uma grande insatisfação com relação ao trabalho realizado pelas instituições. A prática de formar alunos capazes de ler e produzir textos variados não é um assunto recente entre professores de Língua Portuguesa. Muito se fala sobre a importância e a dificuldade de se formar alunos leitores e produtores de textos. Esse tema é o mais abordado em conselhos de classe, rodas de conversas e até mesmo em documentos oficiais. Ao observar a realidade do ensino da Língua Portuguesa fica notório a total falta de interação entre o aluno, a leitura e a produção textual.

A realidade da leitura e da escrita nas salas de aula

Mesmo sendo de fundamental importância tratar tal tema com seriedade nas aulas de Português e mesmo havendo consenso entre professores, pesquisadores e especialistas de ensino, nem sempre na sala de aula o trabalho com textos é uma realidade: o foco, na maioria

das vezes, ainda costuma ser pautado apenas no ensino de regras normativas e de nomenclatura.

Ainda persistem nos livros didáticos e, principalmente, nas atividades elaboradas pelos próprios professores atividades que privilegiam o uso do texto apenas como pretexto para exemplificação ou fixação de determinadas categorias morfológicas. De acordo com Antunes (2010, p. 25), “os planejamentos de ensino da língua feitos nas escolas não têm sabido *ver para além da gramática*, de modo que, como se tem reiterado, estudar uma língua tem equivalido, apenas, a estudar questões de gramática.”

Nas atividades desse formato fica claro o objetivo de se trabalhar uma gramática fora de qualquer contexto, ou seja, questões a partir de fragmentos de textos que são, na prática, frases descontextualizadas e que não fazem referência alguma ao todo do qual são partes significativas.

Embora seja importante que os alunos conheçam terminologia gramatical e norma culta, o professor precisa mostrar como se usa de fato a língua em situações concretas de comunicação, pois assim contribuirá para o desenvolvimento da competência linguística de seus alunos, objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa.

Os professores de Língua Portuguesa, em sua maioria, têm como prática usar exemplos descontextualizados para ensinar a língua, que não colaboram para a percepção linguística dos alunos e nem para sua formação como leitores. Textos que não apresentam uma situação real e que não trazem em si elementos que favoreçam uma interação. São meras atividades de leitura para treinar a escrita, mas que não formam um todo significativo.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015), o texto como unidade de ensino pressupõe um trabalho que congregue as três práticas de linguagem apresentadas nos PCN:

Prática de leitura de textos orais/escritos, prática de análises de textos orais/escritos, prática de produção de textos orais/escritos, prática de análise linguística. Em comum entre elas, o pressuposto de que somente relacionado USSO-REFLEXÃO-USO é possível pensar um ensino de língua portuguesa produtivo, em que o aluno passe da condição de aprendiz passivo para alguém que constrói seu próprio conhecimento - com a ajuda do professor, é claro -, por observar o funcionamento da língua nos mais diversos gêneros textuais, lidos e produzidos por ele. (p. 16 e 17)

A educação é um grande desafio, pois não basta o aluno frequentar a escola como mero espectador, ele precisa construir conhecimento e poder utilizá-lo na sociedade. Diante disso, o professor é provocado a trabalhar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros de maneira integrada.

Os documentos norteadores em pauta

O governo brasileiro tem adotado diversas estratégias que visam à melhoria e a universalização do ensino. A primeira proposta que veio com essa preocupação foi a dos PCN. Eles são diretrizes concebidas pelo governo federal, divididas por disciplinas, que servem como referência e como base para municípios e Estados construírem seus currículos, demonstrando, portanto, o que os professores devem ensinar.

Desde 1998 essa proposta se tornou uma ferramenta imprescindível aos professores que trabalham no ensino fundamental e médio, pois os conteúdos apresentados nela objetivam apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo real como cidadão participativo, reflexivo e autônomo.

Além de sugerir os conteúdos a serem transmitidos nas mais diferentes áreas do conhecimento, os PCN também propõem práticas de organização dos conhecimentos, modos de abordagem dos conteúdos e exemplos de comportamentos a serem seguidos pelos professores nas mais diferentes circunstâncias. Ou seja, também servem para ajudar as equipes de profissionais da Educação de forma geral, bem como orientam os professores em formação ou já em exercício docente.

O próprio texto do documento confirma a sua importância para o ensino de uma forma geral quando explicita:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menos contato com a produção pedagógica. (PCN, Introdução, 2001 p.13)

Para que se possa argumentar uma prática escolar que realmente alcance seus objetivos, os PCN apontam o que e como se deve trabalhar por área e ciclo. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, faz-se importante destacar que “ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.” (PCN, Língua Portuguesa, 2001, p.15)

Mesmo os PCN apresentando como objetivo direcionar as atividades para o exercício da cidadania, articulando experiências e conhecimentos num currículo escolar coerente e condizente às realidades dos alunos, ainda surgem um emaranhado de interpretações equivocadas. A criação do documento se deve à intenção de aplicá-lo como instrumento útil

no apoio às discussões pedagógicas, na montagem de projetos educativos, na organização das aulas, na reflexão sobre as práticas de ensino e na análise dos materiais didáticos, ou seja, a pretensão do documento não é a de servir como uma espécie de roteiro para o professor, mas sim a de esclarecer metas e objetivos que visam a formação de indivíduos pensantes e conscientes de seus deveres e direitos. Tornando-se assim, necessária a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O texto dos PCN de Língua Portuguesa traz, logo em sua introdução, a questão do fracasso escolar relacionado à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade é vista com clareza nos resultados escolares em que a repetência tem um papel de destaque. Daí a importância e a necessidade de se (re)pensar o ensino de língua, com o objetivo de garantir, de fato, uma aprendizagem da leitura e da escrita.

O uso da linguagem tanto como ponto de partida, quanto ponto de chegada nas práticas de ensino é valorizado pelos PCN. Essa prática vai de encontro ao pensamento de Franchi (2006, p. 24), quando diz que “qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua.”

O caráter instrumental da Língua Portuguesa tem lugar de destaque no documento, pois reforça a prática da cidadania uma vez que deixa claro fazer-se necessário o conhecimento das estratégias de leitura, da produção de textos, das variações linguísticas e da gramática, para que o aluno, de fato, conduza de forma produtiva as situações de comunicação e conseqüentemente a aprendizagem.

Os PCN de Língua Portuguesa apresentam propostas de organização de conteúdos e determinam objetivos que apontam a formação dos alunos como coautores de conhecimento, não somente reproduzindo nomenclaturas, mas principalmente fazendo com que os alunos repensem sobre a sua língua. Sendo assim, ensinar Português só fará sentido se estiver alicerçado ao ensino que tem como base textos orais e escritos, buscando sempre uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística.

Além dos PCN existem hoje outros documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e a BNCC. As DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica, debatidas e concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e da Lei nº 9.131/95, que afirma ser essa uma tarefa da União.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

De acordo com o próprio texto das DCN (2013, p. 7)

A necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e na convivência em ambiente educativo. Tem estas Diretrizes por objetivos:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apontam bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para todas as modalidades dos sistemas federal, estadual, distrital ou municipal. De forma resumida, o objetivo do documento é orientar o planejamento curricular de redes e unidades de ensino, de modo a indicar uma direção para os currículos mínimos, levando em consideração a autonomia da proposta pedagógica das escolas. Dessa forma, cada unidade de ensino deve montar sua proposta curricular de acordo com o público que atende e usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento dadas pelas diretrizes.

Diferente dos PCN, as DCN são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na LDB, definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Além disso, visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências explícitas no documento. Por conta dessa função norteadora, as diretrizes são, de certa forma, genéricas, com noções e orientações muito amplas. Elas podem ser vistas como uma

espécie de direcionamento para se estabelecer uma organização do que deve ser trabalhado no ambiente escolar – ou seja, um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos educacionais.

O texto das DCN (2013, p. 104) na parte destinada ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos vem ratificar toda essa questão quando relata que:

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidades das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidades dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidades conferidas pela legislação brasileira a cada instância.

O que se deseja é que esse documento possa contribuir de forma significativa para o êxito do trabalho de todas as instituições educacionais do país contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica de todos os brasileiros, ou seja, contribuindo para que a educação, direito de todos não seja apenas uma utopia.

Já a BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. Esse documento define os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica e é obrigatória, ela ajuda a diminuir as desigualdades de aprendizado: todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental.

O currículo do Ensino Fundamental apresenta uma base nacional comum que deve ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada de acordo com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais, culturais e econômicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017, p.7)

A BNCC já é referência nacional para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas de todas as unidades escolares do país e, além disso, contribui para o

alinhamento das políticas e ações de todo o cenário educacional no que se refere à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Espera-se, então, que a BNCC possa garantir aos alunos o direito de aprender e se desenvolver de forma plena, ou seja, que ela seja capaz de garantir o pleno desenvolvimento da cidadania.

O objetivo que norteia a BNCC de Língua Portuguesa é o de que todos os alunos tenham acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é através da língua que somos capazes de pensar, de nos comunicar, de termos acesso à informação, expressando e defendendo pontos de vista, construindo visões de mundo e produzindo conhecimento.

A BNCC também comunga da ideia de que a língua deve ser ensinada sendo pautada na oralidade e na escrita. Sendo assim ela afirma que:

A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita – nas práticas de letramento. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (Brasil, 2017, p.63)

O texto não pode ser o pretexto para o ensino de um conteúdo e tão pouco o ensino de uma língua pode estar baseado em exemplos descontextualizados e que estão fora da realidade do aluno. O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Os textos trabalhados devem ser de temáticas e gêneros diferentes, visando o desenvolvimento de diversas capacidades com foco tanto na leitura quanto na escrita.

A leitura e a escrita no processo de ensino-aprendizagem

É preciso oferecer o mundo aos alunos, dá-lhes novas perspectivas em relação a restrita realidade cultura a qual se encontram, é preciso ampliar seus horizontes de conhecimento. É preciso que na relação professor-aluno haja uma interlocução que garanta ao aluno o contato com o conhecimento, sendo a leitura um caminho para essa mediação e o professor o mediador desse processo.

Deve-se ter claro que essa mediação não deve ser confundida ou resumida ao ato de oferecer técnicas de leitura aos alunos. Ela deve estar baseada em uma interação em que o aluno tem o seu professor como modelo de leitor e também alicerçada em práticas de leitura que priorizem um repertório significativo e motivador.

Há uma concordância entre os professores das mais diversas áreas e ciclos acerca da importância da leitura na formação do aluno e de se trabalhar as habilidades para o seu desenvolvimento. Dentre as inúmeras expectativas de aprendizagem relacionadas à leitura, Gonçalves (2017, p. 12) destaca:

O desenvolvimento psicológico e crítico do aluno; a ampliação cultural de seu universo; a transformação de sua visão de mundo; o aprimoramento de sua expressão verbal; bem como o estabelecimento de um diálogo com o mundo, o que poderá lhe possibilitar uma atuação construtiva em relação à vida.

A leitura também se encontra como prioridade nas práticas dos docentes de outras disciplinas e não somente nas aulas de Língua Portuguesa. Mas, é preciso lembrar que não basta o aluno ter acesso ao texto, seja por meio do livro didático ou não. É preciso que haja uma mediação e a leitura seja o viés para que o aluno tenha acesso a um mundo de conhecimentos que irão influenciar no seu modo de pensar e agir no mundo.

Em um mundo cada vez mais globalizado é de suma importância que os professores exerçam a função de mediadores e auxiliem seus alunos no processo de aquisição de leitura de forma proficiente garantindo a inserção deles na sociedade letrada e, conseqüentemente, ajudando-os na conquista da cidadania.

Ler é um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Mas, não ler no sentido de juntar as letras e sílabas e sim no sentido de ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele e ser capaz de retirar dele o que for importante para a vida. Saber ler é estar preparado para interferir criticamente no texto e na realidade que surge a partir dele, enfim, é saber usar o texto em sua plenitude.

Mas, como ensinar a ler de verdade, ou seja, como ensinar a ler de forma profunda, prazerosa, crítica, produtiva, prazerosa e plena? Para essa tarefa é preciso tempo. Contudo, o tempo das aulas de Língua Portuguesa, infelizmente, ainda é, na maioria das salas de aula, todo destinado apenas ao ensino da gramática normativa.

Não há como se ensinar a ler se não houver um tempo destinado para essa atividade. Não estamos falando da leitura fragmentada, meramente informativa e aplicada como pretexto de exercícios de decorebas. Estamos falando da leitura em sua totalidade e de se formar alunos leitores. É preciso que haja uma mudança na forma de se ensinar a ler e para

que essa mudança, de fato, aconteça é preciso primordialmente que se realize uma reestruturação do currículo e nele haja um tempo destinado ao desenvolvimento da leitura.

De acordo com Jr. e Carvalho (2017, p. 24)

Os currículos precisam estabelecer uma forma permanente e sistemática de trabalho com a leitura, reservando tempo efetivo e suficiente para o trabalho com a leitura em todas as séries, desde a alfabetização até a conclusão da educação básica. Esse tempo vai aparecer de onde? De suprimir a montoeira de conteúdos de gramática que ocupam o tempo dos professores hoje, deixando apenas o essencial para o aluno desenvolver plenamente suas competências comunicativas.

Não basta criar oficinas, espaços ou projetos mirabolantes para se desenvolver o hábito e o prazer da leitura entre os alunos. É preciso rever os currículos e dar a leitura a condição de conteúdo curricular para que ela possa ocupar de forma efetiva o tempo e o espaço das aulas de Língua Portuguesa.

Depois de termos essa garantia de mudança no componente curricular e a garantia de que a escola garantirá tempo real para o desenvolvimento da leitura, é preciso pensar o que pode ser feito para transformar os alunos em leitores.

Precisamos pensar que o primeiro contato de qualquer pessoa com um texto acontece através de uma atração estética, ou seja, a pessoa precisa se sentir atraída pelo texto de alguma forma. É preciso haver algo para lhe chamar a atenção e despertar a vontade de ler. É por intermédio dessa relação estética que se constrói novos leitores.

646

Sendo assim, necessitamos analisar como acontece essa construção de sujeito leitor, a relação do aluno com o texto e como a escola deve desenvolver isso para garantir que esse relacionamento seja harmônico e progressivo. Jr. e Carvalho (2017) chamam, para fins pedagógicos, essa construção de fases de construção do sujeito leitor que são classificadas em: fase do prazer, fase da intuição e fase do formalismo. É preciso compreender bem essas três fases para sermos capazes de identificar em qual delas nossos alunos se encontram e assim sabermos como trabalhar a leitura com eles.

Ao nos depararmos com algo a ser aprendido, primeiramente experimentamos, temos os primeiros contatos e verificamos se gostamos ou não da “nova experiência”, só ao final nos preocupamos em racionalizar. O mesmo acontece com a leitura: primeiro temos de fazer parte do texto para só depois termos capacidade de falar sobre ele.

Segundo Jr. e Carvalho (2017, p. 33) “O desenvolvimento do gosto pela leitura percorre o mesmo caminho das descobertas da vida: primeiro o prazer, depois a intuição e, só muito mais tarde, a racionalização.” Por isso, a melhor forma de se desenvolver o hábito

prazeroso da leitura é expor a criança o mais cedo possível aos mais diversos materiais de leitura para que ela possa encontrar neles o prazer, sem nenhuma obrigação escondida.

O mesmo deve ocorrer na escola. Ao chegar na educação básica a criança precisa ter contato com diferentes materiais de leitura antes mesmo de começar a aprender o sistema de escrita e esse contato não deve ter nenhum tipo de intermediação que leve a criança a explicar algo relacionado a leitura. Ela tem a única tarefa de achar bonito, ativar o senso de beleza e apreciação, ou seja, gostar pelo simples fato de gostar. Infelizmente a escola pula essa fase e a criança acaba não tendo nenhum contato espontâneo com a leitura.

Dell’Isola apud Jr. e Carvalho (2017, p. 35) em concordância com essa questão relata que:

Da interação “texto ↔ leitor”: no momento em que se põe diante do texto, é necessário que o leitor dialogue, entre em sintonia com o texto, para ali produzir sentidos. Não para “descobrir” o que o texto quer dizer, mas para perceber como o texto se enuncia ao leitor. Estabelece-se uma relação entre o sujeito leitor e o objeto de leitura. Somente isso poderá trazer-lhe prazer estético.

As relações de sentido que estão envolvidas nesse processo é que levam o aluno a desenvolver ou não o prazer pela leitura. E se o aluno não se alegra ao manusear um texto ou livro, se ele não vive a experiência da leitura de uma forma feliz, será um desperdício de tempo tentar avançar dessa fase. Mas, quando o aluno começa a sentir esse prazer pela leitura, ele acaba se tornando sujeito dela, ou seja, ele passa a atribuir sentido a obra e a interagir com ela.

Sendo assim, nessa primeira fase do desenvolvimento do sujeito leitor, a fase do prazer, os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental precisam ser expostos a uma grande quantidade de opções de leitura para que ele possa escolher a que mais lhe agrada. E nesse exercício de escolha estética da criança com o livro nascerá o gosto pela leitura.

Algumas ações são importantes para que esse processo de desenvolvimento do gosto da leitura aconteça na escola. Primeiramente, a instituição deve oferecer boas fontes de leitura, bem como um ambiente favorável para a sua realização. Deve desenvolver na criança a ideia de que ler é um prêmio, um privilégio a ser conquistado e nunca ser associada a qualquer forma de castigo. Proporcionar aulas semanais de leitura sem a exigência da comprovação do que leu, incentivar uma visitação sistemática à biblioteca seja na escola ou até mesmo a de outra instituição e quando se desejar realizar alguma atividade integrada relacionada à leitura não se esquecer de continuar a zelar pela mesma natureza estética já estabelecida com a criança.

Depois que o aluno passa a gostar de ler, fica mais fácil de se avançar no desenvolvimento das habilidades de leitura. Nessa segunda fase, além de gostar de ler é necessário que o aluno compreenda profundamente o texto lido. O papel do professor como mediador se torna indispensável, uma vez que ele guiará o aluno na leitura dos mais variados textos favorecendo o desenvolvimento de habilidades mais pontuais. Tais habilidades começarão a ser desenvolvidas de forma ainda intuitiva, ou seja, a partir do comando do professor o aluno executará uma ação que favorecerá o desenvolvimento de alguma habilidade, sem a necessidade de se usar qualquer tipo de nomenclatura. Ao final dessa fase, o aluno já se sente seguro para discutir sobre vários aspectos do texto lido, mostrando estar preparado para seguir para a última fase.

É nessa terceira fase que as tipologias, nomenclaturas e formalidades ganham espaço. É hora de explorar como a língua funciona sem que para isso se tenha aulas de gramática. De que forma? Utilizando um texto exemplar e assim poder ajudar o aluno a construir o seu próprio texto a partir das observações que ele fez do exemplar, mostrando que é capaz de reconhecer e plicar determinados recursos de produção textual.

De acordo com Jr. e Carvalho (2017, p. 49), os alunos nessa fase “chegaram ao nível mais elevado da leitura, permitindo a eles ver o texto como trabalho racional de tessitura.” Eles continuam com o prazer pela leitura e dominam a compreensão do texto. Mas, vão além, reconhecem e dominam a forma como o texto é estruturado, ou seja, conhecem e reconhecem as técnicas usadas no texto de forma consciente, ampliando ainda mais o sentido da leitura.

A escola é o local onde deve ocorrer todo e qualquer tipo de leitura e, segundo Jr. e Carvalho (2017, p. 50),

Não basta, portanto, fazer uma seleção de livros literários para ler por semestre e achar que vamos formar leitores. O leitor de verdade sabe ler o rótulo do sabão em pó, entende o manual do celular novo, consegue ler um romance de Machado de Assis, se entretém lendo uma revista em quadrinhos favorita, lê um livro sagrado, o jornal do dia e ainda os atos do seu vizinho. ele lê a narrativa da vida como lê a narrativa do livro. O cotidiano de um leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de textos – de gêneros textuais mais diversificados. A escola precisa dar conta de tudo isso.

A escola não pode, de forma alguma, ter como guia apenas o livro didático, é preciso dar aos alunos o mundo, ensiná-los a explorar o mundo que os rodeia e respeitar as fases de desenvolvimento da competência leitora é algo de total importância para concretizar tão

ação. Não fazê-lo pode significar a construção de alunos não-leitores, alunos com um mundo totalmente restrito de possibilidades.

Koch e Elias (2009) ratificam o conceito defendido pela BNCC em que a fala e a escrita pertencem a modalidades diferentes da língua, mas pertencem a um mesmo contínuo. “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza.” (p. 13)

No texto escrito, a coprodução, ou seja, a construção em conjunto do texto é realizada levando-se em consideração a pessoa para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto. Nesse caso, a dialogicidade acontece a partir da perspectiva que o escritor tem do leitor para qual ele escreve. Além disso, como o leitor e o escritor normalmente não se encontram copresentes no contexto de produção e também no contexto de recepção, há mais tempo para se fazer um planejamento, bem como uma revisão mais cuidadosa do texto sempre que possível. Já no texto falado, os interlocutores se encontram presentes no contexto de produção e recepção, ocorrendo uma interlocução ativa e implicando um processo de coautoria em que coprodução pode se realizar em diferentes níveis ou graus de acordo com a formalidade ou informalidade da tipologia textual.

649

Atualmente, os textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Sendo assim, para que a escola evidencie o texto como unidade de ensino, é imprescindível que o professor repense o conceito de texto e implante em sua prática pedagógica um ensino que privilegie outras linguagens, ou seja, que ele vá além do verbal.

Infelizmente, a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, pouco tem contribuído para o desenvolvimento da competência textual dos alunos. Os alunos têm dificuldade em ler, interpretar e produzir textos em diferentes gêneros, pois na maioria das vezes são levados a atividades artificiais, como exercícios e redações, reforçando uma compreensão inadequada da produção escrita.

Em geral, os estudos linguísticos que integram os currículos dos cursos de letras ainda incidem muito sobre aspectos da morfossintaxe das línguas, em detrimento

de questões sobre a construção e a circulação das ações de linguagem. Conseqüentemente, o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical. Ainda falta, em muitos cursos, uma abordagem consistente de teorias sobre a textualidade, o que poderia ser possível pela exploração dos princípios da linguística do texto. (ANTUNES, 2010, p. 14)

Além disso, ainda falta ser implantada na prática dos docentes uma ação contínua de análise que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o entendimento do texto. Falta excluir da mente desses profissionais uma prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais.

Para atender a essa multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e da língua oral, e tendo sempre o texto como centro, a BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco eixos organizadores, comuns ao longo do Ensino Fundamental que são: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e, por fim, a educação literária.

A oralidade antecede a escolaridade, sendo a forma natural de aprendizagem da língua fora da escola, desenvolvendo-se desde muito cedo por meio das interações familiares e sociais. A língua materna é a gramática internalizada que todo falante de uma língua possui e é através de seu aprimoramento, o uso de outras ferramentas e a ampliação de seu repertório de expressão que vamos operando sobre a língua e transformando-a. Na escola a oralidade torna-se objeto de conhecimento e ainda de desenvolvimento de habilidades em situações que demandam diferentes graus de formalidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 49), “a função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois esse os alunos já trazem consigo ao inicializar a escolarização. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico.”

Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 1998, p. 23)

Para aprender, é necessário aos indivíduos perceber, compreender, analisar, estocar a informação, rememorar, elaborar e expressar sentimentos e ideias sobre os objetos, pessoas e situações, frutos de contínuas interações. Não se trata de cópia passiva da realidade, mais

de uma “construção” na qual ocorrem transformações, pois aprender é internalizar e expressar significados.

Assim, o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais. Além disso, considerando que a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros – formais ou informais –, de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) –, esse eixo inclui também conhecer as variedades linguísticas da língua oral e assumir atitude de respeito a essas variedades, o que é fundamental para que se evitem preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017 p.64)

A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Geralmente quando pensamos em leitura vem ao nosso pensamento textos escritos, como cartas, notícias de jornal, cartazes, livros etc. Mas ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal assimilando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios.

Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (BRASIL, 2017 p.64)

Aprender a ler é muito mais do que decodificar palavras, é trazer para o texto todas as experiências de mundo que o indivíduo possui, é fazer com que as palavras tenham um significado, um sentido que vai além do que está escrito/falado. É importante ressaltar que essa tarefa não deve ser realizada somente nos primeiros anos de alfabetização, mas sim durante toda a vida escolar, pois dessa forma o professor estará colaborando para a formação de leitores cada vez mais críticos.

Isso acontece porque ao lermos acionamos conhecimentos prévios que carregamos durante toda a nossa vida através de vivências que vão sendo registradas em nossas memórias. Esses conhecimentos são de várias esferas *(linguísticos, textuais, intertextuais, enciclopédicos e contextuais) e vão sendo acumulados durante toda a nossa vida, dentro ou fora da escola, até o momento que os acionamos mediante a uma situação interacional.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 41), além disso, para formar leitores, é necessário que:

Na escola, a leitura de textos escritos não se limite a adaptações ou fragmentos de textos, seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão que apenas exigem dos alunos um recorte-cole, sem suscitar uma reflexão dos temas abordados, limitando-se à literalidade.

Em vez disso, a intenção do professor deve ser a de incitar a leitura crítica e participativa, que leve a realização de outros textos, orais e escritos, em que os alunos cumpram a interação com os interlocutores, associando informações, levantando hipóteses e fazendo inferências, pois aprender a ler é muito mais do que decifrar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras tenham um significado que vai além do que está sendo falado/escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor. Sendo assim, a tarefa de ensinar a ler não pode deixar de lado os textos orais e nem se restringir à alfabetização, ao contrário, o ato de ler deve acontecer durante toda a vida escolar.

Além disso, para formar leitores é necessário que o professor planeje atividades de leitura de textos escritos que não se limitem a adaptações ou fragmentos de textos seguidos de exercícios de vocabulário e atividades de compreensão. Essas atividades não suscitam nos alunos uma reflexão dos temas abordados, elas apenas exigem deles o aperfeiçoamento da ação de copiar e colar, pois não fazem o leitor ir além do texto, elas apenas verificam se o aluno foi capaz de entender o que está na superfície do texto.

Para o professor de Língua Portuguesa pensar em formar alunos leitores é preciso que ele primeiramente organize atividades de leitura, pois na leitura de textos os leitores se valem de estratégias baseadas em conhecimentos prévios e que acontecem durante todo o contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses -, a leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e aspectos contextuais. (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2016)

Por isso, Silva apud Santos, Riche e Teixeira (2016, p. 48) defende a ideia de que devem ser propostas aos alunos atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, assim caracterizadas:

Atividades pré-textuais: enfatizam a motivação para a leitura, que pode começar, se tivermos lendo um livro, na análise do título, da capa e /ou da contracapa, numa breve apresentação dos personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor;

Atividades textuais: com elas, analisamos, por exemplo, características dos personagens, enredo, índices que colaboram para a interpretação, possíveis incoerências, estratégias de construção do texto, linguagem utilizada, pontuação,

organização em parágrafos, diálogo entre as ilustrações, projeto gráfico-editorial e material verbal etc.;

Atividades pós-textuais: são boas para fazer uma comparação de linguagens: pedir que os alunos transformem a narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens; continuar ou mudar alguma parte da história etc.

Há várias formas de ler um texto, e todas podem ser trabalhadas na escola, em maior ou menor grau, dependendo da maturidade dos alunos, do gênero textual analisado, dos objetivos de leitura e das estratégias pensadas pelo professor para a abordagem do texto. Por isso, além de ler textos variados com os alunos é importante também que o professor desenvolva projetos de leitura em sala de aula que possam incluir atividades que envolvam o entorno da escola e assim contribua para uma melhor integração entre alunos e sua comunidade.

Para o aluno compreender um texto em suas múltiplas possibilidades de leitura, o professor precisa planejar e desenvolver atividades que visem o desenvolvimento de habilidades como a de localização de informações explícitas no texto, relação entre textos e entre recursos expressivos e efeitos de sentido, como também a variação linguística.

Sabemos que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o de ampliar a competência discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais em diferentes situações de interação sócio comunicativa. Sendo assim, as atividades de leitura e de produção textual devem ocupar cada vez mais o espaço nas aulas de Português e os professores que ainda não tenham na prática conseguido privilegiar essas atividades precisam (re)pensar o seu fazer pedagógico.

Mas, o que seria, de fato, levar o aluno a escrever? Para muitas pessoas, para se escrever bem é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário. Essa concepção de ensino trata a linguagem como um sistema pronto e acabado em que o escritor tem apenas a tarefa de se apropriar das regras desse sistema e o texto é visto com um simples produto. Não há, portanto, espaço para que o leitor acione seus conhecimentos sobre o mundo e assim construa seu significado do texto, ao contrário, o texto é construído completamente em sua linearidade.

Há também uma concepção de língua em que o ato de escrever é caracterizado como a expressão do pensamento no papel, ou seja, uma atividade em que o escritor expressa apenas o seu pensamento e suas intenções sem levar em consideração a interação com o leitor durante o processo de escrita.

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, ou seja, ela acontece quando o escritor precisa ativar vários conhecimentos e estratégias para se escrever um texto. Nessa concepção, Koch e Elias (2017, p. 34) afirma que:

A escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo.

Isso significa que o produtor do texto em questão, antes do ato de escrever pensa tanto no que vai dizer quanto no leitor em questão. Há um planejamento, um movimento de escrita e reescrita, de revisão e, principalmente, há uma relação de interação entre os interlocutores, uma relação de coautoria.

A escrita é um trabalho ao qual o sujeito tem algo a dizer a alguém com algum objetivo e o faz em um determinado espaço, tempo e suporte de sua escolha, ou que seja mais adequado ao contexto da produção. O escritor precisa elaborar a produção e desenvolvê-la recorrendo a várias estratégias num processo contínuo de escolha, seleção, organização e revisão das ideias com o objetivo único de ser eficiente e eficaz na comunicação.

Para que o escritor alcance êxito em sua produção é necessário que ele recorra a alguns conhecimentos que foram armazenados em sua memória no decorrer dos anos de sua vida. Primeiramente, o linguístico, ou seja, aquele que exige do escritor o conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua. Esse tipo de conhecimento é adquirido ao longo da vida a partir das inúmeras práticas comunicativas de que participamos nos mais variados contextos, mas de forma mais sistematizada, na escola.

De acordo com Koch e Elias (2017, p. 37)

Conhecer como as palavras devem ser grafadas corretamente segundo convenção da escrita é um aspecto importante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado. Sob uma perspectiva interacional, obedecer às normas ortográficas é um recurso que contribui para a construção de uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor.

Esse conhecimento já se faz presente em nossas produções textuais quando recorremos ao uso de dicionários ou gramáticas com intuito de tirar alguma dúvida quanto a grafia de determinada palavra. Não só a ortografia, como também o uso das regras de acentuação gráfica e a pontuação merecem ser considerados, uma vez que são recursos que funcionam como sinalizadores a mais na produção de sentido e marcas do ritmo da escrita em que o escritor sinaliza para o leitor a forma pela qual o texto deve ser lido e entendido.

Além dos aspectos ortográficos e gramaticais, os conhecimentos linguísticos também dizem respeito ao léxico, ou seja, o vocabulário ao qual o falante de uma língua possui. Não se trata de entender o léxico como um amontoado de palavras, mas sim como um conjunto de recursos que incluem os processos disponíveis para a construção de palavras e conseqüentemente uma ampliação no entendimento do texto em questão.

Em produções escritas, é comum se recorrer constantemente a um outro tipo de conhecimento denominado conhecimento enciclopédico que nada mais é que o conhecimento “armazenado em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.” (KOCH; ELIAS, 2017, p. 41)

Quanto ao conhecimento denominado “conhecimento de textos”, este denomina-se em o escritor saber usar diferentes textos nas mais distintas práticas comunicativas, ou seja, reconhecer e saber utilizar os variados modos de organização, além dos aspectos do conteúdo, estilo e função, além de saber qual o suporte de veiculação mais adequado. É importante lembrar que este tipo de conhecimento também está relacionado ao princípio de intertextualidade, ou seja, a atividade que exige uma retomada de outros textos explícita ou implicitamente.

Já o conhecimento interacional refere-se à escrita como um processo em que se faz necessária a ativação de modelos cognitivos que o escritor possui a respeito das diversas práticas interacionais. É segundo, Koch e Elias (2017, p. 45 a 49), portanto, baseado em conhecimentos interacionais, que o produtor:

- Configura a sua intenção, possibilitando ao leitor reconhecer o objetivo ou propósito pretendido no quadro interacional desenhado;
- Determina a quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto;
- Seleciona a variante linguística adequada à situação de interação;
- Faz adequação do gênero textual à situação comunicativa;
- Assegura a compreensão da escrita para conseguir a aceitação do leitor quanto ao objetivo desejado, utilizando-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais, atividades de formulação ou construção textual.)

Ler e escrever são atividades que as pessoas desenvolvem a todo instante e são através dessas ferramentas que se comunicam e ampliam o conhecimento, pois são seres construídos pela linguagem e é pelo bom mau desempenho oral ou escrito que adquirem espaço e poder

dentro da comunidade a qual pertencem. Por isso não se trata apenas do professor ensinar o seu aluno a falar e a escrever, mas sim de mostrá-lo como a fala e a escrita se organizam e ensiná-lo a usar as formas orais ou escritas em diferentes situações.

Um dos fatores de maior desestímulo em sala de aula parte da seleção de textos. Muitos professores ficam com dúvidas se devem ou não usar certos tipos de texto e assim uma barreira se impõe, impedindo que as oportunidades de uma aprendizagem linguística contextualizada aconteça. O diálogo com vários textos, entre eles os textos midiáticos e os que conjugam a linguagem verbal e não verbal são enriquecedores para uma melhor compreensão do mundo.

Sendo assim, cabe ao professor planejar e coordenar as atividades de ensino que permitam que o aluno possa produzir e analisar discursos em detrimento dos diferentes gêneros e formas de textos. Cada gênero com sua peculiaridade proporcionará que o aluno seja ambientado e inserido em diferentes grupos sociais, fazendo com que o ensino de Língua Portuguesa se configure em um instrumento de socialização permitindo a ele participação em qualquer atividade comunicativa.

A elucidação do conceito de gênero textual é importante quando se refere ao ensino, porque o texto só existe se for situado socialmente, culturalmente e historicamente. Quando um indivíduo lê um texto, ele faz uma série de associações conforme o conhecimento prévio do que é abordado no texto, como o seu objetivo, a sua finalidade, em que situação é usado e como se organiza linguisticamente. Assim, ele identifica semelhanças de forma e conteúdo que automaticamente se associa a outros textos do mesmo tipo.

Conforme as palavras de Koch e Elias (2017, p. 54), “todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos leva a escolha apropriada do que devemos produzir nas mais variadas situações comunicativas de que participamos. Mas, para isso é fundamental, então, entendermos os significados de texto, gêneros textuais, e aplicá-los de forma apropriada, com propostas de atividades proveitosas.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 25)

Para lermos um texto e compreendê-lo, precisamos considerá-lo um todo significativo, identificando a que gênero pertence e, também, que tipologia textual predomina na sua construção. Ao compreendermos as estratégias linguísticas utilizadas, relacionando-as ao gênero e à tipologia, refletimos sobre a língua e

entendemos como se constitui o texto, ou seja, fazemos a interação entre leitura, produção textual e análise linguística sugerida no PCN.

Assim, de acordo com Bakhtin apud (SANTOS, RICH, TEIXEIRA, 2016, p. 30) “ao trabalharmos em sala de aula os gêneros textuais, devemos observar com os alunos os seguintes aspectos: tema/intencionalidade, circulação, interlocutores, estratégias linguísticas e a tipologia textual predominante”. Trabalhar esses aspectos em sala de aula ajuda o aluno a compreender o que constitui cada gênero e colabora para a leitura e produção de textos contextualizados.

Pensando no trabalho com gêneros textuais em sala de aula, é importante que os professores pensem sobre os alguns aspectos, como quais gêneros textuais usam com mais frequência; de que maneira os gêneros textuais se organizam; qual o objetivo de cada gênero textual; o que eles mais chamam atenção em relação a estratégias linguísticas; onde eles geralmente circulam; como ele pode auxiliar os alunos a entender os textos e se os alunos precisam aprender a escrever esses gêneros ou basta saber lê-lo.

Fazendo essas reflexões o professor terá como fazer uma seleção dos textos mais relevantes para seus alunos devido à sua recorrência. Isso não significa que o professor tenha de ficar restrito aos textos que seus alunos conheçam e / ou usam, mas sim usá-los como ponto de partida até chegar aos que eles não conhecem ou tem pouca familiaridade. Cada gênero tem um objetivo e características predominantes, o que conseqüentemente leva o aluno a realizar diferentes tipos de leitura. Assim, cabe ao professor (re)pensar a sua prática e selecionar os gêneros textuais através de níveis de dificuldade para seus alunos, de forma a mostrar uma diversidade de gêneros, mas enfatizando alguns, uma vez que é complicado ler e produzir tantos textos.

Faz-se importante destacar também a importância dos gêneros textuais orais, pois além de serem pouco utilizados nas salas de aulas, muitos professores não sabem como selecioná-los e nem por onde começar a usá-los e, ainda, percebemos que os livros didáticos dão pouca ou quase nenhuma importância a eles.

Segundo Santos, Riche, Teixeira, 2016, p. 33

Os professores devem trabalhar textos orais espontâneos em sala de aula, para que os alunos compreendam como se organizam – bate-papo, entrevistas, conversas telefônicas etc. além disso, é importante também trabalhar seminários, debates e outros gêneros orais mais planejados.

É importante a escola trabalhar tantos os gêneros textuais orais espontâneos quanto os mais regulados, analisando as características linguísticas presentes nesses tipos de texto,

pois ao contrário do que geralmente se acredita, esses textos obedecem a um planejamento estrutural com regras próprias merecendo, portanto, uma análise cuidadosa em sala de aula.

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura, produção e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Os gêneros textuais são meios utilizados para a efetivação da comunicação verbal e seu trabalho deve propiciar a participação do indivíduo na construção de sentido do texto. O ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar as possibilidades do uso da linguagem e é por isso que as escolas devem trabalhar com textos que fazem parte da realidade do cotidiano dos educandos. É de suma importância o professor trabalhar os diversos tipos e gêneros que fazem parte do seu contexto, para que os alunos possam compreender que o texto é construído diariamente nos momentos de comunicação tanto escrito quanto oralmente, e não apenas as formas com a qual a escola vem trabalhando – descrição, narração e dissertação.

Os gêneros textuais não devem ser trabalhados isoladamente como uma matéria ou conteúdo a ser ensinado. Os alunos não precisam classificar os textos ou memorizar todos os gêneros textuais, pois não seriam capazes. No tocante à ação pedagógica disponibilizar-se aos alunos modelos de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores [...] (CARVALHO, p.2 apud SANTOS)

É preciso dar sentido ao ensino dos gêneros na escola e compreender em que situação ele será lido e em que contexto foi escrito. A função de um gênero textual determina que elementos são utilizados para compor o texto, com a finalidade de atingir certo público, provocando as reações desejadas. Para escolher um gênero, é preciso determinar a sua esfera social, a necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor.

O ensino de Língua Portuguesa efetivamente deverá promover o reconhecimento dos diversos gêneros textuais, sua compreensão e produção para que, em um ponto de vista da cidadania protagonista, possa ajudar o aluno a constituir um sujeito social expressivo e mais atuante, conforme se espera na leitura dos PCN. Portanto, o gênero é a questão, uma vez que ele concretiza a produção dos textos.

Dessa forma, o professor deve realizar o planejamento de suas aulas de forma a proporcionar aos alunos uma visão da Língua Portuguesa como algo muito mais próximo da sua realidade e trabalhando as práticas de linguagem sugeridas pelo PCN. Para isso, ao selecionar o texto para ser utilizado em uma aula, ele deve ficar atento para as características predominantes no material escolhido, destacando aspectos especificadamente de compreensão e interpretação e relacionando questões gramaticais à leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem dificilmente ocorre se o aprendiz não estiver motivado e, quando motivado, o indivíduo percebe suas necessidades e interesses, buscando satisfazê-los. Nesse sentido cabe ao professor despertar os motivos dos alunos para conduzi-los à aprendizagem.

Por meio da utilização das tecnologias, a associação das práticas pedagógicas, juntamente com o aprendizado, representa uma possibilidade a mais para os professores, pois estimula o aprendizado, de modo que os participantes desse processo passam a investigar as soluções para os problemas e para as situações em estudo.

Essa nova maneira está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento, em um processo que envolve todos os participantes, professores e alunos, superando as formas tradicionais na relação de ensino-aprendizagem. A prática da produção textual visa formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes. É papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita.

REFERÊNCIAS

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro**. In:_____. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 45-52.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 8 fev. 2018.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GONÇALVES, Maria Silvia. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola, 2017.

Jr., Celso Ferrarezi; CARVALHO, Robson S. de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever. Estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.