

REFLEXÕES SOBRE A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

REFLECTIONS ON A CLASS OF PORTUGUESE IN BASIC EDUCATION



Vol. 9 Número 18 jul./dez. 2014

p. 691 - 705

Helena Maria Ferreira ¹

RESUMO: Este artigo, constituído de uma pesquisa bibliográfica, ocupa-se da temática gestão da sala de aula. Inicialmente, buscou-se caracterizar a aula de um ponto de vista geral, numa perspectiva dos teóricos da educação. Posteriormente, buscou-se caracterizar a aula de língua portuguesa, numa tentativa de articulação entre teóricos da educação e linguistas. A partir do estudo realizado, constatou-se que esse momento de ensino-aprendizagem demanda uma atenção especial, pois é, efetivamente, nesse contexto escolar específico, que é concretizada a construção dos conhecimentos didáticos, das capacidades intelectuais/profissionais (saberes, habilidades, capacidades, hábitos e competências) e humanas (afetivas, éticas, estéticas). Buscou-se caracterizar, de maneira bastante detalhada, os aspectos constituintes do processo educativo que interferem na gestão da aula (objetivos, sistema de conteúdo, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo - recursos, tempo e espaço-, avaliação, relação professor-aluno), o que evidenciou a complexidade do processo de gestão da aula. Foi possível constatar que, no ensino de línguas, a linguagem é, simultaneamente, instrumento e objeto, uma vez que a aula deve incluir um trabalho sobre a linguagem, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida quotidiana. Observou-se que a aula dessa disciplina se constitui como um evento enunciativo, em que questões de ordem social, histórica, institucional e pessoais influenciam nas formas de propor e de participar das atividades das aulas, ou seja, as aulas evidenciam o modo como os diferentes sujeitos se relacionam com a linguagem. Na aula, o professor busca parceiros e, nesse movimento, faz emergir interações que permitem entender as formas de significar conteúdos e a própria linguagem. Constatou-se que a articulação entre Educação e

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Universidade Federal de Lavras.

Linguística pode oferecer importantes sinalizações para que as aulas de língua portuguesa sejam dimensionadas em uma perspectiva pedagógica fundamentada teoricamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; aprendizagem; aula; Língua Portuguesa.

ABSTRACT: This article consists in a search, whose the theme is the classroom. Initially, we sought to characterize the class of a general point of view, a perspective of educational theorists. Subsequently, we sought to characterize the Portuguese language class in an attempt to articulate educational theorists and linguists. From the study, it was found that the class requires a special attention as it is effectively in that particular school context, which is implemented the construction of teaching knowledge, / professionals (knowledge, skills, abilities, skills and intellectual habits skills) and human (emotional, ethical aesthetic). We sought to characterize, in a very detailed way, the constituent aspects of the educational process that interfere with classroom management (objectives, content system, learning activities, learning strategies, organization of educational environment - resources, time and space, survey , student-teacher ratio), which highlighted the complexity of the process of managing the classroom. It was found that, in language teaching, language is both instrument and object, since the class should include a paper on the language in order to provide students the opportunity to broaden their knowledge of the language and know how to use it appropriately in different situations of everyday life. It was observed that the lesson of this discipline is constituted as an enunciative event, in which issues of social, historical, institutional, personal influence in ways to propose and participate in school activities , ie , the class shows how the relate to different subjects language. In class, the teacher seeks partners and this movement is emerging that allow interactions to understand the forms of meaning content and language itself. It was found that the link between education and linguistics can provide important signals for the Portuguese language classes are dimensioned in a theoretically grounded pedagogical perspective.

KEYWORDS: Teaching; learning; classroom; Portuguese language.

Introdução

O presente trabalho visa a apresentar uma reflexão sobre questões relativas à aula numa dimensão geral – pedagógica, e, posteriormente, de modo mais específico, a aula de Língua Portuguesa. Essa reflexão foi motivada a partir da leitura de um texto publicado por Puentes (2010), no qual o autor afirma que se tem dimensionado em demasia as atividades de planejar e de avaliar, em detrimento da capacidade de condução, de execução e de gestão da aula.

Para o autor referenciado,

Fala-se muito em planejamento e em avaliação na educação básica e, muito pouco, na docência, na aula explícita que continua sendo o momento por excelência do processo de ensino-aprendizagem, porque é nele que o planejamento e a avaliação podem se concretizar por intermédio da aprendizagem dos alunos. [...] Aulas bem executadas só têm sentido quando geram aprendizagem. (p. 16)

No sentido exposto pelo autor, a aula seria a concretização do planejamento e o momento em que se se concretiza a aprendizagem. No entanto, ao considerar a tradição dos cursos de licenciatura e ao proceder a um levantamento da produção bibliográfica resultante das pesquisas acadêmicas, pode-se constatar que o momento da aula tem sido uma temática pouco explorada.

De acordo com Lortie (*apud* FERANC; MIZUKAMI, 2005), a preparação dada ao estudante na fase de transição para a profissão de professor é superficial. Dito de outro

modo, “não existe uma prática de preparação para a socialização no exercício de ensinar. E o iniciante vai se deparar com a realidade de uma instituição com todas as suas normas, valores, regras.” (p.6) E nesse contexto se insere a reflexão sobre o que venha a ser efetivamente uma aula. Assim, o saber para ensinar (saber das ciências da educação, saberes metodológicos) não se constitui um simples adereço aos saberes disciplinares. Não se podem reduzir os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência como acessórios, “deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar.”(p.6)

Diante do exposto, pode-se considerar que a gestão de uma aula demanda uma avaliação informada das técnicas de ensino, bem como o desenvolvimento de orientações analíticas em relação ao trabalho. A não consideração dessas demandas conduz o professor a uma continuidade das referências de aulas que teve ao longo de sua trajetória como estudante, o que inviabiliza a reflexão, o posicionamento crítico e, principalmente, a mudança. Nesse contexto, o presente trabalho direciona o foco para as seguintes questões: O que é uma aula? Quais são os elementos que devem ser considerados na gestão da aula? Quais são as especificidades das aulas de Língua Portuguesa? Por que a relação entre ensino e aprendizagem não é sempre garantida nas aulas? Espera-se com as questões propostas desencadear uma reflexão acerca da gestão da aula e, conseqüentemente, compreender a importância da aula como forma fundamental de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Concepção de aula na visão de teóricos da educação

A concepção de aula sofre variação em função dos diferentes contextos históricos, das tendências pedagógicas, das linhas teóricas, dos processos de formação docente etc. Nessa direção, Puentes (2010) cita que a origem do termo aula se origina do latim (pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe), com adaptação do grego, “*tendo nela o sentido de todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa*” (ARAÚJO *apud* PUENTES, 2010). Observa-se, então, um distanciamento entre o conceito inicial e o conceito contemporâneo, em que a aula está associada a uma “forma de comunicação especificamente escolar”, ou seja, uma passagem de um ambiente de aprendizagem para uma situação de instrução, de ensino. Segundo Puentes (*op. cit.*), na atualidade, a aula conjuga o trabalho intencional (consciente, dotado de objetivos) do professor, do aluno e da classe, que, num espaço, num tempo e com recursos determinados, tomam o conteúdo por mediação, com vistas à realização de um tipo específico de processo de ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (1992, p. 177):

Na escola, a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. Nela se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolvem suas capacidades cognitivas. [...] Devemos entender a aula como o conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

A concepção de aula explicitada por Libâneo (1992) evidencia aspectos substanciais. Das afirmações do autor pode-se depreender que [a aula] demanda um processo de planejamento, uma direção, ou seja, contribui para romper com a crença de que o conhecimento é uma construção do aprendiz, concebida de maneira espontaneísta. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 28), “esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor e das aulas”. Outro aspecto digno de nota na

citação do autor diz respeito à organização de condições para que os alunos aprendam.

Nesse contexto, a aula não se limita ao ensino, mas se estende para o processo de aprendizagem, o qual se apresenta de forma abrangente: conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Por fim, a citação também destaca a participação ativa do aluno e o desenvolvimento da autonomia. Consta-se, assim, que a aula se reveste de complexidade, pois conjuga várias questões do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não se limita à exposição de conteúdos, conforme normalmente é concebida pelo senso comum (cf. LIBÂNEO, 1992; BRASIL, 1997). O termo aula não se aplica somente à aula expositiva, mas a todas as demais formas de organização do processo de ensino, tais como, a aula especializada, a aula combinada, a palestra, o seminário, a aula prática, o laboratório, a aula facultativa etc.

Complementando o exposto, Balzan (1995) considera que o processo de ensinar não pode ser confundido com a aula *per se*, uma vez que ensinar significa atribuir valor real ao modo de aquisição dos conceitos, aos conhecimentos e às estruturas epistemológicas que fundamentam a ciência. Nesse sentido, pode-se entender que a aula se constitui como uma realização (prática) do processo de ensinar, em que o ensinar se apresenta como uma tarefa muito mais ampla, pois envolve concepções e o fazer pedagógico. Essa afirmação encontra sustentação em Veiga (2008, p. 267), segundo a qual

um projeto de organização didática da aula significativa, que ultrapasse a concepção mecanicista de planejamento de ensino, é resultante de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos.

Em face do exposto, é possível considerar que a aula se circunscreve nas relações sociais estabelecidas no espaço e no contexto (social e histórico) em que se efetiva. Assim, a aula pode ser concebida como um processo mediado pelas relações sociais estabelecidas entre professores e alunos, em que se vão evidenciar modos de ser, agir e pensar dos sujeitos envolvidos, que serão subjacentes ao contexto histórico e às teorias pedagógicas que fundamentam a prática pedagógica do professor e da escola. Enfim, a aula envolve diferentes aspectos e etapas, sendo sua definição conceitual restrita à sua significação escolar, associada à “[...] descrição, análise, compreensão e interpretação, se se entende que ela é, planejada e operacionalmente, um todo que se revela pormenorizado em suas partes, ou seja, objetivo, finalidade, conteúdo, método, técnica, tecnologia e avaliação” (VEIGA, 2008, p. 48). Nesse sentido, a aula se relaciona ao tempo e ao espaço em que se desenvolvem a aquisição/aperfeiçoamento de conhecimentos didáticos, das capacidades intelectuais/profissionais (saberes, habilidades, capacidades, hábitos e competências) e humanas (afetivas, éticas, estéticas etc). A aula representa a possibilidade de melhoria da qualidade política, técnica, científica, cultural e acadêmica dos processos de ensino-aprendizagem. É na sala de aula onde se desenvolve a maior parte das atividades docentes e discentes, constituindo-se dessa forma, em um espaço de vivências pedagógicas onde se concretiza a intervenção do professor; intervenção esta que deve ser construída na interação com os alunos, objetivando facilitar a aprendizagem (CALDEIRA; AZZI, 1997).

Ao tratar da aula, faz-se necessário contemplar os aspectos que a compõem, uma vez que vários elementos do processo de ensino-aprendizagem apresentam-se intrinsecamente. Entre esses aspectos, destacam-se: objetivos, sistema de conteúdo, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo - recursos, tempo e espaço-, avaliação, relação professor-aluno.

O primeiro aspecto a ser destacado refere-se à clareza e à exequibilidade dos objetivos. De acordo com Libâneo (1992, p. 119),

os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados, de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

Segundo Puentes (2010), toda aula deverá ter como resultado final um produto. Esse produto deverá satisfazer determinadas exigências do ponto de vista quantitativo e qualitativo e constitui o objetivo básico e imediato da aula e, por consequência, do trabalho do professor e do estudante. Esclarecendo o envolvimento do estudante em relação aos objetivos da aula, o autor postula que

Ainda que a elaboração e a formulação clara dos objetivos da aula, durante a etapa de planejamento do processo de ensino, sejam muito importantes, isso não é suficiente. Importante é também e, sobretudo, especialmente para os estudantes, que esses objetivos sejam adequadamente explicitados e explicados no início da aula, numa linguagem compreensível, em termos de aprendizagem e de resultados esperados, de maneira que o aluno possa se mobilizar do ponto de vista intelectual para realizar as atividades previamente elaboradas pelo professor, colocando em prática diferentes estratégias de aprendizagem.

Em relação aos objetivos, parece possível afirmar que nem sempre os professores atentam para essa questão. Muitas vezes, os objetivos não estão muito claros para o professor, outras vezes, tais objetivos são muito genéricos, demandando várias aulas para a concretização das aprendizagens. Desse modo, considera-se que toda aula deve ter objetivos específicos para aquele espaço e tempo do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo aspecto a ser considerado se direciona para o sistema de conteúdos. Para Veiga (2008, p. 277), “o conteúdo é um dos elementos estruturadores da organização didática da aula. É também elemento-chave para concretizar as intenções educativas”. Além disso, é importante destacar que o conteúdo direciona as ações do professor, mobiliza o interesse dos alunos, evidencia os avanços da ciência, promove aprendizagens, provoca interações. Nesse contexto, o domínio do conteúdo e uma adequada seleção da profundidade da abordagem em sala de aula são de extrema importância para o adequado desenvolvimento da aula.

Em conformidade com Pimenta (2000), os saberes do conhecimento ou do conteúdo dizem respeito a todo o referencial científico, tecnológico, teórico, técnico e cultural, das áreas específicas. Nesse caso, conhecimento não é simplesmente informação. O docente precisa saber trabalhar as informações, mediando-as, atribuindo um significado a elas, classificando-as, contextualizando-as, e, por fim, vincular o conhecimento de modo que seja útil e pertinente, sabendo contemporaneizar os conhecimentos. Para a autora referenciada, esse saber inclui a capacidade do professor transformar pedagogicamente o conteúdo para uma linguagem compreensível ao aluno. Complementando o exposto, Garcia (1999) pontua que as crenças, atitudes, disposições e sentimentos dos professores acerca da matéria que ensinam influenciam o conteúdo que selecionam e como ensinam esse conteúdo. Todas essas questões têm influências sobre a formação dos alunos. Nesse contexto, Puentes (2010) pontua que a seleção de conteúdos deve atender-se para: a) a representatividade no campo de conhecimento que se insere a disciplina; b) inserção no campo de interesse dos alunos; c) adequação ao nível de maturidade e adiantamento dos alunos; d) utilidade em relação a resoluções que o aluno tenha que tomar; e) adequação às limitações de tempo e de recursos disponíveis; f) importância dos fatos e dos conceitos teóricos das ciências, considerando os mais novos e menos complexos; g) contemplação de ideias de concepção de mundo, de normas éticas e estéticas; h) abordagem adequada dos métodos de pesquisa para garantir a assimilação dos conhecimentos; i) mobilização de interesse pela ciência (problemas, cientistas mais eminentes etc); j) conjugação de hábitos, habilidades e aplicação dessas habilidades aos conhecimentos; k) atendimento à

programação oficial; l) exigências teóricas e práticas colocadas pela vida, pelo mundo do trabalho e pela participação democrática na sociedade.

O terceiro aspecto direciona-se para as atividades de aprendizagem, que são um dos componentes didáticos do planejamento do processo de ensino-aprendizagem. Para Puentes (2010), essas atividades podem interferir positivamente na motivação dos alunos em relação à aula, por isso o nível de desafio e de dificuldade deve ser apropriado à capacidade dos alunos. Nesses termos, o autor recomenda:

- a) adaptação da atividade ao interesse dos alunos;
- b) variedade e novidade das tarefas;
- c) inclusão dos alunos na escolha e nas decisões;
- d) oportunidades de retroações (retornos) imediatas aos alunos;
- e) oportunidade de conclusão do produto;
- f) oportunidades para os alunos responderem ativamente;
- g) inclusão de elementos de estimulação e de situações lúdicas;
- h) previsão de objetivos de alto nível e de questões divergentes;
- i) desenvolvimento de momentos de interação com os colegas e professor.

Pode-se considerar que as atividades de aprendizagem deverão ser estar em função dos alunos, como garantia da aquisição e do aperfeiçoamento de competências e habilidades que serão necessárias ao enfrentamento de problemas cotidianos e da vida social. Assim, a escolha de uma atividade de aprendizagem poderá garantir que as competências em desenvolvimento possam ser exercitadas e, finalmente, transformadas em desempenho.

O quarto aspecto se direciona para as estratégias de aprendizagem, que, segundo Puentes (2010), viabilizam a consecução dos objetivos. Por meio delas, aplicam-se ou exploram-se os meios, os modos e as formas de explicitar o pensamento, respeitando-se as condições mais favoráveis para executar as ações didático-pedagógicas. Para Boruchovitch (1999), as estratégias de aprendizagem são técnicas que os alunos usam para adquirir a informação, ou seja, são sequências de procedimentos ou atividades que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou a utilização da informação. Tais estratégias referem a comportamentos e aos pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem de maneira que a informação possa ser armazenada mais eficientemente, bem como aos procedimentos que o indivíduo usa para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento.

O quinto aspecto diz respeito à organização do ambiente educativo (recursos, tempo e espaço, que não podem ser considerados neutros). A aula, como um processo educativo, histórico e social possui uma organização estruturante, por meio da utilização de recursos materiais, planejamento e utilização do tempo e exploração do espaço que implica escolhas e, consequentemente, direcionamentos. Todos esses aspectos estruturantes recebem influências das teorias pedagógicas, da formação e atuação do professor, da disposição de aprender por parte dos alunos, das relações interativas.

Para Veiga (2008), uma organização didática da aula significativa resulta de um processo integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e seus alunos. O objetivo principal é possibilitar um trabalho mais significativo, colaborativo e, consequentemente, mais comprometido com a qualidade das atividades propostas, uma vez que a relação dos sujeitos com o espaço e tempo de ensino-aprendizagem não se restringe mais ao espaço físico e ao tempo cronológico da aula. Nesse sentido, os recursos materiais e/ou didáticos devem favorecer o desenvolvimento do processo educativo e a aprendizagem efetiva dos alunos. Essa nova concepção exige não

somente a utilização de novos recursos (os tecnológicos, por exemplo), mas também novas abordagens e estratégias que dão maior consistência aos conteúdos que se ensina e que se aprende. Ensinar, portanto, não é dar matéria, nem conteúdo. Nessa acepção, Cerqueira e Ferreira (1996) atestam que os recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados nas disciplinas, áreas de estudo ou atividades, independentemente das técnicas ou dos métodos empregados, visando a auxiliar o aluno a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Direcionando a discussão para o tempo, é válido considerar que segundo Amigues (2004): “o tempo de ensino não é paralelo ao tempo de aprendizagem, não podendo essas duas temporalidades ser sobrepostas ou confundidas.” Para tal, faz-se necessário um deslocamento do produto – aluno com média/aluno sem média – para uma valorização do desenvolvimento realizado pelo processo de aprendizagem. Nesse contexto, Frago (1998) qualifica o tempo escolar simultaneamente como algo institucional, pessoal, cultural e individual. Afirma que o tempo é do ponto de vista, plural e diverso, percebido e vivido distintamente por cada um dos participantes da escola: aluno, professor, direção. Assim, o tempo pedagógico não pode ser reduzido ao tempo utilizado no processo de aprendizagem de conteúdos dentro da sala de aula.

Já no que diz respeito ao espaço escolar, Escolano (1998, p. 26) considera que “[...] o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos.” A escola é um espaço também produtor de sentidos sobre conhecimento/saber e do conhecimento escolar. Nesse sentido, o espaço não pode ser concebido meramente como espaço físico (sala, pátio, laboratório, biblioteca, museu, quadra de esportes etc), mas como espaço social em que relações se estabelecem e ressignificam. Enfim, o espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento. (VEIGA, 2008).

O sexto aspecto se relaciona à avaliação, que constitui retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação emana questões conceituais, metodológicas, políticas, estruturais. No entanto, apesar de amplamente discutida, a questão da avaliação ainda carece de amplo redimensionamento no processo do fazer educativo. Segundo Luckesi (2005), a prática da avaliação impetrou espaços tão amplos nos processos de ensino que a prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Para Foucault (2009, p. 179), “o exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercícios do poder”. Nesse contexto, há uma demanda para uma ressignificação dos pressupostos teóricos metodológicos e epistemológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem, ou seja, romper com os pressupostos da “pedagogia do exame”, usando as palavras de Luckesi (2005) e pautar-se na “pedagogia do diálogo”. A avaliação inclui ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos. Nesse sentido, deve ser usada para fins de acompanhamento do desenvolvimento do estudante e de uma apreciação final sobre o que esse estudante pôde obter em um determinado período, com vistas a planejar ações educativas futuras. (BRASIL, MEC, 2007). Nesse contexto, a avaliação se qualifica como propulsora de ações para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, o sétimo e último aspecto se direciona para a relação professores-aluno, que é a ideia central da concepção de docência, pois não há docência sem professores e nem alunos, e de que a docência existe para uma relação com os alunos, para agir com eles (VEIGA, 2008). Nesse sentido, a relação professor-aluno se institui como base da aula, pois é a partir da qualidade dessa relação que a as aprendizagens se consolidarão. Para Aquino (1996), essa relação se reveste de importância capital para o processo pedagógico, “a ponto 3

de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos. [...] A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos.” Assim, a qualidade da aula está intrinsecamente relacionada à qualidade das interações que se estabelecem entre dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Aulas de língua portuguesa na educação básica

Após a discussão dos posicionamentos de teóricos do campo da Educação que tratam sobre a temática da gestão da sala de aula, a presente seção se ocupa, de modo mais específico, da aula de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica. Nesse sentido, busca-se discutir a natureza do processo de ensino da língua portuguesa, bem como as especificidades do processo de aprender/aperfeiçoar a língua portuguesa. Defende-se a posição de que essas dimensões são indissociáveis no encaminhamento da prática pedagógica.

Ao discorrer sobre o processo de ensino-aprendizagem (proposto/efetivado) na aula de língua portuguesa, faz-se necessário pontuar, inicialmente, que toda aula é pautada em aportes teórico-conceituais da área que sustentam a atuação docente, nos diferentes momentos: seleção de conteúdos, escolhas metodológicas, elaboração as atividades de ensino, critérios e instrumentos de avaliação.

Nesse viés, Perrenoud (1998) considera que o profissionalismo de um professor caracteriza-se pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc.), por esquemas de percepção de análise, de decisões, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitem mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação.

Nesse sentido, pode-se admitir que a aula de língua portuguesa depende da formação teórica do professor, o que envolve conhecimentos linguísticos e literários, bem como conhecimentos relacionados ao fazer docente. Mattos e Silva (2001) enfatiza que os professores deveriam ter uma forte formação linguística para que os objetivos do ensino de Português na escola se pautassem na elaboração das formas e usos já adquiridos naturalmente e oralmente, pela maioria dos brasileiros, em contextos diversificados e aquisição, conforme a história individual e social de cada estudante.

Discorrendo sobre o exposto, Travaglia (1997, p. 10) considera que

[...] o professor deve evitar a adesão superficial a modismos linguísticos ou da pedagogia de língua materna, sem, pelo menos, um conhecimento substancial das teorias linguísticas em que se embasam e dos pressupostos de todos os tipos (linguísticos, pedagógicos, psicológicos, políticos, etc.) que dão forma a teorias e métodos. A ansiedade de inovar ou parecer moderno nos leva muitas vezes a maquilar teorias e métodos antigos com aspectos superficiais de novas teorias e métodos, gerando não bons instrumentos de trabalho, mas verdadeiras degenerações que mais perturbam do que ajudam, por não se saber exatamente o que se está fazendo. Daí um pressuposto óbvio de toda metodologia, mas no qual devemos insistir: não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino (no nosso caso, da Língua Portuguesa) e dos elementos que dão forma ao que realizamos em sala de aula em função de muitas opções que fazemos ou que não fazemos. Neste segundo caso trabalhamos com alternativas pelas quais não optamos, o que configura uma situação indesejável em que somos como autônomos inconscientes agindo pelo comando de outrem, ou servindo a causas a que nem sempre somos simpáticos. É preciso, pois, estar consciente das opções que fazemos ou fizemos em todos os níveis, ao estruturar e realizar o ensino de Português para falantes dessa língua, em face dos objetivos que se julgam pertinentes (estes já são uma opção) para se dar aulas de uma língua a seus falantes nativos.

Complementando o exposto, Oliveira (2010, p. 23-24) pontua que a prática pedagógica do professor “precisa estar explicitamente baseada em arcabouços teóricos que

fundamentem e justifiquem suas ações, suas decisões”. Entre várias questões que constituem a base da formação docente e que fundamentam o processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, merece destaque a concepção do objeto de ensino: língua/linguagem. Em conformidade com Matencio (1999, p. 142/143), pode-se considerar que

[...] no ensino de línguas, a linguagem é simultaneamente instrumento e objeto. O professor realiza uma atividade que inclui um **trabalho sobre a linguagem**, pois uma de suas tarefas é justamente proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida cotidiana. Sua atividade pressupõe também um **trabalho com a linguagem**, porque, para que ele possa ajudar seus alunos a (re)descobrir a língua (e a linguagem), aperfeiçoando sua utilização (oral e escrita), deve continuamente propor ajustes entre sua demanda de fazer, o que foi dito e o que poderia ter sido dito diferentemente. Enfim, o professor realiza ainda um **trabalho através da linguagem**, já que a linguagem é justamente seu instrumento de trabalho e lhe serve para a realização das duas outras tarefas. (grifos da autora)

A caracterização do objeto favorece o desempenho docente, pois a aula de português se configura como uma proposta dialógica feita pelo professor aos alunos, é o professor quem promove o diálogo, escolhe conteúdos, cria a motivação para o aluno aprender. Desse modo, a aula de língua portuguesa, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998) deve partir de pressupostos como: a) o texto deve ser a unidade básica do ensino; b) a produção linguística deve ser tomada como produção de discursos contextualizados; c) os textos se distribuem num contínuo de gêneros estáveis, com características próprias e são socialmente organizados tanto na fala quanto na escrita; d) atenção para a língua em uso, sem se fixar no estudo da gramática como um conjunto de regras, mas frisando a relevância da reflexão sobre a língua; e) atenção para a produção e compreensão do texto oral e escrito; f) explicitação da noção de linguagem adotada, com ênfase no aspecto social e histórico; g) clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística; h) exploração de múltiplas linguagens; i) adoção de projetos de trabalho e módulos didáticos; j) uso de tecnologias da informação (vídeo, televisão, jornal, computador...), dentre outros. (cf. BRASIL, PCN, 1998).

Nesse contexto, Valente (1999) sinaliza para uma questão essencial: “o estudo da língua não pode estar desvinculado da realidade da vida e da organização comunitária”. Nesse sentido, o autor elenca cinco aportes teóricos que favorecem o desenvolvimento dessa nova direção: a) a concepção sociointeracionista da linguagem, orientando as atividades de ensino da língua; b) a noção de língua, texto e discurso, evidenciando novos modos de conceber os fundamentos que subjazem o ensino da língua; c) a organização e a articulação das práticas linguísticas: fala, leitura, escrita e reflexão linguística, possibilitando que os conteúdos de ensino sejam descentralizados e que o ensino por competências seja instaurado; d) o trabalho com os gêneros textuais, deslocando a ênfase do paradigma tradicional centrado no ensino da gramática para o estudo dos textos que circulam no meio social; e) a inserção de novas mídias e tecnologias no âmbito escolar, garantindo uma aproximação com a realidade social e concretizando práticas inovadoras.

Como se nota, há uma recorrência no discurso científico sobre o ensino de língua portuguesa, e, conseqüentemente, sobre a aula de língua portuguesa, de modalizações prescritivas – presentificadas nos textos acadêmicos no campo do “deverão/deve e é preciso ter”. Tais prescrições determinam as escolhas teórico-metodológicas e buscam definir uma identidade para a prática educacional do professor de português, mas, contraditoriamente, excluem, o principal agente de articulação: o próprio professor. Assim, o discurso científico sobre as atividades de ensino em língua materna refere-se a um professor que deve repensar o seu fazer em razão das novas abordagens de ensino de português, como se a formação docente não contemplese articulação entre teoria e prática.

A partir dessas discussões iniciais, é válido destacar que a aula de língua portuguesa, por ser planejada, executada e avaliada, contínua e sistematicamente, pelo professor demanda reflexões pontuais sobre os aspectos que a constituem.

Diante do exposto, pode-se considerar que a gestão da aula de Língua Portuguesa apresenta especificidades, pois os alunos dispõem de diferentes conhecimentos sobre a língua/linguagem e seus usos, o que exige do professor uma atuação atenta e flexibilizada e, ao mesmo tempo, uma participação ativa por parte dos alunos. Por mais que haja um planejamento cuidadoso, a execução da aula será determinada pelo momento enunciativo. Assim sendo, o domínio dos conteúdos sobre a língua e sobre as técnicas de ensino por parte do professor não são suficientes, faz-se necessário mobilizar e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos, identificar dificuldades em relação aos usos da língua, criar oportunidades para ajudar os alunos a superarem as dificuldades no desempenho linguístico-discursivo, zelar pelo conteúdo a ser ministrado de acordo com o plano de ensino. Ensinar a língua portuguesa é sempre trabalhar o já visto, é explorar algo não previsto, é perceber o que é necessário, é prever dificuldades, é aproveitar oportunidades.

Nesse contexto, ensinar pressupõe organizar condições e planejar estratégias que favoreçam efetivamente o aperfeiçoamento das habilidades e competências relacionadas ao conhecimento e ao uso da Língua Portuguesa. Assim, a aula de Língua Portuguesa, efetivada por meio das escolhas e das ações docentes, revela, mais implícita ou mais explicitamente, concepções epistemológicas, filosóficas e pedagógicas, que poderão garantir que uma formação linguística e discursiva dos educandos. Nas palavras de Antunes (2003, p. 108/109), “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia-a-dia das pessoas.” No entendimento da autora, o objeto de estudo das aulas de língua portuguesa deve ser o texto, que vai condicionar a escolha dos itens, os objetivos e a escolha das atividades pedagógicas para “ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, a escuta e a leitura.” (p. 10) Assim, na perspectiva da linguagem como forma de atuação social, pela análise dos usos da língua entende-se mais e melhor o funcionamento das questões gramaticais.

Retomando as discussões propostas na seção anterior, pode-se considerar que ao abordar a temática da aula – como objeto de estudo – faz-se necessário destacar os aspectos que a constituem (e que serão descritos a seguir). Interessante notar que ao compilar estudos que versam sobre a aula, numa perspectiva pedagógica, foram bastante recorrentes o detalhamento e o tratamento específico de cada componente. Ao inventariar estudos que versam sobre a aula de português, os componentes que a integram são tratados de forma superficial, ou seja, parece haver uma desconsideração da importância desses componentes para o ensino da língua portuguesa.

No que tange aos objetivos, Antunes (2003) postula que o objetivo precípuo do ensino de português reside na “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (p. 122). Conforme afirmação da autora mencionada, trata-se do objetivo “último”. Nesse caso, observa-se que o objetivo do ensino abarca em quatro pilares básicos, que podem ser depreendidos da citação de autora: a) “ampliação” da competência comunicativa – pressupõe consideração dos conhecimentos prévios dos alunos; b) ampliação da “competência comunicativa” – evidencia uma descentralização dos conteúdos e um foco no ensino por competências; c) falar, ouvir, ler e escrever textos – circunscreve as ações de ensino em práticas linguísticas (fala, escuta, leitura e escrita); d) textos fluentes, adequados e socialmente relevantes – atribui valor à correção linguística, à adequação ao contexto de uso e à circulação social dos textos. A partir desse objetivo “último” do ensino de português (termo utilizado pela autora), faz-se necessária a formulação dos objetivos específicos de

cada aula de língua portuguesa, que servem não somente como ponto de partida, mas também como ponto de chegada, ou seja, a proposição de atividades diárias por parte do professor se funda num objetivo determinado e culmina na avaliação dos resultados. Cada aula é uma unidade. No entanto, a totalidade é importante, pois na condição de unidade, uma aula está relacionada a um número relativamente alto de outras aulas, por intermédio das quais se dão os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, os quais “não são obtidos instantaneamente, e sim pelo trabalho contínuo do professor, estruturado no plano de ensino e nos planos de aulas” (LIBÂNEO, 1992, p. 178). Vale destacar que a organização do ensino em práticas linguísticas tem permitido que objetivos mais específicos sejam considerados no processo de ensino e que resultados possam ser acompanhados de forma mais sistemática e progressiva.

Discorrendo sobre a questão, Travaglia (2002) pontua que os objetivos do ensino de língua portuguesa direcionam ou não práticas docentes que propiciam uma formação linguístico-discursiva dos estudantes. O primeiro objetivo direciona-se para o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, para o desenvolvimento da capacidade de saber adequar a língua às diferentes situações. Essa competência abrange a competência gramatical ou linguística (capacidade para produzir seqüências linguísticas interpretáveis) e a textual (capacidade de saber produzir e compreender textos). Para tal, serão necessários a seleção de textos diversificados e a proposição de atividades que proporcionem momentos de reflexão sobre os diferentes usos da língua. Outro objetivo reside em propiciar ao aluno uma aprendizagem progressiva da norma padrão da língua, das especificidades das modalidades oral e escrita, por meio da exploração das variedades e dos contextos formais e informais de uso da língua. Além disso, o ensino de língua portuguesa assenta-se na possibilidade de fornecer aos alunos uma formação cultural, que são imprescindíveis para que possam obter conhecimento de mundo, agir e comportar-se em situações sociais, de modo adequado tanto do ponto de vista linguístico, quanto discursivo. Por fim, o quarto objetivo centra-se na possibilidade de o ensino de língua portuguesa se constituir para o acesso de informações relacionadas a outros campos, favorecendo ao aluno o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento científico e do senso crítico.

Nesse contexto, a definição de objetivos claros e exequíveis garante que cada prática linguística seja contemplada no encaminhamento das aulas e demanda do professor uma reflexão acerca da importância do que ensina, por que ensina, como ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. O processo de ensino possui um caráter intencional e sistemático, coordenado pelo professor que planeja e organiza a aula, assim como ajusta objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos.

Além da definição dos objetivos de cada aula, a qualidade de uma aula está diretamente relacionada aos critérios de seleção dos conteúdos. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, essa seleção se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e de produção de textos (orais e escritos), e de análise dos conhecimentos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. De acordo com Lauria (2000), uma adequada seleção dos conteúdos está articulada às diversas competências e habilidades que se quer desenvolver, organizada em uma progressão ao longo de cada etapa de escolarização e parametrada pelas características e necessidades dos alunos que frequentam a escola. Desse modo, evita-se que se repisem conhecimentos já internalizados e permite que se diversifiquem e ampliem abordagens de conteúdos e competências. Além disso, o estabelecimento de núcleos rígidos (conteúdos e competências próprios da disciplina, em cada série) e a existência de núcleos flexíveis (conteúdos e competências que atendem a projetos interdisciplinares de cada série) garantem o direcionamento e a maleabilidade necessários ao processo educativo. Soma-se a

isso, a seleção de conteúdos que sejam efetivamente necessários à formação do aluno, tanto nas práticas da leitura e de produção de textos (falados e escritos), quanto na reflexão sobre os sentidos e as funções dos elementos gramaticais que poderá favorecer o desenvolvimento de aulas interativas e profícuas. Esses cuidados afetam, consideravelmente, as atividades de aprendizagem. A aula de língua portuguesa possibilita uma organização de atividades diversificadas e motivadoras. Além disso, possui especificidades, pois a aprendizagem não ocorre “a priori”, mas na forma como o conteúdo é apropriado pelo sujeito, pela mediação e interação. Nesse sentido, as atividades de aprendizagem apresentam natureza bastante específica, já que o trabalho pedagógico se pauta nas habilidades e competências relacionadas aos usos da língua, ou seja, o aluno é constantemente avaliado em seu desempenho linguístico e discursivo. Assim, as atividades de aprendizagem se constituem em permanentes desafios para os alunos, pois demandam participação ativa, adequação do uso da língua às diferentes situações sócio comunicativas, escolhas e decisões sobre conteúdos e mecanismos linguísticos para a organização da fala e da escrita, defesa de um ponto de vista, produção de sentidos, interação com o outro etc. Diante do exposto, vale destacar que as atividades de aprendizagem exigem uma organização por parte do professor.

Das atividades de aprendizagem decorrem as estratégias de aprendizagem, que são as técnicas e os meios utilizados pelos estudantes para responder às demandas relacionadas às práticas linguísticas. Desse modo, a mobilização para o uso de estratégias de aprendizagem deve ser um trabalho constante na aula de português, por meio do planejamento da fala (pública) ou do texto a ser produzido, de práticas de revisão e reescrita, de elaboração de resumos, de utilização de pistas para compreensão textual, de sistematização dos conhecimentos gramaticais, de comparação de textos, de apresentação pública, enfim, de um trabalho sistematizado com os procedimentos utilizados para a consecução das atividades propostas pelo professor.

A discussão acerca da aula implica uma reflexão sobre a organização da aula (tempo, espaço e recursos). A prática de ensino de língua portuguesa é fragmentada por meio das atividades da escola e não há coincidência entre o tempo de ensino e o tempo de aprendizagem, pois “ensinar não é fazer aprender imediata e instantaneamente” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93). Observa-se, na atualidade, uma tendência em direcionar os objetivos da aula de português para a aquisição e/ou aperfeiçoamento de habilidades e competências, descentralizando o foco anteriormente dado aos conteúdos, de modo mais intensivo, aos gramaticais. Nessa perspectiva, a exploração do tempo se torna mais complexa, pois a aula de língua portuguesa conjuga diferentes práticas simultaneamente, as quais exigem o trabalho com diferentes competências. Desse modo, os documentos oficiais (BRASIL/PCNs, MINAS GERAIS/CBCs etc) têm elencado um rol de habilidades e de competências que poderão direcionar a organização e a exploração do tempo de modo a contemplar as diferentes demandas do ensino de língua portuguesa. No que tange ao espaço, vale destacar que a aula de língua portuguesa não se efetiva apenas no ambiente da sala de aula, ela se relaciona diretamente com o ambiente externo, por intermédio da televisão, da Internet, da escola, da comunidade, do país. Assim, a extrapolação do espaço da sala de aula propicia o contato com a língua em sua autenticidade. A aula de língua portuguesa também se qualifica pelas possibilidades de uso diferentes recursos. Além dos diferentes suportes de textos (livros, revistas, panfletos, cds, DVDs, computador...), a aula é, em sua essência, um recurso, uma vez que nela se estabelecem interações, que se constituem como objeto exponencial de estudo.

Já em relação à avaliação da aula de língua portuguesa, em razão dos limites de extensão deste trabalho, recorre-se à afirmação de Castro (2000 *apud* CARDOSO, 2012) que resume, de modo bastante preciso, as especificidades do processo de avaliação, isto é, a possibilidade de avaliar o não ensinado é provavelmente maior que em outras áreas, assim

como o é a possibilidade de os resultados da ação educativa serem substancialmente afetados por experiências de natureza não escolar. Assim, após um consolidado das leituras sobre a avaliação em língua portuguesa, considera-se que esse processo se constitui a partir dos fatores, tais como: a) a natureza do objeto de avaliação (língua portuguesa), que se apresenta inter-relacionada às práticas linguísticas e discursivas (oralidade, leitura, produção escrita, conhecimentos linguísticos); b) a natureza transdisciplinar das aquisições que nela têm lugar, o contexto em que se desenvolve o processo didático de ensino/aprendizagem, a multiplicidade de objetivos e objetos; c) a própria representação social da disciplina; d) as especificidades do processo avaliativo, que contempla aprendizagens de conteúdos, mas também habilidades e competências linguísticas e discursivas; e) multiplicidade de sentidos; f) diversidade de conhecimentos prévios etc.

Diante disso, considera-se que a natureza do objeto de estudo da disciplina língua portuguesa, as particularidades da condução da aula, o estatuto da disciplina no currículo escolar aumentam, substancialmente, a complexidade da avaliação das aprendizagens em Língua Portuguesa.

Por fim, aborda-se a relação professor-aluno, que segundo Geraldi (2004), é uma relação triádica: o professor, o aluno e os conhecimentos, dando-se ênfase ora a um, ora a outro destes três polos. Nesse contexto, Vallejo (1998) considera que não se pode reduzir essa relação à dimensão estritamente relacional. Na aula, essa relação se estabelece a partir de ações como explicar, perguntar, responder, informar, ou seja, ao comunicar, verbalmente e não-verbalmente de maneiras diferentes. Assim sendo, essa relação não é evidenciada por meio de gestos concretos, pois o professor e o aluno, mesmo no silêncio, atuam com a sua presença. A partir da interação, o professor e alunos negociam saberes, mantêm o interesse, buscam compreender e explicar um saber em contexto pedagógico. Nessa dimensão, depreende-se que a relação professor-aluno não se resume às questões afetivas e pedagógicas, conforme tendência marcadamente evidenciada no campo da Pedagogia. A relação professor-aluno, na aula de língua portuguesa, caracteriza-se pela interação verbal que se processa em sala de aula, contemplando tanto os discursos, quanto os silêncios.

Considerações finais

O trabalho em questão teve por objetivo propor uma discussão acerca da gestão da aula de língua portuguesa. Para tal, buscou-se um apoio em teóricos da Educação, com vistas a uma articulação entre as áreas de Pedagogia e Letras, de modo a tornar a reflexão fundamentada, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista linguístico. A partir da compilação dos estudos teóricos realizados, por pesquisadores da área da Educação, foi possível resguardar as especificidades do processo educativo, de modo mais sistematizado e mais específico, considerando os elementos componentes de uma aula. Dessa forma, buscou-se caracterizar, de maneira bastante detalhada, os aspectos constituintes do processo educativo que interferem na gestão da aula (objetivos, sistema de conteúdo, atividades de aprendizagem, estratégias de aprendizagem, organização do ambiente educativo - recursos, tempo e espaço-, avaliação, relação professor-aluno). A partir da discussão de cada um desses aspectos, foi possível inventariar as especificidades do processo de planejamento, execução e da avaliação de uma aula, o que propiciou a percepção da complexidade do processo de gestão do ambiente de ensino-aprendizagem em que se sistematiza o processo educativo.

Em seguida, abordou-se a aula de língua portuguesa, considerando os mesmos aspectos. Constatou-se que cada aspecto merece uma abordagem mais aprofundada em razão das especificidades do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Diante do exposto, observou-se que a aula dessa disciplina se constitui como um evento

enunciativo, em que questões de ordem social, histórica, institucional e pessoais influenciam nas formas de propor e de participar das atividades das aulas, ou seja, a aula evidencia o modo como os diferentes sujeitos se relacionam com a linguagem. Na aula, o professor busca parceiros e, nesse movimento, faz emergir interações que permitem entender as formas de significar conteúdos e a própria linguagem. Esse parece ser o grande mistério e o grande desafio das aulas de língua portuguesa.

Assim, a aula de Língua Portuguesa contempla uma dimensão planejada (aspectos trazidos de forma sistematizada pelas teorias da Educação), mas abarca também as especificidades do processo de interação (planejadas/não-planejadas), em que professor e alunos se instauram como sujeitos de um processo em constituição (tal como detalhada pelos teóricos da Linguística Aplicada). Foi possível constatar que, no ensino de línguas, a linguagem é, simultaneamente, instrumento e objeto, uma vez que a aula deve incluir um trabalho sobre a linguagem, de modo a proporcionar aos alunos a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre a língua e saber utilizá-la de forma adequada nas diferentes situações da vida cotidiana. Constatou-se que a articulação entre Educação e Linguística pode oferecer importantes sinalizações para que as aulas de língua portuguesa sejam dimensionadas em uma perspectiva pedagógica fundamentada teoricamente. Essa visão ampliada da aula como uma atividade de linguagem exige que os cursos de formação de professores contemplem situações de discussão sobre esse momento/espço de ensino-aprendizagem, de forma mais específica, para que a aula de língua portuguesa possa efetivamente garantir o aperfeiçoamento das habilidades e das competências (linguísticas, textuais, comunicativas, discursivas) dos estudantes. A aula de português é, portanto, um evento que se concretiza “na” e “pela” interação que se estabelece em sala de aula, seja pela relação entre aluno/contéudos, seja pela relação entre aluno/interlocutores.

Referências

- AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, A. R. (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.
- AZEVEDO, T. M.; ROWELL, V. M. **Competências e habilidades no processo de aprendizagem**. Caxias do Sul, 2009.
- BALZAN, N. C. Formação de professores para o ensino superior: desafios e experiências. In: BICUDO, M. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, Sa.. Didática e Construção da Práxis Docente: Dimensões Explicativa e Projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- CARDOSO, M. H. G.. **Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: representações da disciplina em testes escritos**. Disponível em:

- <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3263>>. Acesso em: 02 out. 2012.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B.. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**. Edição 05. v. 6, n. 15. Rio de Janeiro, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2010.
- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V. ESCOLANO A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998, p. 21 – 57.
- FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M.G.N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: **Anais...** VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – 2005 - Unesp - Universidade Estadual Paulista, 2005.
- FRAGO, A. V. **Tempos escolares, tiempos sociales: La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España**. Barcelona: 1998.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. R. Ramalhete. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.
- GUIMARÃES, A. de M.; DIAS, R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, C. V.. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 23-42.
- LAURIA, M. P. P. **Língua Portuguesa**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso: 10 maio 2012.
- LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem... mais uma vez. **Revista ABC Educatio**, n. 46, p. 28-29 jun. 2005.
- MATÊNCIO, M. L. M. As aulas de língua materna: interações em construção. **Scripta**. Belo Horizonte: PUC/ Minas, v. 2, n. 4, pp. 130-145, 1. sem. 1999.
- MATTOS e SILVA, R.V. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 15, p. 37-47, jan./jun., 2001.
- OLIVEIRA, C. F. de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEF, 2007.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PUNTES, Roberto Valdez. **Didática II**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia: FAGED, 2010.
- SILVA, E.F. A aula no Contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1989.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.
- VALLEJO, P. M. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**, 5. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2008

Recebido em: 04/03/2014

Aprovado para publicação em: 06/09/2014