

LETRAMENTO NO TEMPO-ESPAÇO DE APOIO PEDAGÓGICO: UM DESAFIO PARA A ESCOLA

Aline Cristina de Araújo

RESUMO: Este artigo aborda o desafio de acolher alunos que ingressam no Sistema Colégio Militar do Brasil e ambientá-los às práticas de letramento próprias dos colégios militares, desenvolvendo as competências discursivas - leitoras e escritoras. Para tanto, é proposto o desenvolvimento de um módulo de trabalho nas semanas iniciais do ano letivo, tal trabalho será empreendido com apoio de um material didático desenvolvido com base nos pressupostos teóricos da linguística do texto, da análise do discurso e dos multiletramentos. O material propõe estratégias de ensino que objetivam a assunção do papel de leitor e autor por parte dos estudantes, capacitando-os para que possam fazer frente à demanda de sucesso no espaço escolar.

Palavras-chave: Estratégias de ensino. Multiletramento. Apoio Pedagógico

PORTO DE PARTIDA

Este artigo ocupar-se-á da apresentação de material didático destinado a alunos que ingressam nas séries iniciais do Fundamental II e apresentam déficits em relação às expectativas de aprendizagem da etapa I do Ensino Fundamental.

A produção do material traduz um percurso de estudo e reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, nessa viagem, foram muitos os companheiros e companheiras de prosa. Inicialmente, um monólogo extenuante com a gramática normativa, o que me levou a concordar com o poeta Drummond: a aula de português tem esquecido *a linguagem da ponta da língua*, privilegiando *a superfície estrelada de letras*.

O privilégio da norma culta no espaço escolar erigiu e fortaleceu o alicerce onde tem sido montado o púlpito do professor, dessa forma, desvaloriza-se o falar da classe, e distancia-se o aluno do seu objeto de comunicação, a tal ponto que ele, como o eu-lírico do poema, é levado a admitir: *O português são dois: o outro, mistério*.

A manutenção do mistério construiu um poderoso agente de exclusão social, e, para desbancar o ensino exaustivo de normas e prescrições da gramática, elegeu-se como objeto de ensino o texto, à primeira vista o grande argumento para privilegiar o texto em sala de aula é o fato inquestionável de que no texto a língua ganha vida.

Infelizmente, algumas aulas de português- na tentativa de desfazer o assombro das formas da língua- acabaram por supervalorizar o texto-mensagem sem ocupar-se da materialidade linguística que o constitui. Com a intenção de ensinar gramática textual o que se tem feito, em muitas salas de aula, é um exercício de fruição de ideias e recortes de algumas formas da língua. Quando a expectativa no trabalho com gramática textual deveria ser o desvelamento de uma:

Gramática relevante, funcional, contextualizada, estimulante, que ao caracterizar a norma padrão como a variedade socialmente privilegiada não descarte o poder de expressividade e comunicabilidade de outras normas, enfim uma gramática da língua e das pessoas, portanto uma gramática que possa discernir o que é significativo para a experiência humana da interação verbal.(ANTUNES, 2009)

O ensino da gramática textual deverá levar o aluno a perceber as regularidades da língua, não de maneira intuitiva, mas de forma reflexiva e conseqüentemente sistemática, a fim de que ele possa ampliar a gramática que ele trouxe na mochila, é preciso trabalhar para que a aprendizagem da gramática teórica possa partir da gramática de uso, como indica Travaglia

propõe-se que o ensino de gramática seja basicamente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática teórica e normativa, mas tendo sempre em mente a questão da interação numa situação específica de comunicação e ainda o que faz da seqüência linguística um texto. (TRAVAGLIA, 2001)

Dessa forma o *mistério* será apenas uma reminiscência de aflição para o eu-lírico no poema e passará a ser sedução para os que refletem, em sala de aula, sobre as multifaces da língua que falam.

Não se pretende com esse chamamento o exorcismo das condições de interlocução, porque:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 1992).

Neste artigo, propõe-se uma dosagem equilibrada que permita a criação de espaços de aprendizagem da língua portuguesa nos quais oralidade- leitura- escrita e gramática sejam trabalhadas a partir da interlocução, dessa forma, atenderíamos à ambição do estado brasileiro

quando na década de 90 publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde conta que os alunos concluintes do segundo ciclo do fundamental, no que toca às competências leitora e escritora, serão avaliados com base na capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para executar as seguintes ações:

- Narrar histórias mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica.
- Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias.
- Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação.
- Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever.
- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.
- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Escrever textos considerando o leitor. (BRASIL, 1988)

Para atender a essas expectativas não se pode prescindir da gramática, ou melhor não se pode descartar o estudo de uma gramática que privilegie as regularidades da língua, como atesta Antunes (2009):

A questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. (ANTUNES, 2009)

O PRIMEIRO PORTO DE PASSAGEM: LEITURA, LEITOR E TEXTO

É indubitável que as regularidades citadas por Antunes (2009) se concretizam no texto, mas a ideia de atuar sobre um escrito de modo a perceber o que de sistemático da língua está presente nele guarda uma premissa: é preciso capacitar para a leitura.

O leitor, como ator no palco social e agente de uma história, é fruto de uma sociedade burguesa, cujo estabelecimento deve-se à derrubada do regime absolutista e consequente surgimento de uma sociedade que valoriza o trabalho, a família e a educação; e é para manutenção desses valores que surge na Europa do século XVII um mercado produtor e consumidor de livros, possibilitando a prática coletiva da leitura.

Ao mesmo tempo, no Brasil, os árcades lutavam para tornar públicos seus escritos, sem sucesso. Somente quando os folhetins românticos, editados pelos jornais cariocas, tomarem o lugar da poesia árcade, o Brasil terá um aparato mecânico capaz de viabilizar a produção e circulação de livros, é nesse período que o germe da leitura começa a fecundar a sociedade brasileira.

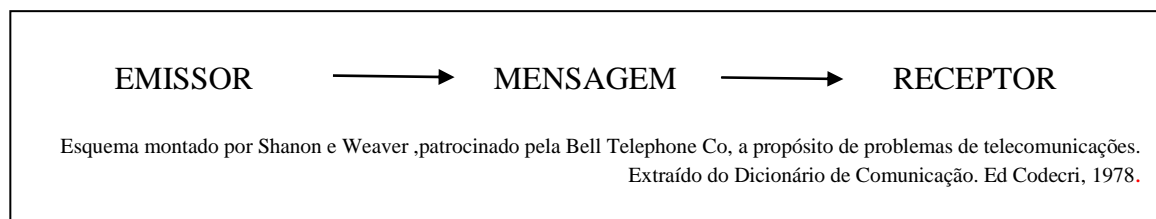
Hoje, é muito comum ouvir nos corredores das escolas, afirmações tais como:

“-Estes meninos não leem, por isso escrevem tão mal.”

“-Eles não querem saber de livros.”

O senso comum prega que os alunos não gostam de ler, no entanto, o trabalho com texto em sala de aula limita-se ao levantamento das dificuldades no vocabulário, ao “estudo” por meio de questões levantadas pelos autores dos livros ou pelo professor, estes questionamentos apresentados são frutos das ligações feitas pelo explorador inicial do texto, professor/autor do livro didático. Ao aluno reserva-se o lugar de descobridor daquilo antes encontrado pelos primeiros leitores. Reside aí um dos grandes desconfortos das aulas de português, como ler as mesmas coisas se cada um de nós é singular.

Esta visão simplista e ahistórica do ato de ler faz com que o texto seja reduzido à mensagem, como na descrição do processo de comunicação no célebre esquema montado por Shannon e Weaver, transcrito aqui parcialmente:



O escrito é visto como a concretização do desejo de dizer por um determinado autor; eu quero escrever “isto” e você lê “isto”. O professor é o canal, ele acaba mediando a relação do aluno com o texto, ele se coloca na posição de porta-voz do escritor, ao aluno cabe o lugar de sujeito paciente no processo de significação, já que o professor e o autor do livro didático tornaram-se agentes da leitura.

Não há como visualizar a ação do homem sobre o mundo sem a linguagem e surge daí a importância da leitura, pois é a palavra escrita que perpetua nossa cultura, nossas instituições e é em busca da faculdade de ler que a criança procura a escola.

Veja o que diz Orlandi (1996) sobre o conceito de leitura: “A leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.”

Pode-se inferir daí que cada momento de leitura é único, e o mais importante, pressupõe uma ação de interlocutores, exige do aluno a assunção do lugar de leitor. E, ao assumir este lugar, ele desbanca os senhores do texto, ou seja, escritor, professor e autor do livro didático. Ele está livre para significar, para perceber seu mundo e outros mundos, para

ouvir o diálogo entre os textos, para adentrar o espaço da alteridade que o texto literário nos reserva, para encontrar a si mesmo, no outro.

Vê-se daí que as intenções do autor dependem das condicionantes estabelecidas pelo ato de ler, pode-se levar em consideração os aspectos culturais e linguísticos vigentes no momento histórico da produção ou aqueles em vigor no momento da leitura do texto. Cada um destes procedimentos determinará sentidos diversos. Até a suposta onipotência do autor estará condicionada pela leitura - ação.

Zilberman (1997) refere-se ao texto e ao leitor como “esses dois seres vivos”, considerados assim o ler não admite seres inanimados e passivos como têm sido os nossos alunos, os textos falam, gritam, murmuram, esperneiam e acalentam, mas é preciso aguçar sentidos, a fim de produzir os sentidos, que farão da leitura um ato.

Como professores, precisamos descartar a “leitura parafrástica”, que impõe uma camisa de força ao aluno e oportunizar a “leitura polissêmica”, que permite a produção de sentidos, o assenhramento do processo de significação pelo aluno.

No entanto, no momento em que o professor se viu diante da necessidade de capacitar para leitura, ele se encontrou, também, diante da urgência em livrar-se do ritual estruturalista que privilegiava as formas da língua - bagagem do porto de partida. É nesse panorama que o texto é eleito como “O” objeto de estudo da aula de língua portuguesa. Nesse momento, tão importante quanto “o que é dito” ganha também perspectiva o “como tem sido dito”, e essas novas circunstâncias levaram professor e alunos ao seguinte questionamento: “O que faz de uma sequência linguística um texto?” São também as regularidades da língua e essas regularidades formam a gramática, por isso todo aparato teórico que sustenta o ensino do texto como objeto de conhecimento em língua portuguesa está fadado ao fracasso se não explora, esmiúça, lida, labora com a materialidade linguística de que é feito o texto; do fonema à palavra, da palavra à frase da frase ao período, do período ao parágrafo, do parágrafo ao texto, do texto ao discurso, do discurso à prática social que o envolve.

Sejamos estruturalistas, há de questionar o leitor? –Não! Sejamos críticos e reflexivos diante dos usos da linguagem, mas, para isso é necessário formar leitores.

Com a permissão do historiador Michel de Certeau, que ao discorrer sobre a arte de dizer ensina que “para explicitar a relação da teoria com os procedimentos dos quais é efeito e com aqueles que aborda, oferece-se uma possibilidade: um discurso em histórias...” (CERTEAU, 1994) e, a fim de tratar da necessidade de refazer os **percursos narrativos, descritivos e argumentativos** objetivando a operação de textualização, apresenta-se a historieta a seguir:

Em 2004, uma das mais brilhantes alunas que tive no Colégio Militar, ao receber o retorno da produção de texto e ler os comentários, disse com veemência:

-Eu sabia que tinha um jeito.

Ao que eu não pude deixar de questionar:

- Jeito pra quê?

-Pra escrever, professora, tinha que ter uma maneira. Sabe, esse ano, quando nós lemos os textos, eu percebi que a dissertação que a gente viu na 8ª série, no 1º ano é assim quase igual, quando a senhora analisa o texto, vai dando um caminho, mostrando que pra dissertar tem um jeito, o cara que escreve pra VEJA e a garota que escreveu a redação, que tá no site da UNICAMP, temas diferentes, palavras diferentes, mas tem um caminho pra dissertar, como a gente viu, eles sabem fazer a mesma coisa. Agora que eu sei ler, eu sei escrever.

A aluna traduz a concepção de Antunes (2009), para quem “a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. A partir dessa assertiva estuda-se a operação de textualização, para que o aluno, ao refletir sobre os mecanismos de coesão, seja capaz de ler e produzir textos em que haja continuidade de sentido, semântica e conseqüentemente estrutural.

Mas como dar vida à gramática, ao texto lido, ao texto produzido. Será necessário percorrer o longo caminho que vai da oralidade à escrita é o mapa deste caminho que tenho desenhado nessa vigem pelo fazer docente, são muitos os portos de passagem e a única certeza é a inexistência de um porto de chegada, pois as ciências da linguagem estão sempre levando o professor pesquisador a outros portos...

Em outras palavras, a questão de como incluir o trabalho formal com a gramática tradicional em nossas salas de aula, sem transformar o nosso ensino num ensino puramente normativo, só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula, considerando o aluno como agente nessa reflexão.

A leitura é um fenômeno que, em seu labor diário, o professor precisa reduzir a objeto de estudo, para isso busca na linguística os aspectos que pode considerar para operacionalizar o estudo do texto, sobre essa busca Geraldí (1988) afirma:

Mesmo consciente de que a "operação inaugural" que transforma um fenômeno em objeto produz alterações (deformações?) redutoras, não se poderá negar que no mínimo quatro níveis de estudos estritamente linguísticos deverão ser levados em consideração: do léxico, do enunciado, do texto e do intertexto'. (GERALDI, 1988)

O SEGUNDO PORTO DE PASSAGEM: O LEITOR, O TEXTO E OS CONTEXTOS

A este segundo porto de passagem, chego animada com a perspectiva de um leitor que segundo Geraldi (1988),

não apenas se constitui por suas leituras, mas está já presente no próprio processo de produção do texto (objeto) que será lido, e enquanto leitor virtual, ele é co-enunciador do texto. Enquanto leitor real, ele é o enunciador da significação que construiu em sua leitura, e o outro (o autor) passa, neste momento, a co-enunciador.(GERALDI 1988)

Esse leitor que, em tese, interage com o texto, enuncia e co-enuncia chega ao Sistema Colégio Militar do Brasil, é submetido a uma avaliação e, em muitos casos, é considerado inapto ou apto com restrições para cursar o ano escolar pretendido. Nessas ocorrências, em especial, os jovens leitores são encaminhados para aulas de apoio pedagógico.

Até 2008, o Sistema Colégio Militar do Brasil, apesar de seu caráter assistencial, não mantinha uma política de apoio pedagógico, isto é, não havia uma ação, com efeito em todas as instâncias de ensino, que objetivasse capacitar o aluno para o progresso escolar. A escola ocupava-se da função de ensinar e aqueles que não aprendiam eram submetidos a um processo de recuperação essencialmente pontual. A recuperação de conteúdos focava um bimestre ou ano letivo, o que não promovia a autonomia do discente.

Há que se questionar como um colégio que, segundo o Jornal O Globo, edição de 19 de julho de 2013, “integra a elite acadêmica da educação pública. Estando à frente de 99,8% das escolas, conforme o Ideb de 2011 dos anos finais do fundamental” pode apresentar problemas com rendimento escolar? A resposta é simples - 63% do alunado dos colégios são dependentes de militares, esses jovens são afetados pelas sucessivas movimentações dos pais, eles podem iniciar a educação básica num povoado no Norte do país e dois anos depois estar estudando em um grande centro urbano no Nordeste ou no Sul. Para atender prioritariamente a esse grupo de alunos, em 2009, o Colégio Militar de Salvador iniciou uma ação incisiva de acompanhamento escolar com a criação da Seção de Apoio Pedagógico.

A ação de apoio pedagógico surge do incômodo causado pelo fracasso escolar, o aluno, definido como bem sucedido, é aquele que apresenta um alto aproveitamento ou rendimento escolar, e que ano após ano consegue transitar para o nível seguinte sem maiores impedimentos. Mas, nem todos os alunos alcançam essa condição de sucesso, e a instituição de ensino é levada a lidar com o fracasso.

Nessa lida com o insucesso, o senso comum aponta para a família e o próprio aluno como os principais responsáveis pelo problema, mas a recorrência do entrave levou a questionamentos

que vão além do fato de o aluno não aprender, levou à reflexão sobre a escola que não ensina, ou pelo menos não se ocupa de uma prática pedagógica que dê o suporte necessário para que o aluno vença suas dificuldades.

Goulart (2006) sintetiza com precisão o que se espera de uma prática pedagógica que tenha por base o apoio pedagógico:

É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio de seus modos de falar, pelas suas histórias. É necessário fazê-los sentir que podem (isto é, que têm poder) e que devem ousar, que devem correr riscos para que se confirmem como pessoas capazes e se disponham a trocar de lugar conosco, falando, expondo seus saberes, discutindo. Nesse movimento de falar, de conversar, de ouvir leituras de muitos textos, de discutir e de escrever pensando no contexto, vão aprendendo novas “roupagens” para a língua e ingressando cada vez mais no mundo letrado. (GOULART, 2006)

O bom aproveitamento escolar está atrelado a questões de variadas ordens, algumas, inclusive, fora do contexto e controle da escola, no entanto, é papel da escola integrar, oferecer aos jovens o maior número de possibilidades possíveis e o passaporte para essas possibilidades é a inserção no mundo letrado.

O ingresso no mundo letrado nos conduz a um novo contexto: o Letramento.

O termo letramento foi criado quando se passou a entender que nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das “primeiras letras”, e que se integrar socialmente hoje, envolve também “saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos”. Essa nova palavra veio para designar “essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita”, a qual se constitui de um “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (VAL, 2006)

Letrar é capacitar para o uso da língua em práticas sociais, mas sabe-se que o signo verbal escrito não é a única base de expressão da sociedade, a contemporaneidade nos interpela com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem: imagem estática, imagem em movimento, fala, música. Essa multiplicidade de formas de expressão impõe à escola a tarefa de multiletrar.

A necessidade de multiletramentos tem conduzido os professores da língua a diversos portos de passagem, no percurso da palavra ao discurso somos levados às práticas sociais de linguagem que nos conduzem ao conceito de gêneros, isto é, textos utilizados por uma razão num contexto determinado com um objetivo específico de interação:

Os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. [...] O gênero funciona como um modelo comum, como uma representação integrante que determina um horizonte de expectativas para os membros de comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Os gêneros, portanto, intermedeiam e integram as práticas às atividades de linguagem. São referências fundamentais para a construção dessas práticas. (ROJO, 2006).

O TERCEIRO PORTO DE PASSAGEM: O TRABALHO COM TEXTOS E LEITORES NO ESPAÇO DE APOIO PEDAGÓGICO

Os alunos que ingressam no Sistema Colégio Militar do Brasil têm em sua maioria a garantia de que foram alfabetizados, inseriram-se no mundo da escrita com a aquisição de uma tecnologia, isto é, a alfabetização.

No entanto, os resultados das avaliações diagnósticas a que eles são submetidos apontam para um uso não efetivo e competente dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a leitura do signo verbal, em resumo: falta-lhes letramento. Os alunos não fazem o uso competente da língua escrita.

De acordo com os Parâmetros curriculares nacionais “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico.” [...] Nesse sentido, será proposto um material didático que possibilite ao aluno o uso efetivo e competente da linguagem, considerando a produção dos diferentes discursos em diversos contextos.

O material didático produzido fez uso ainda da concepção de Antunes (2009), já citada, para quem “a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão”. A partir dessa assertiva estuda-se a operação de textualização, para que o aluno, ao refletir sobre os mecanismos de coesão, seja capaz de produzir textos em que haja continuidade de sentido, semântica e conseqüentemente estrutural.

O material objetiva, especificamente: recuperar os pré-requisitos necessários para o acompanhamento do ano letivo; desenvolver ou recuperar o prazer pelo estudo; estimular a capacidade de concentração; buscar as ações dos pais ou responsáveis para uma atitude mais presente na vida escolar do aluno e para melhorar as condições de estudo em casa, visando a um melhor rendimento escolar e à promoção da autonomia na leitura e na escrita.

As Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE) preveem, em seu item 4.5, a Recuperação da Aprendizagem, que ocorrerá nos seguintes períodos: início do ano letivo até a 1ª Avaliação de Estudo (AE); entre as avaliações somativas e após a AE 4 até a época das provas de recuperação final.

As normas preveem ainda que, no início do ano letivo, a recuperação se dará por meio das aulas de absorção de pré-requisitos, com base no resultado da Avaliação Diagnóstica (AD), devendo participar dessas aulas os alunos que obtiveram os pareceres apto com restrição e inapto ao ano escolar pretendido e os alunos repetentes. A fim de viabilizar o trabalho nessa fase inicial do ano letivo, é preciso oferecer aos alunos um material didático próprio, que

possibilite a revisão e o exercício dos conhecimentos mínimos necessários, na área de Língua Portuguesa, para cursar o 6º ano do ensino fundamental.

Com base nessa atividade inicial, será proposto um material didático que trabalhe com as habilidades mínimas necessárias, na área de Língua Portuguesa, para cursar os 6º e 7º anos, no sistema Colégio Militar (SCMB).

Espera-se que após o desenvolvimento das habilidades que serão trabalhadas no período inicial de recuperação, os alunos garantam a autonomia necessária para cursar os anos pretendidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consideram o ensino de língua portuguesa como prática pedagógica resultante da articulação de três variáveis: aluno, objetos de conhecimento na área de linguagem e a mediação do professor.

Nesse sentido, a prática educacional do professor e da escola é fundamental para que sejam garantidas ao aluno condições de interação com os objetos do conhecimento, previstos para o ano escola, daí a importância de um material didático que se proponha a desenvolver as seguintes competências:

- Ser capaz de compreender e interpretar textos e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- ser capaz de compreender as regularidades do sistema linguístico utilizados na prática de escuta e leitura, na produção de textos orais e escritos.

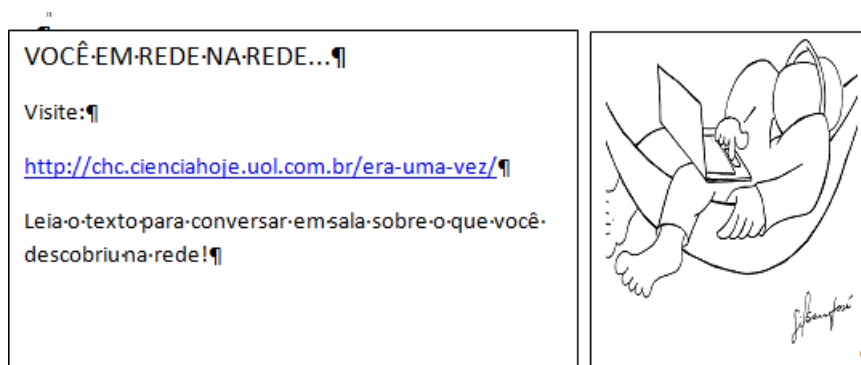
Após o início do ano letivo, os alunos acompanhados de seus responsáveis são convidados para uma reunião, na qual é exposta o planejamento das aulas de absorção de pré-requisitos. As famílias são sensibilizadas para questões como: o valor da escola, a importância da leitura em família, as atividades de letramento próprias dos colégios militares (leitura de textos informativos, preenchimento do talão de faltas, avaliações de estudo, solicitação de revisão de prova, trabalho interdisciplinar, avaliações parciais, o uso responsável e eficiente da Internet, entre outras).

Apresenta-se aos pais a dinâmica de trabalho de apoio pedagógico, as tarefas em classe e domiciliares, visando à criação de um portfólio com as atividades executadas no módulo de trabalho I, indica-se ainda a data da próxima reunião, quando os pais comparecerão com os filhos para receber o portfólio produzido pela família; do portfólio constarão as atividades desenvolvidas em classe e em domicílio, a autoavaliação dos alunos e a avaliação de estudo do período.

O material didático apresenta uma variedade de gêneros textuais: fábulas, contos maravilhosos, quadrinhos, notícias, capas de revistas, textos publicitários, charges, textos instrucionais a fim de que seja estimulado o aprendizado dos diferentes gêneros discursivos.

Na aula 1, o discente é levado a remontar a sequência de fatos da narrativa “Rapunzel”, na aula 2, com apoio da mesma história, são revistos os elementos e as partes da narrativa. Na atividade para casa o texto “O fantástico mistério de Feiurinha” serve de base para reflexão e exercício sobre o conceito de conflito gerador da narrativa, além de se explorar o papel do conflito na organização e encaminhamento do enredo, como mostra o item 1 da primeira atividade domiciliar: “Você acaba de ler situação inicial de uma narrativa, Branca Encantada está feliz à espera do sétimo bebê. Apresente três possíveis conflitos que possam desorganizar a vidinha tranquila da princesa Branca Encantada.”

Ainda como atividade para casa, propõe-se, no espaço “Você em rede na rede”, uma visita à página <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/era-uma-vez/>, onde será lido um texto informativo com o título “Sabia que ler contos de fadas estimula a imaginação e ainda pode nos afastar da violência?”



A iniciativa do “Você em rede na rede” pretende orientar o uso da Internet como um espaço de pesquisa e interação com o conhecimento, a fim de propor um equilíbrio entre esse emprego e o rotineiro uso da rede mundial como espaço de socialização apenas.

No segundo encontro, aulas 3 e 4, após uma conversa sobre o texto informativo lido em casa, os alunos irão participar de atividades nas quais se salienta o fato de que as sequências textuais em prosa se organizam nos parágrafos.

Após revisar o conceito de paragrafação, será desenvolvida a produção de um texto a partir das possibilidades de conflitos apresentados no exercício para casa. Eles escreverão o texto para “Fazer uma leitura em sala de aula e mostrar para toda a turma que você sabe contar uma história em sequência e é capaz de chamar a atenção de todos com um conflito surpreendente!” Os textos serão recolhidos quando estiverem prontos.

Em casa, os alunos farão a leitura da narrativa “A bela e a fera” após explorar os aspectos da textualização de uma narrativa, volta-se ao conceito de conflito gerador da com a proposta de criação de um conflito para o quadrinho de Maurício de Souza “O príncipe monstruoso”; a atividade domiciliar prevê, também, que no sítio <http://www.monica.com.br/comics/principe/welcome.htm>, os alunos tomem conhecimento do final da história.

A terceira jornada de trabalho inicia-se com uma breve conversa sobre as coincidências entre os conflitos sugeridos pelos alunos e aquele escrito por Maurício de Souza, em seguida, serão devolvidas as narrativas produzidas e, durante a aula 5, o texto produzido sobre a narrativa de “Branca Encantada” será reescrito. Após a reescritura, na aula 6, os alunos lerão a notícia “William e Catherine trocam o ‘sim’ em cerimônia impecável.” Então discutiremos sobre os príncipes e princesas da atualidade.

Nos exercícios são explorados o léxico, as condições iniciais de interlocução e outros aspectos como se vê no exemplo abaixo:

9-Leia:




Revista VEJA, Edição 674, 05 de agosto de 1981. Revista VEJA, Edição 2.214, 27 de abril de 2011.

- a- De que fato trata a edição 674 da Revista VEJA?
 - b- De que fato trata a edição 2.214 da Revista VEJA?
 - c- Quanto tempo separa as duas publicações?
 - d- Descreva a imagem da capa na edição 674?
 - e- Descreva a imagem da capa na edição 2.214?
- Em 1981, a revista noticiou: “O casamento do príncipe”, em 2011, a manchete foi “A princesa encantada”.
- f- Quem está em destaque na capa de 1981?
 - g- Quem está em destaque na capa de 2011?
 - h- Discuta com seus colegas e com a professora e levante hipóteses para justificar essa mudança.

Nas tarefas previstas para casa, são estudados textos publicitários e capas de livro que dialogam entre si, no exercício, explora-se a intertextualidade da publicidade de “O Boticário” e da capa do livro “Contos De Grin Golados”.

Chega-se à quarta semana de estudo, nas aulas 7 e 8, será desenvolvida uma atividade de expressão oral com a crônica “A Bela e a Fera” de Carlos Heitor Cony. Em seguida propõe-se mais uma produção de texto com a proposta de trabalho com um elemento mágico.

À semelhança das produções anteriores, o objetivo da escritura do texto é evidenciado para o aluno:

 <p>Você vai escrever esse texto para...</p>	<p>Encantar os leitores da Antologia do CMS! A professora vai selecionar os melhores textos e enviá-los à comissão editorial da Antologia.</p>
---	--

Nessa proposta há ainda o processo de planejamento do texto a ser escrito e uma autoavaliação do texto produzido.

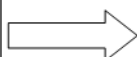
Para casa, propões um trabalho com a crônica narrativa de Moacir Scliar “Bruxas na existem”, trabalha-se o processo de textualização da narrativa, estuda-se o léxico e os processos de coesão referencial e sequencial. Navegando na Internet, o aluno visitará o site: <http://www.recreio.com.br/fique-ligado/confira-10-dicas-para-encarar-a-volta-as-aulas-com-o-pe-direito>, com o propósito de ler um texto instrucional sobre sucesso na escola.

No quinto encontro, serão desenvolvidas as aulas 9 e 10, o texto instrucional lido em casa será objeto de estudo, em seguida, mais uma atividade de escrita:

AULA 10 - PRODUÇÃO DE TEXTO

Agora você vai escrever mais um pouco...

10 dicas para ser um bom aluno no Colégio Militar



Entregá-lo à orientadora educacional do Apoio Pedagógico!
Ela fará uma seleção das melhores dicas e faremos uma lista bem legal para colocar no mural da Companhia de Alunos.

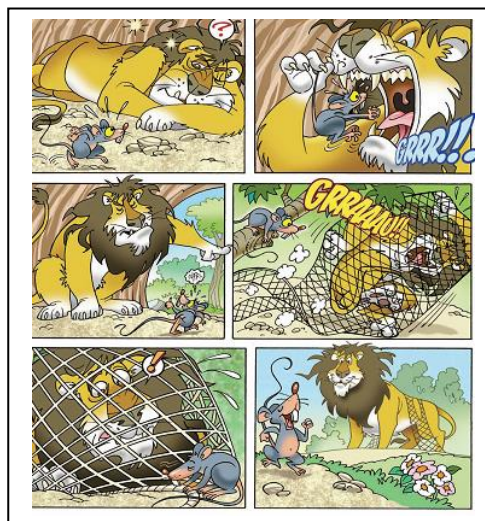
10 dicas para ser um bom aluno no Colégio Militar

1x	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>

Para casa haverá uma atividade de leitura e exploração de quadrinhos da Turma da Mônica. Em “Você em rede na rede”, sugere-se; “Visite: <http://www.monica.com.br/cgi->

bin/load.cgi?file=news/welcome.htm&pagina=../../mural/revistas_ingesp.htm e se divirta com os quadrinhos da Turma da Mônica

Nas aulas 12 e 13, sexta semana de trabalho, a temática do Leão se faz presente, inicialmente com a escritura em dupla da fábula “O leão e o ratinho”, a partir de imagens:



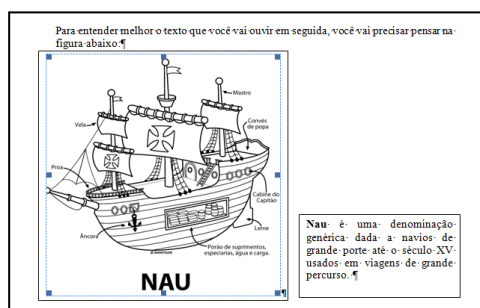
Seguindo a temática do “Leão”, na atividade domiciliar será estudada uma charge, ilustrada com o leão do imposto de renda. Na internet, indica-se a visita ao site http://www.youtube.com/watch?v=E2o0f1iMm_Y, para descobrir resposta para a seguinte questão: O leão é o rei da floresta?

No penúltimo encontro, aulas 14 e 15, o vídeo da campanha “Toda relação é um presente”, da indústria de cosméticos Natura, é visto e explorado em sala, além do vídeo, que foi veiculado pelos canais de televisão em todo o país, a campanha conta com textos que foram apresentados nas grandes revistas, um deles será alvo de leitura, compreensão e interpretação em sala de aula.



Na oitava semana, um contraponto à proposta da Natura é apresentado aos alunos na “fábula fabulosa” de Millôr Fernandes Cão! Cão! Cão!.

A audição do poema “Amigo” de Roseana Murray encerra o módulo de trabalho, a metáfora é desvelada com o apoio da ilustração informativa sobre uma nau:

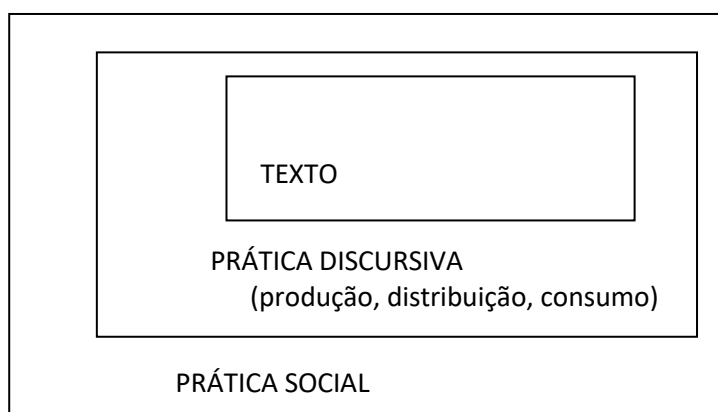


No último encontro, pais e alunos receberão o módulo comentado e organizado em portfólio, os alunos que obtiveram 100% de frequência são homenageados, os avanços, o progresso e a superação são valorizados, ainda que o discente não tenha obtido nota 5,0 na avaliação de estudo.

São dadas orientações de leitura e propostos trabalhos para superar as dificuldades ortográficas.

RUMO A MAIS UM PORTO, APENAS DE PASSAGEM

A atuação de professores e alunos como leitores que interagem com o texto, nos leva a considerar que a sala de aula é um espaço em que ocorrem eventos discursivos, tais eventos, segundo Fairclough, 2001, devem ser “considerados como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social.”. Essa concepção tridimensional de discurso se concretiza na figura que se segue:



Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001)

A partir dessas três dimensões, as atividades apresentadas no material didático consideraram:

-análise dos textos (no nível da microanálise das práticas discursivas, a partir do léxico, dos mecanismos de coesão referencial e sequencial, das regularidades da língua);

-análise das práticas discursivas (no nível da macroanálise), focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade dos textos, atentando para as questões das cadeias intertextuais e da coerência.

-análise da prática social da qual o discurso faz parte, situando na contemporaneidade personagens como bruxas, príncipes e leões entre outros.

Geraldi (1997) sonha:

Uma proposta como a aqui esboçada exigirá que o professor de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Enquanto interlocutor de seus alunos, seus conhecimentos funcionarão como subsídios para a reflexão, na interação de sala de aula. Para mim, estes estudos do professor e dos alunos, como quaisquer outros, só serão significativos se inspirados na utopia compartilhada que faz do homem companheiro do homem. (GERALDI, 1997)

A passagem por esse porto me leva a concluir que o melhor é parafrasear o poeta Drummond: “Não serei a professora de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou presa à vida e olho meus meninos e meninas. Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.”

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Aula De Português: Encontro E Interação**. 8ª Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa** / Secretaria De Educação Fundamental. Brasília: Mec/Sef, 1998.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. Série Ideias n.5. São Paulo: FDE, 1988.

_____ **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Oralidade, escrita e letramento**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (p. 72-74)

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. 4.ed. Campinas: Pontes, 1996.

ROJO, Roxane. **Letramento e diversidade textual**. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de;

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: Uma Proposta Para O Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus**. 7 Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?**. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e outras leituras**. Gragoatá. Niterói, n. 2, 1 sem. 1977.