

A prática de leitura, produção de textos e análise linguística no ensino de língua portuguesa: uma proposta de organização do cotidiano escolar na perspectiva dos multiletramentos

The practice of reading, writing papers and linguistic analysis in teaching portuguese: a proposal for the organization of everyday school life from the perspective of multiliteracies

Beatriz dos Santos Clemente Machado¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto do século XXI, tendo como ponto de partida a proposta dos multiletramentos. Propomo-nos a discutir a aplicabilidade dos gêneros discursivos na sala de aula como condição para assegurar a construção de conhecimentos fundamentais para as práticas sociais de linguagem. Para isso, nos baseamos em estudos recentes sobre as possibilidades que os gêneros podem trazer para a prática de leitura, produção de textos e análise linguística. Pretendemos, com isso, auxiliar o planejamento dos professores que ainda se veem inseguros diante dos programas curriculares que sugerem o que eles têm de fazer, mas não dizem como. Entendemos por essa razão que este trabalho é mais uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio trazendo um espaço de discussão sobre o que precisa ser ensinado e alguns procedimentos pedagógicos que favorecem a democratização da escola e a interação linguística. As inovações curriculares e novas formas de pensar o ensino e aprendizagem de língua materna já fazem parte das reflexões da maioria dos profissionais envolvidos, mas ainda há um campo aberto para pensarmos em alternativas mais eficazes, por meio da multimodalidade numa concepção interacionista de linguagem.

Palavras-Chave: Ensino, Língua Portuguesa, multiletramentos.

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the teaching of Portuguese language in the context of twenty-first century, taking as its starting point the proposal of multiliteracies. We propose to discuss the applicability of genres in the classroom as a condition to ensure the construction of fundamental knowledge to social practices of language. For this, we rely on recent studies on the possibilities that the genre can bring to practice reading, writing papers, and linguistic analysis. We intend, therefore, to assist the planning of teachers who still find themselves unsure on curricula that suggest what they have to do, but did not say how. Understand the reason why this work is another contribution to the teaching of Portuguese in the final years of elementary school and high school bringing out a space for discussion about what needs to be taught and some teaching procedures that favor the democratization of school and interaction linguistics. Curricular innovations and new ways of thinking about

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Viçosa, professora de Língua Portuguesa na rede de ensino do estado de Minas Gerais (SEE-MG). E-mail: beatrizmachado1@yahoo.com.br

teaching and learning of mother tongue are already part of the reflections of most professionals, but there is still an open field to think of more effective alternatives through multimodality an interactionist conception of language.

Keywords: multiliteracies, ICT, education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o Ensino de Língua Portuguesa tem sofrido diversas transformações em consonância com as novas perspectivas do ensino do século XXI. Novas formas de agir e interagir têm modificado a vida das pessoas e o ensino nesse contexto está num processo de adequação, de ressignificação de crenças e identidades. Nessa nova concepção de ensino, os professores se veem num desafio sem precedentes. Entretanto, estudos têm avançado no Brasil na busca de reflexões sobre os letramentos múltiplos que podem proporcionar a formação de leitores críticos nessa perspectiva de transformação do ensino e são nesses estudos que nos baseamos para refletir sobre esse desafio da educação atual.

Com este intuito, nos baseamos, principalmente, nos trabalhos de Geraldi (2012); Rojo (2010) e Possenti (2012) para discutir sobre a importância da concepção de letramento como prática social. Além disso, fundamentamos nossas reflexões sobre a importância da ampliação do universo de leitura dos alunos permitindo a formação de leitores críticos. O objetivo deste trabalho, tendo em vista essa preocupação de entender os letramentos múltiplos como fundamental no contexto atual de ensino, portanto, é mostrar a importância da prática de leitura, produção de textos e análise linguística de forma integrada nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio como possibilidade para a interação com textos multimodais de forma a contribuir para compreensão e produção de textos produtiva e autonomamente.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) já traz esse novo direcionamento para o ensino, enfatizando que os alunos devem utilizar as diferentes linguagens como meio de inserção social e “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (PCN, 1997, p.67). Diante da configuração de espaço escolar com a inserção das novas tecnologias de comunicação e informação nas escolas e desse desafio para o ensino, questionamos: o que os alunos precisam aprender nesse contexto pós-moderno de ensino? Qual o papel do professor nesse processo? Que práticas em língua portuguesa poderiam favorecer os letramentos múltiplos?

Pretendemos, assim, retomar discussões e sugestões que nos levem se não a respostas, uma vez que é um assunto que merece discussões permanentes, pelo menos, a uma reflexão crítica acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa e da perspectiva do ensino democrático, capaz de promover mudanças na realidade, a partir da formação do leitor crítico. Acreditamos que, em sociedade, as práticas sociais determinam nossas maneiras de usar diversas linguagens através da interação e, pensando nisso, compreendemos que o trabalho com a multimodalidade se faz necessário no espaço de sala de aula por permitir a combinação de recursos semióticos e a compreensão do funcionamento dos textos, além da capacidade de ressignificar os sentidos.

O presente texto, no entanto, não pretende formular métodos de ensino, muito menos determinar como deve ser o trabalho do professor. Ao contrário, procuramos sugerir algumas alternativas de atividades de sala de aula na concepção interacionista de linguagem que podem favorecer um espaço de atuação do professor que oportunize a prática de leitura e produção de textos de diversos gêneros, próprios dos muitos ambientes de circulação como base para a prática de análise linguística.

O artigo se encontra dividido da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos uma breve reflexão sobre os fundamentos do ensino de Língua Portuguesa no contexto atual. Na segunda seção, expomos a concepção do ensino de gramática e do português padrão na escola indicando uma proposta sobre o que precisa ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, na terceira seção, apresentamos alguns procedimentos pedagógicos que consideramos pertinentes para as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva da multimodalidade e da integração da prática de leitura, produção de textos e análise linguística.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Nesta seção, apresentamos algumas considerações sobre concepções vigentes em linguística que têm transformado a forma de compreender o ensino de Língua Portuguesa na sala de aula. Trata-se de princípios que se destinam a promover uma reflexão sobre o papel do professor diante das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e de saberes de especialistas no assunto. No entanto, para o professor, além da importância desse conhecimento técnico, é fundamental também um conjunto de atitudes práticas originadas

deles. Por isso, refletimos também sobre a necessidade de conscientização do papel do professor como mediador e investigador, como salienta Pennycook (2006), de modo que busque um ensino que considere as transformações no mundo e aceite o desafio de se adaptar a essas mudanças.

Para dar início a essa reflexão, esclarecemos que temos a convicção de que com as mudanças sociais ocorridas no século XXI faz-se necessário que os alunos sejam tomados como sujeitos sociais e que as práticas de leitura e produção de textos sejam a base de atuação do professor de Língua Portuguesa. É necessário, pois, uma reelaboração de métodos e conceitos a fim de atender às necessidades do aluno contemporâneo e da sociedade como um todo. Vivemos um momento em que muitos professores se sentem em descrédito e são contaminados pela indiferença, o que, conseqüentemente, leva a uma certa desistência da responsabilidade diante das novas relações contemporâneas que pode ser comprovada por relatos de professores como mostram Riolfi et al. (2014).

A partir dessa constatação, Riolfi et al (2014) propõem um novo fazer em sala de aula em que se compreendam o processo de transformação do mundo e dos alunos para a criação de “um modo de ensinar a Língua Portuguesa ao aluno que já não reconhece facilmente a utilidade do bom uso da linguagem (RIOLFI et al, 2014, p. 9). Precisamos de uma mediação do professor que leve em conta que o aluno precisa ser capaz de tomar decisões no mundo prático por meio da linguagem sendo um sujeito social heterogêneo (MOITA LOPES, 2006).

Na vida cotidiana circulamos em diversos contextos de práticas sociais e assumimos diferentes posições como sujeitos e, num momento em que todo o conhecimento é compartilhado e podemos afirmar que vivemos em uma sociedade em rede, a vida social foi transformada e novas possibilidades de comunicação surgiram pela globalização da cultura e do mercado, como lembra Braga (2007). A organização do cotidiano escolar deve, dessa maneira, ter informações mais precisas e consistentes de acordo com a realidade da escola e o contexto sociocultural dos alunos e de suas famílias.

De acordo com Bagno (2002), o ensino de Língua Portuguesa hoje deve superar os preceitos e preconceitos da gramática tradicional. O autor (*op. cit.*) aponta que “o ensino da língua na escola deveria propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma *educação linguística*” (BAGNO, 2002, p. 17, grifo do autor). Essa educação linguística seria aquela que começa no início da vida e se formaliza nas práticas pedagógicas bem definidas com base em teorias e procedimentos metodológicos claros. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, nessa concepção, deve ter como princípios:

- i. o desenvolvimento ininterrupto das habilidades de ler, escrever, falar e escutar;
 - ii. o conhecimento e reconhecimento da realidade intrinsecamente múltipla, variável e heterogênea da língua, realidade sujeita aos influxos das ideologias e dos juízos de valor;
 - iii. a constituição de um conhecimento sistemático sobre a língua, tomada como objeto de análise, reflexão e investigação.
- (BAGNO, 2002, p. 18)

O que podemos perceber, assim, é que é fundamental para qualquer mudança na concepção do ensino de português uma mudança na escola e nos professores de modo que se mude a concepção de língua e de ensino. Possenti (2012, p. 33) lembra que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Segundo o autor (*op. cit.*), não há o que discutir nesse aspecto, pois não ensinar o padrão seria descaracterizar a função do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Então, para se ter um ensino eficiente que contemple o ensino do português padrão, é preciso que se tenha clareza quanto à realidade dos alunos e da concepção de língua.

Nos deteremos aqui a trazer a concepção de língua como encontramos em Marcuschi² apud Bagno (2002) de que a língua não se reduz a um conjunto de regras de boa formação, mas apresenta uma organização interna sistemática com aspectos estáveis e instáveis. Além disso, a língua é determinada por valores contínuos e transcendentais situados, construída por símbolos convencionais de natureza sócio-cognitiva manifestada em textos orais e escritos. Não podemos deixar de destacar também sua opacidade e variabilidade de interpretação por ser um fenômeno que envolve linguagem, cultura, sociedade e experiência entre os seres humanos.

Sendo assim, devemos reconhecer a língua como um processo contínuo e o produto das relações entre as pessoas. Nesse aspecto, fica evidente que o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer a democratização das relações sociais e, por isso, devemos superar o ensino tradicional da língua excludente e preconceituoso. As aulas de Língua Portuguesa, como argumenta Bagno (2002), devem estimular o conhecimento das diversas variedades linguísticas e se transformar num espaço de reflexão e pesquisa sobre a multiplicidade de formas e usos.

A comunicação moderna pelas novas tecnologias de comunicação e informação, principalmente através da televisão e Internet, ocupa um espaço nos lares cada vez mais

² Cf. MARCHUSCHI, L. A. (2000): *O papel do linguista no ensino de língua*. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Linguísticos-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção *Fórum* do site www.marcosbagno.com.br).

significativo e novos gêneros vão surgindo abrigando uma diversidade, variedade e pluralidade de comportamentos linguísticos que precisam ser valorizados na escola. Mais especificamente, a Internet parece ser a preferência dos adolescentes e como, nesse caso, a comunicação é de todos para todos, pode expandir o saber e promover a transformação social, como destaca Braga (2010).

O conhecimento, nessa nova perspectiva, só pode ser construído a partir da inter-relação entre as pessoas a partir de uma colaboração permanente, como explica Leffa (2001). De acordo com o autor, é preciso analisar a diversidade dos processos de intermediação entre as pessoas, principalmente pelas novas tecnologias que têm mudado drasticamente o cotidiano das pessoas. O ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos multiletramentos e da prática social é um desafio para o ensino e a sala de aula precisa ser então, um espaço de diálogos e reflexões sobre esses muitos discursos veiculados e de propiciar uma análise de como o sujeito pode se posicionar diante de tais discursos, buscando um olhar crítico, sempre se observando as circunstâncias em que foram produzidos.

Com a diversidade de materiais disponíveis hoje é necessário que o ensino de Língua Portuguesa favoreça o conjunto de possibilidades de ampliação do universo dos alunos, através dos textos. O professor e o aluno são vistos, assim, como sujeitos que se inter-relacionam em função de um mesmo objetivo: a construção do conhecimento para a vida em sociedade. É importante, então, despertar nos alunos o interesse pela reflexão crítica de modo que possam ser capazes de usar os diferentes gêneros de forma autônoma e produtiva. O trabalho com a língua, assim, para promover transformação social e melhoria na vida das pessoas, como propõe Moita Lopes (2006), deve estar voltado para a complexidade das situações envolvidas no uso da linguagem através de uma inter-relação entre os interlocutores.

2. OS DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE PRECISA SER ENSINADO?

Pesquisas recentes nacionais e internacionais, como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), revelam um nível muito baixo de compreensão, interpretação e reflexão dos alunos nos níveis fundamental e médio, como analisa Rojo (2010). A reflexão sobre as causas e possíveis alternativas para a reversão desse

quadro está levando a questionamentos sobre os possíveis problemas enfrentados na interação em sala de aula e a ineficiência dos métodos adotados.

Nas últimas décadas, educadores e investigadores vêm trabalhando no sentido de desenvolver meios efetivos para resolver os problemas de nossa sociedade por meio dos letramentos múltiplos e o que podemos observar é que os programas de ensino deveriam estar voltados para o levantamento de alguns tópicos importantes para serem trabalhados de acordo com o que falta ser atingido pelos alunos, como mostra Possenti (2012). Nesse sentido, a leitura e a escrita precisam ser compreendidas como processos cognitivo, histórico, cultural e social e serem desenvolvidas em torno de alternativas voltadas para a reflexão crítica capaz de levar os alunos a ter participação ativa nas diferentes situações de aprendizagem por meio da ação e interação.

Na percepção da linguagem como fenômeno libertador, entendemos que a seleção de práticas e currículos para os letramentos múltiplos precisam levar em consideração, conforme explica Rojo (2010), que o trabalho do professor é essencial e que, dependendo da condução que se dá, o letramento pode ser propício à construção significativa do conhecimento ou apenas à reprodução de ideologias, no sentido inverso. Desse modo, espera-se do professor a seleção de práticas que considerem as formas típicas de interação ou os gêneros do discurso que mais precisamente podem propiciar esse contato e interação com o mundo social.

Em sala de aula, o trabalho com a análise textual em língua portuguesa deve abrir as possibilidades de exploração dos vários campos semióticos. Além do assunto do texto, há muitos outros conhecimentos que precisam ser observados, como a situação de comunicação, o gênero, as estratégias discursivas e linguísticas utilizadas. Por isso, ao planejar as aulas envolvendo os letramentos múltiplos, o professor de Língua Portuguesa deve ter em mente o que ele supõe já ser de conhecimento dos alunos, como ele pode ampliar o universo de leitura desses alunos e como contribuir para a construção de um conjunto de conhecimentos essenciais para a compreensão das intenções comunicativas, da situação, do suporte e outros componentes importantes para a constituição do texto.

Outro ponto a se considerar é que os textos devem estar relacionados ao contexto sociocultural dos alunos e suas características etárias, como mostra Rojo (2010). O professor deve vincular a cultura da comunidade, compreendê-la e relacioná-la a outros bens ainda não acessíveis aos alunos, além de observar as especificidades dos alunos com quem trabalha. A escola como instituição social abriga vários gêneros e a sala de aula é um ambiente que pode ganhar vida e propiciar o diálogo, levando a uma compreensão crítica. O professor deve

favorecer leituras não lineares e atividades mais dinâmicas que não sejam voltadas para respostas pré-determinadas sem considerar as diferentes vozes.

Assim, ao trabalhar com o texto em sala de aula, o professor deve considerar a importância da língua portuguesa para os alunos como possibilidade de ultrapassar fronteiras e favorecer também o desenvolvimento da escrita tanto na forma como no conteúdo, ampliando os graus de letramento e contribuindo para a formação do cidadão. O letramento, como destaca Rojo (2010), deve estar inserido num contexto que tem sentido para a vida do aluno e que faça parte de suas práticas sociais locais ou globais. Os professores também precisam estar inseridos nesse contexto de letramento para que possam mudar sua prática em sala de aula.

Entendemos, dessa forma, que aulas de Língua Portuguesa devem priorizar, como mostra Rojo (2010), atividades de leitura e interpretação de textos em que os sujeitos se veem na construção de conhecimentos a partir do contato com as mais diversas linguagens, havendo a estimulação de situações de conflito sem a necessidade de aulas exaustivas de metalinguagem técnica. Possenti (2012, p. 38), sem entrar no mérito da discussão sobre o ensino da gramática na escola, sugere que é “perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais é analisada”. Compartilhando dessa concepção, acreditamos que o ensino não precisa abandonar a análise linguística, mas isso deve ser feito a partir das produções dos alunos pela seleção de problemas detectados.

Combinar, então, estratégias de contato com os mais diversos meios de comunicação e informação é um meio de usar as habilidades e competências da língua para a prática social. Entendemos que os gêneros discursivos em circulação na sociedade podem ser ferramentas adequadas atualmente para desenvolver essas habilidades e competências e permitir os letramentos múltiplos com a formação do leitor crítico. De um modo geral, vivemos em uma sociedade multimodal e, na sala de aula, o trabalho com os gêneros textuais, a partir de seus recursos semióticos (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013), podem favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de maneira eficaz.

Segundo as autoras (*op. cit.*), que abordam o processo de ensino e aprendizagem subsidiado pela teoria cognitiva de aprendizagem, o professor deve considerar os fatores que envolvem o processo cognitivo dos alunos para a leitura dos mais variados textos multimodais. De acordo com Vasconcelos; Dionísio (2013, p. 51), o professor deve ser um “guia cognitivo”, capaz de perceber o funcionamento da atividade linguística como forma, conteúdo e uso, além de levar em conta as alterações que possam limitar a atividade

linguística, que podem ser físicas e sensoriais, cognitivas, emocionais e motivacionais. O ideal desejado é que os alunos saibam atuar crítica e reflexivamente e que possam verbalizar, através da prática oral, suas ideias, opiniões, argumentos, etc.

Geraldi (2012) compartilhando a concepção da linguística da enunciação explica que “estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2012, p. 42). Desse modo, o professor deve propiciar o domínio do dialeto padrão sem, contudo, depreciar a forma de falar dos alunos e de sua família. Geraldi (2012) considera um equívoco, no entanto, o ensino de Língua Portuguesa voltado para a metalinguagem de análise da variedade padrão da língua.

Para esse trabalho, outro aspecto que precisamos considerar é a importância do procedimento “sequência didática”, sugerido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) com o objetivo de favorecer a criação de textos precisos, atividades ou exercícios múltiplos e variados, através de uma sequência didática organizada de forma sistemática, a partir de um gênero textual oral ou escrito. Passamos na próxima seção a sugerir atividades a partir desse pressuposto que possam servir de subsídios ao professor em sala de aula.

3. PROPOSTA DE APLICABILIDADE DE UNIDADES BÁSICAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As sugestões aqui trazidas não se tratam, como já dissemos, de um roteiro fixo e determinado para o trabalho do professor. Cabem adaptações e uma reflexão crítica do professor para a sua aplicação em sala de aula, considerando o contexto da escola, a realidade dos alunos e suas condições de aprendizagem, além dos objetivos do professor. Entendemos ser fundamental o entrosamento desses fatores para o sucesso de qualquer proposta pedagógica.

A nossa proposta é demonstrar que a articulação de atividades práticas de leitura, produção e análise linguística pode favorecer práticas sociais que levem a aquisição de habilidades e comportamentos de linguagem capazes de ampliar o universo dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Dividimos as atividades de acordo

com os diferentes níveis de profundidade de leitura, aproveitando as sugestões de Geraldi (2012)³ e a concepção de sequência didática de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

3.1. A prática de leitura de textos

Considerando que o número de aulas semanais de Língua Portuguesa gira em torno de cinco períodos no ensino fundamental e quatro no Ensino Médio, sugerimos que sejam aproveitadas uma aula por semana em cada nível de ensino para a prática de leitura de textos. O professor pode selecionar previamente algumas narrativas longas de romances e novelas para serem lidas durante as aulas, embora outros tipos de leitura possam também ser aproveitados como contos, crônicas, poemas e textos jornalísticos. Essa atividade deve fazer parte do planejamento do professor e ser realizada de forma organizada. No caso de turmas do Ensino Médio, podem ser incluídas leituras mais aprofundadas de gêneros jornalísticos, como artigos de opinião e reportagens que podem servir de base para debates em sala.

No caso dos livros de literatura, o que recomendamos é que os alunos possam escolher os livros para a leitura individual de acordo com o seu interesse. A leitura se iniciará na própria sala de aula, podendo continuar como extraclasse. Hoje em dia, a maioria das escolas públicas possuem bibliotecas bastante equipadas com livros de diversos autores e preferências e o professor não pode desanimar diante de possíveis confusões num primeiro momento.

É importante que antes da escolha dos alunos, o professor mostre o processo a ser desenvolvido e como a atividade será avaliada. Além disso, é preciso ter em mente a busca do gosto pela leitura, como lembra Geraldi (2012), e, por isso, ter o cuidado na avaliação de modo que sejam valorizados mais os aspectos quantitativos do que os qualitativos, num primeiro momento. Segundo o autor (*op. cit.*) não se deve fazer do ato de ler um “martírio” para os alunos com o preenchimento de fichas, roteiros ou outros procedimentos. É evidente que o aspecto qualitativo é importante, mas, a princípio, o simples fato de levar os alunos a ler já é um grande passo.

O professor deve manter um caderno de anotações e Geraldi (2012) sugere que em cada página seja escrito o nome do aluno e a obra que está lendo sem a necessidade de um trabalho escrito do aluno, embora saibamos que alguns alunos poderão tentar enganar o

³ As atividades propostas por Geraldi (2014) compõem a base de projetos desenvolvidos em várias escolas do país.

professor o que é natural e melhora com o tempo. Nesse caso, ao verificar que o aluno não está lendo, o professor poderia conversar com o aluno para tentar estimulá-lo. As anotações do professor servirão para a sua avaliação, independentemente de outros mecanismos.

Cabe ao professor verificar as possibilidades dessa proposta dentro de sua realidade escolar e trabalhar em conjunto com a bibliotecária da escola, caso houver. O que importa nessa atividade é “que o aluno adquira o gosto de ler pelo prazer de ler, não em razão de cobranças escolares” (GERALDI, 2012, p. 63).

Em se tratando de textos curtos, a leitura pode ser realizada coletivamente entre professor e alunos e o ideal seria em aulas geminadas, segundo Geraldi (2012) por permitir um maior nível de profundidade e uma interpretação em conjunto depois da leitura. As temáticas desses textos, relacionadas aos interesses dos alunos, podem determinar a proposta de produção de texto. A proposta de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) de práticas de leitura e escrita a partir de gêneros, sugere a organização de atividades de forma sistemática e o professor deverá guiar a socialização e os alunos devem expor críticas, informações, tomadas de posição e avaliação dos textos lidos. É importante frisar a importância de um planejamento conjunto com a equipe pedagógica da escola para que, desde o início do ano escolar, já sejam delimitados os objetivos e a organização das aulas de Língua Portuguesa.

Pelo menos uma aula por semana deve ser destinada, de acordo com o planejamento do professor, à análise do conteúdo de textos diversificados em circulação na sociedade e a forma de exposição, dando oportunidade para críticas e avaliação, explorando o contexto de produção e outros elementos identificados pelos alunos e professor. Artigos de divulgação científica, texto didático e enunciado de questões, relatórios de experiências científicas, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos, carta de leitor, editorial, entrevista, notícia, perfil, reportagem, charge e tirinha, cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e autoajuda, poemas, são alguns dos muitos gêneros⁴ que podem ser utilizados em sala de aula.

Nesse aspecto, para a compreensão de textos considerando os contextos de produção circulação e recepção é preciso trabalhar com os alunos, a situação comunicativa, o suporte de circulação do texto e sua localização, o contexto histórico e o pacto de recepção desses textos. Além disso, é muito importante levantar com os alunos o domínio discursivo, discutindo a finalidade comunicativa e também as situações sociais de uso bem como as variedades

⁴ Selecionamos esses gêneros discursivos a partir da proposta do Currículo Básico Comum (CBC) de Língua Portuguesa proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

linguísticas. No que diz respeito à organização temática, precisamos discutir sobre a relação título-texto, a construção da coerência temática por meio da identificação de tópicos e subtópicos temáticos, consistência, implícitos, pressupostos e subtendidos.

3.2. A prática de produção de textos

As atividades de leitura e escrita são complementares e para que o aluno seja orientado de forma segura, o professor precisa se reconhecer nesse universo. A prática de produção de textos na escola, muitas vezes, é vista como um sacrifício tanto para os alunos como para os professores. Para o professor parece ser mais angustiante ainda ao ler textos de péssima qualidade, apesar de seu esforço com sugestões, correções e anotações. Muitos alunos nem sequer têm o trabalho de verificar as observações do professor.

A proposta que aqui trazemos é de que a produção de textos pelos alunos na sequência didática seja baseada em discussões na sala de aula e de pesquisas realizadas. Depois de finalizada a primeira produção, os alunos devem realizar uma revisão dos textos em grupos, para que produzam a versão final a ser entregue ao professor que, após avaliar os textos, retorne-os aos para a sua avaliação quanto às questões propostas no início da sequência didática. Como forma de avaliação da atividade, além das impressões do professor, os próprios alunos podem se autoavaliar considerando o progresso e a aprendizagem construída.

É preciso lembrar que para a consolidação da educação linguística multiletrada para a vida social do aluno, é fundamental permitir a circulação dos textos produzidos fora do ambiente de sala de aula. Geraldi (2012) propõe um planejamento do professor que especifique já no início do ano letivo o destino desses textos de acordo com o nível de escolaridade e sugere a publicação de uma antologia das histórias produzidas pelo sexto ano; de um jornal mural no sétimo ano também com uma antologia de textos produzidos; de um jornal impresso com circulação mensal organizado pelo oitavo ano; e, a organização ao final do ano de antologia e/ou remessa dos melhores textos para publicação em jornais da localidade.

Acrescentamos que a circulação desses textos também pode vir pelos meios digitais como *blogs*, *web sites* criados pelos alunos e orientados pelo professor. Essa proposta pode considerar as especificidades dos alunos do ensino fundamental e ser estendida de forma mais complexa para os alunos do Ensino Médio com a publicação de crônicas, artigos de opinião,

cartas argumentativas, dentre outros em veículos diversos. Apresentamos a seguir uma tabela inspirada na proposta de Geraldí (2012) sobre a prática de produção de textos e adaptada à nossa proposta.

	Tipos de composição	Exemplos de gêneros discursivos (escritos)
SEXTO ANO	NARRATIVO/RELATO/CORRESPONDÊNCIA	Contos de fadas, conto maravilhoso, fábula, narrativa de ficção científica, narrativa de mistério, relatos de viagem, piada, notícia, cartas familiares e cartas pessoais, e-mails, etc.
SÉTIMO ANO	NARRATIVO/RELATO/CORRESPONDÊNCIA/TEXTOS NORMATIVOS	Notícias dos jornais, da televisão e da Internet principalmente envolvendo acontecimentos do Brasil, regimentos, carta pessoal, e-mails, etc.
OITAVO ANO	NARRATIVO/DISSERTATIVOS/NORMATIVOS/CORRESPONDÊNCIA	Fatos: comentários, lendas e contos, editorias, comentários, reportagens, textos de ficção, estatutos de grêmios estudantis, ofício, etc.
NONO ANO	NARRATIVO/DISSERTATIVOS/NORMATIVOS/CORRESPONDÊNCIA	Produção de textos envolvendo economia e política, argumentação, regimento da escola, carta-emprego, etc.

Lembramos que outras atividades de produção de textos não narrativos também podem ser executadas no sexto ano como textos normativos com as regras de uma brincadeira ou “combinados” da sala de aula.

Sugerimos que as produções sejam realizadas em cadernos de redações pelo menos até o nono ano. O professor ficará com os cadernos ao final das atividades e poderá preparar as aulas de análise linguística de acordo com suas observações nos cadernos dos alunos. Para a avaliação principalmente dos textos narrativos, Geraldí (2012) orienta a utilização da formulação do *lead* jornalístico: quem, com quem, quando, onde, como e por quê. Como são atividades semanais de produção de textos, ao final do ano letivo os alunos deverão ser capazes de responder a essas questões em seu texto.

No sétimo ano, além das produções propostas para o ano anterior, podem ser introduzida a leitura, interpretação e discussão de textos curtos envolvendo acontecimentos do

Brasil e o noticiário das mídias. A partir da leitura de um texto oral ou escrito, podem ser realizadas discussões em torno da temática e debates orais que darão origem a um texto escrito. É interessante a seleção de material de leitura que seja de interesse dos alunos e, em alguns momentos, os próprios alunos poderão sugerir alguma leitura.

Depois de realizada a atividade de produção de textos pode ser organizado um jornal mural na sala de aula ou outro local adequado na escola para a exposição dos textos, além de “jornais falados”, palestras e entrevistas com professores da área debatida, entrevistas com pessoas mais velhas da comunidade para contar a história do local, etc.

No oitavo ano, o texto escrito, de acordo com Geraldi (2012), deve ser um pretexto para o desencadeamento de discussões em sala de aula centradas em temas dos noticiários dos jornais com o objetivo de levar aos alunos à tomada de posição diante de comentários, editoriais, reportagens, textos de ficção, lendas e contos. Na produção de textos, as atividades podem levar à produção de um jornal mural em que além de noticiários podem aparecer também a produção literária, como contos e lendas e trabalhos. Na correspondência, os alunos podem começar a trabalhar com ofícios e a inclusão de atividades propostas para os outros anos.

Já no nono ano a temática para discussões podem girar em torno de economia, política e sociedade (GERALDI, 2012). Podem ser introduzidos textos de página policial e é muito importante a discussão sobre o porquê dos fatos e o trabalho com a argumentação nessa fase de escolaridade tanto na leitura como na discussão e produção de textos. O debate é uma excelente opção juntamente com as discussões em sala de aula. Podem ser trabalhadas também as cartas de pedido de emprego.

A avaliação de todo esse trabalho se baseia no processo percorrido pelo aluno e a comparação entre os primeiros textos produzidos e os últimos. Ressaltamos que essas sugestões ocupam em média três horas-aulas semanais e não necessariamente é preciso usar o livro didático. Mas, como sabemos, as escolas públicas brasileiras enfrentam inúmeros desafios e um deles é o acesso por parte dos professores a matérias diversificadas que exigem materiais básicos como folhas impressas, recortes de jornal, etc. que, muitas vezes, não estão disponíveis na escola. Por isso, consideramos que o livro didático, dependendo de sua qualidade, pode ser utilizado para a seleção de textos para leitura, direcionamento de atividades de compreensão e produção de textos, desde que com um bom planejamento do professor.

Lembramos também que as outras aulas semanais disponíveis podem ser utilizadas para a reflexão linguística a partir dos textos produzidos e corrigidos pelo professor com as devidas anotações e atividades com a metalinguagem, conforme tratamos na seção seguinte.

3.3. A prática de análise linguística

Começamos deixando bem claro que a reflexão linguística e o trabalho com a metalinguagem só tem sentido se partir do texto dos alunos, conforme Geraldi (2012). Dessa maneira, as aulas de análise linguística devem ser preparadas de acordo com a produção de textos, selecionando os problemas apresentados. Geraldi (2012) sugere a seleção de apenas um problema para cada aula de análise linguística para não sobrecarregar os alunos. Novamente para esse momento pode ser utilizado o livro didático se ele tiver o estudo da questão levantada nos textos.

Pode ser realizada a reescrita de textos de acordo com o aspecto abordado na aula e outras atividades propostas pelo livro didático, por exemplo. São necessários, então, o uso dos cadernos de redação dos alunos, do caderno de anotação do professor, dicionários e o livro didático ou gramáticas. Algumas atividades podem ser feitas em pequenos grupos. É importante ter em mente que alguns problemas apresentados podem já ter sido trabalhados em outros anos, o que não impede que retomemos o seu estudo.

Podemos analisar nos textos, dessa forma, ligados à ordem sintática: concordância verbal, concordância nominal, regência, mesmo em turmas que o programa de ensino não contemple como no sexto ano, por exemplo. Problemas de ordem morfológica: adequação vocabular, conjugação verbal, formas de plural e feminino, além de problemas de ordem “fonológica” como ortografia, acentuação e divisão silábica também devem ser trabalhados bem como problemas de ordem textual como o ponto de vista do narrador, passagem de discurso direto para indireto, e vice-versa e problemas de ordem estilística como transformações simples de orações e reescrita de parágrafos.

Destacamos aqui atividades direcionadas para o sexto ao nono anos, mas no Ensino Médio, da mesma forma, elas podem ser trabalhadas de acordo com a proposta curricular dessa fase.

Considerações finais

Julgamos que este trabalho pode contribuir para as discussões a respeito da importância do letramento como prática social no contexto atual como uma forma de promover os multiletramentos e uma educação significativa na vida dos alunos. A questão do engajamento dos professores a fim de desenvolver perspectivas transformadoras é fundamental na medida em que poderá contribuir até mesmo para a sua própria identificação como sujeito autônomo e ativo no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso construir alternativas que tornem o cotidiano da sala de aula propenso ao diálogo, com atividades de leitura menos lineares que levem em conta os contextos e as práticas sociais dos textos multimodais.

Reconhecemos que não é uma tarefa fácil, na medida em que temos que lidar com as situações mais adversas possíveis, considerando o quadro da educação brasileira, e que muito ainda há o que se discutir para que cheguemos a um ensino significativo em sua totalidade. Crenças arraigadas precisam ser revistas e conceitos precisam ser reelaborados, porém, na medida em que reconhecemos que o modelo tradicional de ensino não tem mais espaço na realidade atual, já é um começo para a mudança. Existem diversas possibilidades de trabalho com a multimodalidade que podem ser investigadas pelos professores e vários trabalhos recentes têm abordado tal questão, inclusive com sugestões de atividades em sala de aula.

Cabe ao professor fazer uma análise de sua própria prática, refletindo sobre suas crenças, revisando seus conceitos e considerando as necessidades e interesses dos alunos. Para isso, entendemos que a formação continuada seria um caminho, além da própria mudança de postura do professor que deve ser a de um investigador constante e que deve deixar de pensar-se como detentor único do conhecimento em detrimento dos saberes dos alunos. A preocupação com a formação libertadora dos alunos é uma exigência da escola hoje e na perspectiva dos multiletramentos em que a interação é a base de tudo. Nesse sentido, compreendemos o ensino de Língua Portuguesa em sala de aula com a multimodalidade um espaço estratégico de transformação social favorecido pelo diálogo e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002, 13-84.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: Kleiman, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 181-198.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial: 2013, p. 19-42.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, R; CORDEIRO, G. S. (orgs.). Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 39-45.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 82-87.

_____. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 88-103.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-105.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: Rangel, E. O.; Rojo R. H. R. (coordenadores). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p.15-36.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 13-42.

POSSENTI. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 32-38.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 59-73.

RIOLFI, C. et. al. Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Cengage Learning, Coleção ideias em ação, 2014.

VASCONCELOS, L.; DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 43-67.

Data de recebimento: 28/10/2014

Data de aprovação: 10/12/2014