

MATERIAL DIDÁTICO: RECURSOS PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA COGNIÇÃO

Juliana Behrends de Souza Cerqueira¹

RESUMO

O presente artigo tem a meta principal de compreender a importância dos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa no segundo segmento do Ensino Fundamental, destacando suas características principais e pontos de aprimoramento. Adicionalmente, busca-se compreender o PNLD 2017, partindo da apresentação e análise de algumas obras constantes no documento, à luz das teorias de cognição humana; analisar os cadernos pedagógicos da Prefeitura do Rio de Janeiro e algumas questões presentes nesse material; e relacionar os conhecimentos acerca dos gêneros textuais presentes nos materiais selecionados às teorias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Espera-se, com esse estudo, que os profissionais de educação observem os materiais didáticos de modo mais analítico e sistemático a fim de aproveitar ao máximo todos os recursos ali presentes e, ainda, perceber as lacunas se houver.

Palavras-chave: Material Didático; Língua Portuguesa; Cognição.

ABSTRACT

This article has the main objective of understanding the importance of teaching materials for Portuguese language teaching in the second segment of elementary school, highlighting its main characteristics and points of improvement. Additionally, we seek to understand the PNLD 2017, starting from the presentation and analysis of some works contained in the document, in the light of human cognition theories; analyze the pedagogical notebooks of the City of Rio de Janeiro and some issues present in this material; and to relate the knowledge about the textual genres present in the selected materials to the theories of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). It is expected, with this study, that education professionals observe the teaching materials in a more analytical and systematic way to make the most of all the resources present there and to perceive the gaps if any.

Keywords: Teaching Material; Portuguese Language; Cognition.

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo principal de entender la importancia de los materiales didácticos para la enseñanza de la lengua portuguesa en el segundo segmento de la escuela primaria, destacando sus principales características y puntos de mejora. Además, buscamos comprender el PNLD 2017, a partir de la presentación y el análisis de algunas obras contenidas en el documento, a la luz de las teorías de la cognición humana; analizar los cuadernos pedagógicos de la ciudad de Río de Janeiro y algunos temas presentes en este material; y relacionar el

¹ Possui graduação em Português/Inglês pela Fundação Educacional Unificada Campo-grandense (2005), pós-graduação em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (2007), doutorado em Ciências da Educação na Universidad Interamericana – PY (2020), mestrado em Letras na UFRRJ (2018), aperfeiçoamento em Ensino de Língua Portuguesa/ Literatura CEDERJ (2012) e Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão UNESP (2010). Atualmente, é professora regente de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Pedro II, Campus Realengo II. Atua, também, como avaliadora das redações para diversas bancas e plataformas virtuais. Tem experiência na área de Metodologia e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Inglesa e Literatura Brasileira.

conocimiento sobre los géneros textuales presentes en los materiales seleccionados con las teorías de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). Se espera, con este estudio, que los profesionales de la educación observen los materiales didácticos de una manera más analítica y sistemática con el fin de aprovechar al máximo todos los recursos presentes allí y también percibir las brechas si las hubiera.

Palabras clave: Material Didáctico; Idioma Portugués; Cognición.

INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa vêm, no decorrer dos anos, assumindo diferentes concepções de língua, linguagem e gramática. Pode-se dizer que as mudanças sobre o objeto de ensino ou a forma como se ensina esse objeto estão relacionadas às transformações ocorridas no modelo de escola, em função das modificações sociais, e, também, das novas teorias sobre a linguagem.

No Brasil, segundo Soares (1998), até aproximadamente os anos 50, o ensino destinava-se às camadas privilegiadas da população, que já tinham um conhecimento razoável da norma culta da Língua Portuguesa, então o objetivo do ensino do idioma era o reconhecimento das regras e normas de funcionamento desse dialeto de prestígio. Em todo esse período, o ensino do português foi dominado pela concepção de língua como sistema: ensinar português era ensinar o sistema linguístico, aprendendo a gramática da língua, ou usando textos para buscar estruturas linguísticas para a análise gramatical.

Modernamente, os professores de língua portuguesa estão diante de novas perspectivas e de uma nova geração de alunos que tem um vasto acesso a tecnologias e informações e, assim, pode-se asseverar que as aulas de Língua Portuguesa precisam de um novo formato, no qual o fazer docente seja contextualizado e voltado para as situações reais de utilização da língua. A sala de aula deve ser o ambiente em que o aluno possa refletir sobre a língua como o suporte para processos comunicativos de toda natureza, orais ou escritos, entendendo, adequando e valorizando as suas variações e suas possibilidades de uso, sem ancorando com as perspectivas cognitivistas individuais. Sobre isso, Dell'Isola (2013) afirma que o

[...] estudo da Língua Portuguesa deve voltar-se para a diversidade de possibilidades de uso do idioma em situações variadas. A escolha de uma diversidade de textos é importante para que os alunos percebam que a linguagem ultrapassa os limites da norma padrão do idioma escrito (DELL'ISOLA, 2013, p. 16).

Desse modo, o professor, nesse contexto, deve ser aquele que intervém com propostas didáticas que garantam as aprendizagens indispensáveis para o progresso dos alunos, não só em Língua Portuguesa, como também em toda área de conhecimento que envolva leitura e escrita, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sobre os objetivos das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

[...] espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Para Suassuna (2012), “de acordo com Geraldi (1997), a visão da linguagem como interação levaria o professor a ultrapassar o ensino do código/da estrutura para contemplar os contextos em que ocorrem os usos da língua” (SUASSUNA, 2012, p. 71). Como de fato constata-se quando o autor diz:

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. No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominações (GERALDI, 1997, p. 42).

Em conformidade com a perspectiva de Geraldi (1997) sobre um ensino de linguagem que considere as relações que se constituem no momento da interação, é importante destacar o que postula Kleiman (2004, p. 14) sobre a leitura.

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social. [...] Os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Oliveira (2008, *apud* SUASSUNA, 2012, p. 82) classifica o mundo atual como fluido e heterogêneo, cada vez mais semiotizado e no qual homens e

mulheres vivem coletivamente enraizados; um mundo que leva os sujeitos a olharem para a linguagem, amalgamando suas propriedades normativas, notacionais e organizacionais, mas também simbólicas, discursivas e enunciativas; um mundo que requer um uso da língua para muito além da escola, por se tornar atualmente a atividade discursiva como resultante de relações intersubjetivas entre sujeitos historicamente situados e de suas condições específicas de produção. A fim de complementar a essa classificação, Dell'Isola (2013, p. 23) traz alguns apontamentos sobre esse universo dicotômico que envolve leitura, escrita e cognição.

A geração de crianças nascidas nesta era da tecnologia é diferente das gerações anteriores e o ensino precisa se adequar a este novo perfil de público. Como manter a atenção dos alunos e levá-los a ter pelas aulas o mesmo interesse e a mesma disposição que têm pelos jogos eletrônicos? Como revolucionar a forma como o ensino é ministrado? (DELL'ISOLA, 2013, p. 23).

Dessa forma, como aponta Dell'Isola (2013, p. 21), não há dúvidas de que os professores de Língua Portuguesa necessitam de recursos didáticos que deem apoio a sua atuação docente e que considerem a cognição como algo importante. Nesse âmbito, é imprescindível a coerência na seleção desses recursos que constituirão um referencial didático-pedagógico a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aluno interaja em diversas situações comunicativas.

Pode-se apontar como um desses recursos, o livro didático, tão utilizado nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, por vezes, ele tem sido a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas, sabe-se, porém, que nem sempre o material de que a escola pública dispõe foi aquele escolhido e solicitado por seus professores. Assim, não se pode afirmar que os trabalhos realizados com o mesmo atenderiam às necessidades dos alunos. Desse modo, cabe ao professor buscar outros recursos didáticos que levem o aluno ao desenvolvimento cognitivo e social. Como bem define Dell'Isola (2013, p. 23)

Material didático é tudo o que entra na sala de aula com um propósito específico: levar o aprendiz a ser capaz de interagir em Português. E vale tudo? Vale tudo, desde que seja atendida esta condição: o recurso didático usado pelo docente necessariamente deve ser o resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos (DELL'ISOLA, 2013, p. 23).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve ter “a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19). Para que ela possa cumprir esse papel e os alunos alcancarem esses saberes, é essencial que a escola considere o processo de ensino-aprendizagem a partir de noções que valorizem as práticas sociais.

Relacionar o ensino da Língua Portuguesa à realidade social auxilia o aluno no desenvolvimento das práticas, que passam a ter sentido, pois partem do seu contexto. Geraldi (2014, p. 32) faz a seguinte análise:

Para que alunos se ensina o que se ensina? Quais valores podem realmente atribuir aos conhecimentos que fazemos circular pela escola? Que práticas e que conhecimentos lhes seriam efetivamente úteis? Como atender necessidades, mas fazer, sobretudo, aparecerem necessidades outras que elevem o padrão de exigências sociais das classes que hoje frequentam as escolas públicas? (GERALDI, 2014, p. 32).

O ensino de Língua Portuguesa atualmente é também marcado, sobretudo no Ensino Fundamental, para a alfabetização e letramento, processos essenciais para o desenvolvimento de habilidades que envolvem o uso da linguagem. É necessário que o aluno tenha não só a habilidade de decodificar e utilizar os símbolos que compõem a escrita, mas que também tenha habilidades para a compreensão e interpretação desses códigos em situações diversas.

ANÁLISE CRÍTICA DAS QUESTÕES PRESENTES NOS MATERIAIS ANALISADOS

Esta seção traz análises de materiais pedagógicos disponíveis para os anos finais do Ensino Fundamental, sendo estes livros didáticos aprovados pelo PNLD 2017 e cadernos pedagógicos/apostilas elaborados pela SME-RJ, perscrutando o trabalho proposto neles para a identificação do conflito gerador.

A inserção desta seção faz-se necessária, pois é por meio do material pedagógico fornecido ao aluno e ao professor que os conteúdos a serem trabalhados são apresentados. Observar a forma que esses recursos abordam a identificação do conflito gerador, será fundamental para a elaboração de mediação pedagógica apresentada no próximo capítulo.

O *Guia de Livro Didático PNLD 2017 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental* objetiva auxiliar na seleção dos livros didáticos mais adequados, trazendo informações sobre o ensino de Língua Portuguesa, princípios e critérios utilizados para a seleção do material:

[...] espera-se que as coleções de Língua Portuguesa respondam satisfatoriamente aos desafios gerados pelas transformações do ensino [...] e que, portanto, desenvolvam um trabalho reflexivo com as práticas de linguagem, articulando adequadamente os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 11).

A concepção de livro contida nesse guia assume que o livro didático é mais que a simples reunião de atividades epilinguísticas² com vistas ao aprendizado do aluno. Afirma que o material didático produzido para a escola deve estar dotado de uma concepção de mundo e de ser humano que fundamente as opções metodológicas e as abordagens teóricas e subjazam os encaminhamentos práticos da obra.

As atividades presentes no livro didático e em outros materiais elaborados para o uso em sala de aula devem considerar o texto como unidade do trabalho didático-pedagógico e dimensões do gênero como objetos de ensino. Apesar de a habilidade *Identificar o conflito gerador*, que é o foco desta pesquisa, tratar-se de um descritor³ exigido pelos documentos oficiais, é pouco explorada pelos materiais pedagógicos ofertados aos anos finais do Ensino Fundamental. Nas poucas ocorrências, o comando das questões solicita ao aluno que insira, em um quadro, trechos do texto ou que diga o número do parágrafo em que estão as partes do enredo exigidas.

² O termo epilinguismo refere-se à atividade de reflexão sobre a língua em contexto de uso, isto é, em situações reais de interação comunicativa.

³ Os descritores, como o nome indica, buscam descrever as habilidades que os alunos devem dominar em um determinado nível ou etapa de ensino.

Antes da apresentação das questões propriamente ditas, faz-se necessária uma breve apresentação, na próxima seção, das obras analisadas.

APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E DOS CADERNOS PEDAGÓGICOS

Os materiais pedagógicos *Projeto Teláris: Português* (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012), *Para Viver Juntos: Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015) e *Cadernos Pedagógico: Português* (SME, RJ, 2017) foram selecionados para análise, nesta seção da pesquisa, pois são utilizados pela professora-pesquisadora em sala de aula. Os livros didáticos *Projeto Teláris: Português* e *Para Viver Juntos: Português* fazem parte do PNLD 2017 e os *Cadernos Pedagógicos* são enviados pela SME-RJ todos os bimestres, servindo como base para o trabalho com os alunos.

O *Projeto Teláris: Português* fundamenta-se no sociointeracionismo e compõe-se de unidades didáticas organizadas em torno de um gênero textual. A coletânea é ampla e diversificada, apresenta textos de diferentes gêneros, autores e domínios discursivos, incluindo textos multimodais e de tradição oral. Diversas capacidades de leitura são exploradas, como as da compreensão global e da produção de inferências. Os capítulos incluem uma seção de *Abertura*, com ativação de conhecimentos prévios, seguida da seção *Interpretação do Texto*, subdividida em *Compreensão*, *Construção do Texto* e *Linguagem do Texto*. Integram-se aos capítulos, também, as seções *Prática de Oralidade*, em que um gênero oral é trabalhado sistematicamente; *Outras Linguagens*, em que outros textos, eventualmente multimodais, são indicados à leitura pelo aluno, e *Conexões*, em que a intertextualidade, a interdisciplinaridade entre textos e os conhecimentos são evidenciadas. Seguem as seções *Língua: usos e reflexão* e *Hora de Organizar o que Estudamos*, que exploram e sistematizam os conhecimentos linguísticos e gramaticais abordados nos capítulos; *Produção de Texto*, que orienta a escrita de textos de acordo com o gênero trabalhado; *Outros Textos do mesmo Gênero*, que traz exemplares do mesmo gênero estudado no capítulo, e *Autoavaliação*, em que o estudante é levado a avaliar seu desempenho diante do que lhe foi ensinado. Ao final das quatro unidades de cada livro, são apresentadas as seções *Sugestões*, com

indicações de leituras, filmes, sites, músicas, etc. que tenham relação ao tema ou ao gênero das unidades, e *Ponto de chegada*, que sistematiza o que foi estudado e apresenta, ainda, uma proposta de produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos dois capítulos da unidade a partir do gênero de texto considerado principal.

A obra *Para Viver Juntos: Português* apresenta como proposta a meta de contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos nos quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de texto, oralidade e conhecimentos linguísticos, com ênfase especial na competência leitora. Seu elemento norteador são os gêneros textuais, que articulam os quatro eixos. Em cada capítulo, um ou dois gêneros orientam o trabalho de leitura e servem de referência às propostas de produção escrita e oral, assim como para o estudo da língua. Os nove capítulos de cada volume da coleção recebem o nome do gênero que está sendo estudado organizam-se em torno de dois textos: *Leitura 1* e *Leitura 2*. Na *Leitura 1*, a seção *Estudo do Texto* subdivide-se em: *Para Entender o Texto*, *O Contexto de Produção* e *A Linguagem do Texto*. Na *Leitura 2*, são introduzidas as seções *O Texto e o Leitor*, *Comparação entre Textos e Sua Opinião*. A seção *Produção de Texto* subdivide-se em *Aquecimento*, *Proposta*, *Planejamento e Elaboração do Texto*, *Avaliação e Reescrita do texto*, com orientações sobre as etapas do processo de escrita. Quanto aos conhecimentos linguísticos, a primeira seção propõe *Reflexão* e a seguinte propõe *Reflexão Linguística Na Prática*. A seção *Língua Viva* amplia o que foi estudado e *Questões da Escrita* trata de ortografia, pontuação e relações lexicais.

Os *Cadernos Pedagógicos* fazem parte de uma nova política curricular lançada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) no ano de 2009. A criação desse material tinha como meta principal a melhoria na qualidade do ensino, sendo distribuído pela SME/RJ às escolas da rede. Todos os *Cadernos Pedagógicos* são disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME/RJ⁴ para acesso livre da população. A elaboração do material é realizada por equipes divididas por áreas de conhecimento, assim como as

⁴ Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>. Acesso em: 09/01/2021.

provas bimestrais das disciplinas de Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (Leitura e Produção Textual).

Na Carta de Apresentação (SME, RJ, 2009) direcionada aos professores da rede municipal de ensino, há a informação que de os *Cadernos Pedagógicos* são compostos por fichas de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, orientações ao professor para o uso e a ampliação das sugestões de atividades, concernentes aos conteúdos e habilidades desenvolvidas. Nesse mesmo documento, assinado por Maria Teresa Tedesco e Lílian Nasser, há a informação de que o material deve ser complementado.

É preciso registrar que o material pedagógico não é suficiente para a tarefa docente, tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, posto não ser possível esgotar todas as atividades pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das diversas habilidades. O professor deve e pode enriquecer as atividades propostas não só com aquelas que já realiza em suas aulas, mas também propor desdobramentos para as apresentadas (SME, RJ, 2009, p. 2).

Os *Cadernos Pedagógicos* possuem exercícios que estão sempre vinculados a um texto, que não só serve de base para a análise gramatical, mas também para a interpretação de significados, o maior foco do material didático. As classes gramaticais e as funções sintáticas não são apresentadas de forma descontextualizada, surgindo sempre relacionadas ao uso, tanto por parte do texto analisado, quanto pelas utilizações diárias do termo por parte dos alunos.

Apresentado, brevemente, o material utilizado para a análise, passaremos, na próxima seção, à análise de questões retiradas desses mesmos recursos didáticos a fim de que seja possível uma observação mais focalizada da exploração do assunto abordado nesta pesquisa nos materiais utilizados em sala de aula.

ANÁLISE CRÍTICA DAS QUESTÕES PRESENTES NOS MATERIAIS ANALISADOS

Esta seção objetiva realizar uma análise crítica de algumas questões presentes nos três materiais apresentados na seção anterior. O objetivo não será esgotar todas as ocorrências relacionadas à identificação do conflito gerador, mas trazer alguns exemplos para que sirvam como uma amostra da forma como

o assunto é abordado. Os exemplos serão passíveis de críticas positivas e negativas sempre buscando a melhoria do trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

Foram utilizados materiais pedagógicos de diferentes anos de escolaridade, já que nem sempre o livro didático está em conformidade com os conteúdos selecionados pelos documentos oficiais. A abordagem usada no tratamento dos conteúdos difere de editora para editora e, inclusive, de autor para autor. Os gêneros textuais abordados em um livro não são os mesmos abordados em outro, ainda que sejam referentes ao mesmo ano de escolaridade. Por vezes, o professor deve recorrer a diversos materiais para poder cumprir com aplicação dos conteúdos pré-estabelecidos em documentos oficiais como Orientações Curriculares (SME/RJ) e Currículo Básico (SEEDUC, 2013). Entretanto, tal prática está de acordo com a ideia de que o livro didático deve configurar-se como um apoio, de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo-se sempre o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

O primeiro exemplo de questão a ser analisada foi publicado na obra *Projeto Teláris Português 8* e apresenta certo distanciamento ao que se espera de um trabalho com texto/gênero. Atividades como as que serão apresentadas levam o aluno a condicionar-se na seleção de trechos aleatórios para simplesmente preencher o quadro proposto pela questão, gerando respostas previsíveis para a situação inicial (informações do primeiro parágrafo) e desfecho (informações do último parágrafo). Para o aluno, o conflito e clímax⁵ acabam se tornando sinônimos, não ficando clara sua distinção. As metodologias voltadas para a aplicação de estratégias de leitura proporcionam maior relevância para o aluno, ativando esquemas cognitivos e estimulando o posicionamento autônomo do leitor, o que não acontece com a questão analisada.

Para iniciar a análise das questões sobre a identificação do conflito gerador, selecionou-se um exemplo retirado da obra *Projeto Teláris Português 8* que pode ser observado na Figura 1.

⁵ O clímax em uma narrativa é o ponto de tensão da história, a parte mais intensa, o desenvolvimento do conflito (GANCHO, 2002).

Figura 1. Exemplo de exercício *Momentos da narrativa*

Momentos da narrativa/Enredo

Geralmente, nas narrativas míticas, há um encadeamento de feitos heróicos de modo a exaltar as qualidades do herói, que sempre vence todos os obstáculos. Desse modo, o enredo se caracteriza por uma sequência de ações grandiosas.

■ A história de Perseu tem dez parágrafos. Ao ler esse texto, conhecemos o episódio de Medusa, mas também outros episódios ligados a ele: um anterior e outro posterior. Copie no caderno o quadro a seguir. Alguns itens já estão preenchidos, complete os demais identificando os momentos da narrativa de cada um deles. Dê um título a cada episódio.

	Episódio da arca	Episódio de Medusa	Episódio de Atlas
Parágrafo	1º	2º e 3º	4º ao 10º
Título escolhido	.....	.....	.....
Situação Inicial	Nasce Perseu.	O rei trata mãe e filho com bondade.	.....
Conflito	Avô quer se livrar do neto em virtude de uma profecia.	.....	.....
Climax	.....	Sem olhar para Medusa, Perseu corta-lhe a cabeça.	.....
Desfecho	.....	.....	Atlas se transforma em montanhas e passa a apoiar o céu nos ombros.

Fonte: Projeto Teláris Português 8 (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2016, p. 27)

Pode-se verificar no exemplo apresentado a mecanicidade recomendada ao aluno para responder o que está sendo solicitado pelo comando da questão. Não há um trabalho prévio com estratégias de leitura. O aluno deve “recortar” o texto e encaixar trechos em espaços pré-determinados, abrindo mão de mecanismos cognitivos essenciais que asseguram a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, tais como a inserção de atividades que estimulem a leitura do texto. A questão poderia exigir uma quantidade menor de informações e focar em um trabalho mais detalhado com atividades voltadas para o antes, o durante e o depois da leitura do texto.

O excesso de comandos pode confundir o aluno e fazê-lo desistir de tentar completar a questão, já que terá de ler três narrativas diferentes (inseridas no mesmo conto, mas com enredos distintos), criar um título para cada uma delas, identificar cada momento da narrativa e ainda indicar em que parágrafo cada momento está localizado. Um trabalho com a definição clara de estratégias de leitura e produção de textos em forma de uma sequência didática teria sido mais adequado para a abordagem do assunto. Destaca-se que esse exercício foi o único em toda a obra que abordou os elementos da narrativa.

O próximo exemplo a ser analisado foi retirado do *Caderno Pedagógico 1º Bimestre/7º ano* (SME, RJ, 2017) e é bem similar ao exemplo apresentado na

Figura 1. Novamente, o aluno deve indicar o número do parágrafo e um trecho do texto que se refere ao momento da narrativa indicado. O comando da questão não está claro, uma vez que não diz ao aluno se deve copiar integralmente o trecho do texto ou responder em forma de paráfrase. Percebeu-se, em situações não monitoradas, anteriores à realização desta pesquisa, que os alunos optaram por envolver ou sublinhar no texto o trecho que eles julgaram pertencer a determinado momento da narrativa. Para eles, a simples cópia é desnecessária, já que o texto possui todas as informações solicitadas pelo comando da questão.

Figura 2. Exemplo de exercício *Vamos organizar as ideias?*

AGORA É COM VOCÊ!!!		Vamos organizar as ideias?	
ESTRUTURA DOS TEXTOS DE BASE NARRATIVA			
APRESENTAÇÃO	Apresentação da história. Início.		
COMPLICAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO	Desenrolar dos acontecimentos, das ações dos personagens, do conflito entre os personagens, de situações do enredo.		
CLÍMAX	Momento em que o conflito atinge maior tensão.		
DESFECHO	Conclusão da história. Final da história.		
Complete o quadro, identificando os elementos estruturais da crônica <i>O pé de milho</i> :			
	PARÁGRAFO	ACONTECIMENTO	
APRESENTAÇÃO			
COMPLICAÇÃO OU DESENVOLVIMENTO			
CLÍMAX			
DESFECHO			

Fonte: Caderno Pedagógico 7º ano/ 1º Bim – (SME, RJ, 2017, p. 42)

Analisando a questão presente na Figura 2, nota-se a tentativa do reconhecimento dos momentos da narrativa de modo aglutinado e por meio da segmentação de trechos em um mesmo exercício. O PNLD 2017 condena o tratamento de textos de modo fragmentado e sem preservar a unidade de sentido original, já que, após o preenchimento do quadro, o aluno terá respostas que, se lidas em sequência, não possuem sentido algum.

Não há definição de estratégias individuais para a identificação de cada momento, tornando a tarefa difícil e sem comandos claros. Os próprios PCN defendem que as “práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada” (BRASIL, 1998, p. 36).

Deve-se levar em conta que a própria SME-RJ afirma, na *Carta de Apresentação* do material, que os Cadernos Pedagógicos servem apenas para nortear as atividades realizadas pelo professor em sala de aula, nunca podendo ser visto com um fim em si mesmo. O problema é que o tempo acaba sendo pouco para o professor trabalhar todas as atividades de modo completo e ainda realizar outros projetos paralelos de complementação.

Já o próximo exercício, retirado da obra *Para Viver Juntos Português 8*, pode ser considerado um bom exemplo de atividade envolvendo a temática explorada nesta pesquisa: a identificação do conflito gerador. Ainda passível de críticas, a proposta de atividade presente na Figura 3 parece estar coadunada às ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que são, atualmente, referência no trabalho com gêneros textuais.

Figura 3A. Exemplo de atividade *Planejamento e elaboração do texto*

Proposta

Você vai escrever um conto de ficção científica com base na imagem a seguir. Seu texto fará parte de uma antologia com histórias de ficção científica da classe, que circulará entre os alunos e os familiares.



Planejamento e elaboração do texto

- Seu conto vai se basear na imagem, porém você deve criar outros elementos. Copie o quadro a seguir, no caderno, e use-o para planejar o tempo, o espaço, os personagens, o narrador e o enredo.

Em que tempo, no futuro, se passará a história?	<input type="text"/>
Onde a história acontecerá?	<input type="text"/>
Quem será o personagem principal? E os personagens secundários?	<input type="text"/>
O narrador vai participar da história ou não? Se participar, será o personagem principal ou um personagem secundário?	<input type="text"/>
Que ações vão compor o começo, o meio e o fim da história?	<input type="text"/>
A personagem principal vai entrar em conflito com o uso que se faz da Ciência nesse mundo futuro. Como vai ser esse conflito?	<input type="text"/>
Qual é possível que o futuro será uma versão melhor ou pior do mundo de hoje?	<input type="text"/>
Que elementos da Ciência você usará para construir a verossimilhança?	<input type="text"/>
- Planeje sua narrativa com base na estrutura a seguir.

Situação inicial equilibrada	Elemento que rompe o equilíbrio	Conflito	Climax (ponto culminante)	Desfecho equilibrado
------------------------------	---------------------------------	----------	---------------------------	----------------------
- Atribua à narrativa um título que ajude a mostrar ao leitor se sua ideia de futuro é otimista ou sombria.

Fonte: *Para Viver Juntos Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 52-53)

Figura 3B. Exemplo de atividade *Planejamento e elaboração do texto*

Avaliação e reescrita do texto

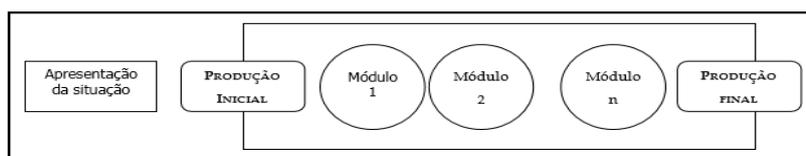
- Copie e preencha, no caderno, a tabela a seguir e avalie sua narrativa.

	Sim	Não
A maneira de pensar das personagens combina com suas atitudes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O fim da história tem relação com o começo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nenhuma personagem (ou fato) foi esquecida ao longo da narrativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Ciência, nesse futuro, parece ser um desenvolvimento da Ciência atual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O conto parece verossímil ao leitor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Depois de avaliar o texto, reescreva-o, caso considere necessário.
- Passo o texto a limpo, ilustre-o com desenhos ou fotografias e assine-o.

Fonte: *Para Viver Juntos Português* (COSTA; MARCHETTI; SOARES, 2015, p. 52-53)

O exercício apresentado nas figuras 3A e 3B apresenta uma proposta de produção textual que está de acordo com os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca das sequências didáticas, considerada pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Para que o professor realize um trabalho organizado e que trabalhe a produção textual de forma eficiente, recomenda-se a utilização do esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98). Eles oferecem referências bem objetivas para que o professor possa organizar as suas atividades. A questão proposta na obra *Para Viver Juntos Português 8* já apresenta uma boa abordagem da estrutura da narrativa, embora possa desdobrar-se em uma sequência didática independente e acompanhar o seguinte esquema:

Figura 4. Esquema de sequência didática proposto por



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O esquema apresentado na Figura 4, pode ser utilizado com qualquer gênero textual e pode conter as mais variadas etapas de realização.

Para esta pesquisa, propõe-se mais algumas atividades que podem somar-se a já apresentada, tornando-se necessário a explicação de cada fase do esquema (*vide* Figura 4). O professor fará a *apresentação inicial* do que está sendo solicitado no enunciado da questão. Detalhará tudo o que está sendo pedido e tirará as possíveis dúvidas que possam surgir. Orientará os alunos para que produzam um *texto inicial*, um conto com as informações presentes na imagem. Nesse momento, é interessante verificar se os alunos conseguiram compreender o que está sendo retratado no texto não verbal. Os *módulos* podem envolver as etapas de planejamento e elaboração do texto. No *módulo 1*, pode ser solicitado o preenchimento do quadro presente na questão 1 da primeira parte do trabalho (*vide* Figura 4). Já no *módulo 2*, o professor pode pedir para o aluno iniciar a produção do seu texto com base nas informações colhidas no

módulo anterior. Por fim, o *módulo n* pode trabalhar a segunda parte da atividade que envolve a reescrita do texto “uma, duas ou quantas vezes forem necessárias, sempre pensando em ajustar o texto à intenção do produtor e à compreensão do leitor” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 50). Na *produção final* poderá ser utilizado o quadro proposto na segunda parte da atividade e, também, uma avaliação de cunho qualitativo, por parte do professor, que deve levar em conta todo o processo executado durante a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A crítica à atividade está no fato de que o trabalho com os elementos da narrativa não contemplou nenhuma estratégia anterior para a identificação de cada um desses elementos. Todo o capítulo voltou-se para exercícios de interpretação sem um direcionamento intencional para a estrutura da narrativa. O aluno pode sentir-se obrigado a seguir o roteiro (situação inicial, complicação, clímax e desfecho) sem compreender profundamente a importância de cada elemento para a composição da narrativa. Fica evidente que a atuação do professor fará toda a diferença, ainda mais se utilizar esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de forma consciente e organizada.

O último exemplo foi retirado do *Caderno Pedagógico* (SME-RJ) e, como já foi dito anteriormente, esse material serve como ponto de partida para o trabalho em sala de aula. A proposta pede ao aluno para escrever um texto sobre uma nova versão de *Cinderela*, considerado um dos contos de fadas mais populares da humanidade. Um roteiro é proposto para o aluno e, mais uma vez, não há nenhuma atividade anterior de identificação de cada momento da narrativa.

Figura 5. Exemplo de proposta de produção de texto do *Caderno Pedagógico*

PRODUÇÃO DE TEXTO	
<p>Agora que já lemos diferentes versões de Cinderela, que tal você criar a sua? Utilize o espaço abaixo para planejar as primeiras ideias do seu texto. O roteiro é para lhe ajudar! Poderíamos contar a história de Cinderela nos dias de hoje. Abaixo lhe damos algumas ideias para ajudá-lo. Se desejar, convide um colega para realizar a atividade com você. Combine com o seu Professor.</p>	
<p>Título Pense em um novo título, bem criativo, para a sua história. Se preferir, deixe por último!</p>	_____
<p>Situação Inicial Decida os personagens e onde se passa a história. Como é Cinderela? E os seus irmãos? Onde eles moram? Como vivem?</p>	_____ _____ _____
<p>Conflito Como ela fica sabendo do baile e sobre o príncipe? Qual a atitude da madrasta? Como Cinderela se sente?</p>	_____ _____ _____
<p>Dá continuidade, contando como ela conseguiu ir ao baile que meio de transporte usou, como eram suas roupas. Não se esqueça de ser bem criativo!</p>	_____ _____ _____
<p>Clímax Conte como foi o baile e o que aconteceu à meia-noite.</p>	_____ _____ _____
<p>Desfecho Conte como a história termina. Procure dar uma solução para o conflito. Invente lá um final!</p>	_____ _____ _____

Fonte: Caderno Pedagógico 6º ano/1º Bim – SME-RJ (2017, p. 12).

O exemplo apresentado na Figura 5 prioriza a produção de narrativa com base em um esquema de elaboração. Os alunos não são levados a identificar cada uma das etapas constitutivas do enredo antes de serem direcionadas à produção do texto. Mesmo que a identificação seja um dos descritores a ser trabalhado nesse nível de ensino, não há um direcionamento para a abordagem do assunto. O texto aqui é visto como um produto e o seu processo de confecção, revisão e reescrita é ignorado. O ideal seria realizar um trabalho de produção textual com base na interação, uma vez que se escreve sempre para alguém, ainda que esse alguém seja o próprio escritor e que fosse reservado um momento para a reescrita do texto, para que o aluno tivesse a oportunidade de realizar os ajustes necessários para garantir a sua intencionalidade inicial.

O aluno deve sozinho seguir um enunciado instrucional, que se assemelha a uma receita, para elaborar seu texto, chamado na proposta de *roteiro*. O próprio Guia de livro didático PNLD 2017 – Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental atenta para o fato de que as atividades de produção textual sejam voltadas para o momento de produção do texto e não para o resultado final.

[...] as coleções de Língua Portuguesa devem proporcionar atividades de produção de texto que sejam coerentes com a concepção de texto como um “processo” e não como um “produto”, visando à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita (BRASIL, 2017, p. 13).

Outro aspecto importante e que foi ignorado pela atividade é a função social da escrita. O texto produzido, por mais criativo que seja, ficará na apostila. Cabe ao professor a iniciativa de realizar algum trabalho para o aproveitamento e difusão do texto produzido pelo seu aluno. Para que possam escrever um texto de qualidade, devem saber prioritariamente *o que, para quem, por que e para que* escrever. As aulas de Língua Portuguesa, portanto, podem e devem promover a inserção de diversas propostas de atividades que permitam a produção de textos e, conseqüentemente, a produção de sentidos, proporcionando a formação de sujeitos de sujeitos autônomos atuantes na sociedade que estão inseridos.

Como se pode perceber, na proposta de produção textual presente na Figura 4, não há estratégias que estimulem a ativação de processos cognitivos.

A maioria das atividades de produção textual, propostas nos quadros anteriores, vão de encontro às ideias do PNLD 2017 em relação ao esperado nesse tipo de exercício, pois o documento considera que a escrita deva ser uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto.

Durante a prática de sala de aula ministrando aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, percebeu-se uma grande dificuldade por parte dos alunos para responder questões semelhantes às apresentadas nas Figuras 2, 3A e 3B, levando-os a escolher trechos aleatórios do início para a introdução, do meio para o clímax e do final para o desfecho. No caso do conflito, quando a escolha não é aleatória como as outras, há a busca por trechos que possuam momentos de violência ou tensão extrema entre os personagens, levando-os por vezes ao erro, já que o clímax pode indicar momentos como esses. A ausência de exercícios que busquem auxiliar os alunos na compreensão das partes constitutivas do enredo, não promoverá a melhoria do desempenho dos alunos, obrigando aos professores a buscarem outras fontes e técnicas para a garantia da aprendizagem.

As avaliações externas como a Prova Brasil⁶ trazem questões que se centram na identificação do conflito, pressupondo que a escola tenha tido sucesso na exploração desse conteúdo. Destaca-se que exames dessa natureza não possuem como meta a análise do processo de ensino, mas a coleta de dados que possam mensurar o quanto o aluno aprendeu ao longo do Ensino Fundamental, objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁶ A *Prova Brasil* é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

Figura 6. Exemplo de item da *Prova Brasil*

08	IT_027473
O fato que provoca a discussão entre as personagens é	
(A)	a escolha de nomes de botos para as ilhas.
(B)	a história da cidade do Rio de Janeiro.
(C)	o orgulho do boto pela cidade do Rio de Janeiro.
(D)	os perigos do Rio de Janeiro para os botos.

Fonte: Simulado Prova Brasil 8ª série / 9º ano 2011 – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/simulado-prova-brasil-2011>. Acesso 18/07/2020.

O item, presente na Figura 6, foi retirado do simulado da Prova Brasil e não faz uso do vocábulo *conflito*, mas deixa clara a exploração do descritor (D10) *Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa*. O professor, com auxílio de materiais como apostilas, cadernos pedagógicos e livros didáticos, deve realizar atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno consiga responder a questões como essa com facilidade e, independente da metodologia adotada, desenvolvendo atividades com uma perspectiva metalinguística que favoreça a leitura.

Outra observação sobre a questão presente na Figura 6 é o fato de que o conflito gerador está associado a um momento de confronto. Como o próprio enunciado afirma, espera-se que o aluno busque um momento de *discussão* entre os personagens. O problema é que muitas vezes o clímax costuma trazer momentos de enfrentamento, induzindo o aluno a assinalar essa parte da narrativa como conflito. O item 08 da Prova Brasil não utilizou o vocábulo conflito para referir-se ao conflito gerador, sendo assim, não colaborou para ocorrência do fenômeno estudado nesta pesquisa, o *mismatch*, exigindo do aluno somente a compreensão do que causou a discussão entre os personagens.

CONCLUSÃO

Para os estudantes da Educação Básica, como um todo, a leitura já se apresenta como algo imbricado à rotina escolar, já que é de conhecimento geral a relevância social inerente ao ato de ler e interpretar textos com facilidade. A percepção da leitura nos ambientes escolares vem imbuída de um equívoco, visto que não é um dom de determinados indivíduos fazer desta um exercício diário. A escola precisa entender que ler é imperioso e é também uma prática que deve ser aprimorada, visto que se lê por muitas razões como, por exemplo, para obter informações ou, ainda, para entretenimento.

Espera-se que, com a presente pesquisa, os envolvidos no processo educativo, especificamente na Educação Básica, possam reconhecer o material didático como um importante aliado no aprofundamento dos conhecimentos referentes à Língua Portuguesa.

Percebe-se, também, que há a necessidade de se exigirem políticas públicas voltadas à garantia da elaboração de um Projeto Político Pedagógico que considere momentos de análise e reflexão do material didático dotado nas unidades escolares a fim de perceber se estes estão plenamente adequando ao ensino disponibilizado na escola.

Constata-se que há um trabalho voltado para o atendimento das habilidades concernentes ao ensino de língua portuguesa nos referidos materiais, porém os professores por vezes possuem pouco tempo para planejamento e análise.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Aula de Português: parâmetros e perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

_____. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. **A produção de textos**. In: GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem). p. 135-165.

_____. **Metilfenidato: o que isso tem a ver com o profissional de letras?** Itabaiana: GEPIADDE, ano 08, v. 15, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/issue/current/showToc>> Acesso em: 22 maio. 2019.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: BASTOS, Neusa (Org.). Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC, 1998.

SUASSUNA, L. **As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. Perspectiva. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012.