GÊNEROS DE TEXTOS, CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA ANÁLISE

Adriana Dickel – Universidade de Passo Fundo

Considerações iniciais

A inclusão de um ano no Ensino Fundamental implica a reorganização da estrutura curricular desenvolvida nesse nível da Educação Básica. Para além disso, há a necessidade de sistematicamente serem revistas as referências que pautam o trabalho nas diferentes áreas de ensino à luz de pesquisas e estudos sobre os resultados desse ensino, os modos de aprender implicados e as condições que permitem a aquisição de conhecimentos.

Ambas as situações, remetem-nos a um trabalho de produção curricular. Com base em estudos anteriormente desenvolvidos[1], entende-se que a produção curricular é uma produção não tão somente, mas fundamentalmente do professor. Isso porque, mesmo que não elaborada de modo sistemático, exposta à crítica pública e avaliada pelos sujeitos implicados, está entranhada nas práticas diárias dos docentes do planejamento de suas aulas à avaliação da aprendizagem.

Portanto, a tarefa de produção curricular, principalmente anunciando possibilidades de inovação, tem de pôr à mostra as concepções que regem a escolha dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias de ensino por parte dos docentes e, num confronto produtivo entre tais opções e referenciais teórico-metodológicos distintos, permitir que sejam eles os protagonistas de uma elaboração mais próxima possível do trabalho desenvolvido na escola e das necessidades de aprendizagem de suas crianças. Sendo assim, investe-se na tese de que uma proposta dessa envergadura tem de se dar em meio a um processo de formação continuada de docentes, pautada pela reflexão sobre a prática e sobre os conhecimentos que a sustentam.

O presente trabalho tem em vista oferecer à discussão um conjunto de reflexões desenvolvidas junto a um grupo de cerca de cem professores da rede municipal de ensino de Passo Fundo/RS, cujos propósitos articuladores de seus estudos voltavam-se para a análise de propostas curriculares em curso na área da língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a oferecer desde as suas práticas pedagógicas novos patamares para essa área do ensino, próximos das demandas feitas pelo quadro atual vivido na escola. Ao longo de seis meses de trabalho, as professoras problematizaram as demandas trazidas à escola pela sociedade contemporânea, a qualidade do ensino no município e no Brasil, os descompassos existentes entre o que a escola faz e o que o jovem necessita saber para dominar as várias possibilidades da linguagem como constitutiva de sua subjetividade e de determinadas competências que o habilitam a estar em condições de entrar e permanecer no mundo do trabalho; tematizaram, ainda, os princípios e os objetivos do ensino de língua portuguesa, os seus conteúdos e algumas modalidades de aprendizagem requeridas por eles para poderem, na continuidade dos trabalhos, elaborar propostas didáticas em consonância com os estudos e a produção realizada.

São abordados alguns princípios metodológicos que orientaram o trabalho com a formação dos docentes, os princípios teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental que orientaram a reconstrução de referenciais de base para os trabalhos, o objetivo geral do trabalho com Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e os objetivos, as condições de aprendizagem e os conteúdos de ensino, dispostos por ano, formulados conjuntamente.

1. Formação docente e reflexão sobre a prática curricular

Com base nos estudos e projetos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, cujos propósitos se orientam desde início da década de 1990 para a produção de uma pedagogia capaz de trabalhar com o que a criança traz consigo, oferecendo-lhe, para além disso, novas experiências, modos de dizer o seu mundo e de se relacionar com ele, capaz de produzir projetos coletivos de escola, a partir dos

[1] Ver Dickel (1998), Elliott (1990), Stenhouse (1996), Zeichner (1993), entre outros.

quais os seus sujeitos possam viver valores que despertem em si a capacidade de produzir um projeto histórico para todos nós, partimos do pressuposto de que essa tarefa exige dos professores uma capacitação diferente daquela a que têm acesso nos cursos de formação inicial. Para a escola que se repete em todos os lugares, que não é para as crianças e não é capaz de fazer cumprir os sonhos daqueles que a ela recorrem e ainda acreditam que ela tenha algum poder sobre a realidade, não há a necessidade de um professor com formação que independe de quem esteja dentro dela.

Estamos construindo um olhar para uma escola onde haja condições para que essas crianças sejam percebidas em suas necessidades; onde elas tenham a oportunidade da fala; onde elas sejam incorporadas ao processo pedagógico, deixando nele as suas marcas. É essa a escola que está a exigir um outro professor. É diante da necessidade de produzir um projeto histórico que não prescinde das pessoas, mas que as inclui, que as forma pela capacidade que possuem de formar o outro e de inventar o futuro, que a formação desse professor se coloca.

Trata-se, então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas é a possibilidade que tem de contagiar o seu aluno. É um professor que, por se apropriar do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. Um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. É um professor que se capacita para contribuir com a elaboração de uma teoria pedagógica que aposte na infância como produtora de um futuro, de um mundo diferente. Um professor que, para produzir essa teoria, seja capaz de seriedade e de rigor, necessários à disciplina intelectual, sem temor de enraizar essa produção em opções que, em seu cerne, são éticas e políticas (FREIRE, 1997).

É nesse contexto de necessidades que temos como eixo articulador do trabalho a proposta de formação do professor-pesquisador. Alicerçados na experiência do Gespe em articular pesquisa e ensino como facetas de sua própria formação, propomos aos docentes da rede municipal um programa de formação continuada, baseado em uma metodologia que se sustenta em dois pilares fundamentais: o trabalho como articulador entre as práticas pedagógicas e as reflexões que elas suscitam e requerem, e o grupo como espaço de produção de conhecimentos e de resistência frente à situação de expropriação vivida pelas professoras.

A formação que tem espaços e tempos determinados (cursos superiores, jornadas pedagógicas, seminários) pode atuar paralelamente a essa formação prática, sem desestabilizá-la. Pode até mesmo fazer o professor circular por entre concepções que sejam contraditórias frente às aprendizagens provenientes da prática, sem que essa contradição provoque conflitos no modo de entender e de encaminhar o seu trabalho.

Os interesses manifestos por professores de buscarem propostas alternativas de trabalho fazem com que rejeitem conhecimentos que não os auxiliem diretamente em suas práticas, algo duramente criticado pelos setores acadêmicos. Esse interesse, no entanto, revela um outro desafio às propostas de formação docente. Há situações e problemas que precisam ser compreendidos para poderem suscitar uma alternativa de ação. Essa compreensão poderá ser pautada pelo senso comum, produzido na tradição, legitimada pela prática, ou poderá ser produzida em algum fórum de discussão, no qual os sujeitos que interagem desestabilizem os seus conhecimentos prévios e desenvolvam um novo olhar mais complexo sobre as questões que os instigam.

Essa última perspectiva requer de quem propõe um processo de qualificação e o acompanha perceber nos fatos diários da prática um leque de possibilidades para a análise e para novas aprendizagens. Requer desse sujeito uma sensibilidade a respeito do trabalho docente (as possibilidades, as frustrações, os empecilhos, as dores, as alegrias) e um processo de reflexão contínuo que tenha por base o reencontro sistemático com o espaço da escola – dinâmico, efervescente, mutante – e um contínuo reencontro/confronto com o conhecimento pedagógico, sociológico, psicológico, lingüístico já elaborado. Exige que teoria e prática sejam articuladas, produzindo níveis de análise cada vez mais profundos e orgânicos entre si. Isso significa que a prática precisa ser complexificada e que a teoria precisa ser constatada – essa é uma preocupação legítima entre todos os que têm no seu trabalho um alvo de constante interesse e desequilíbrio. Essa

interação, como um desafio ao próprio professor e não somente ao formador, auxilia-o a compreender o que se passa ao seu redor e a entender o produto que o seu trabalho gera.

Nossa vivência permite pensar que, complexificada a prática (*versus* naturalizada, mecanicizada), a busca da compreensão teórica, como uma das formas de domínio sobre o objeto de trabalho da professora, torna-se uma urgência. As teorias, até mesmo aquelas veiculadas no curso da formação inicial ou em outros momentos de formação, são ressignificadas e o trabalho pedagógico se aproxima do valor ontológico de constituidor do sujeito.

Tal processo contribui, ainda, para que se compreenda a prática pedagógica como prática social fortemente condicionada pelo conjunto de relações sociais que estruturam nossa sociedade. Logo, já não é tão fácil e rápido encontrar responsáveis pelos problemas e insucessos das propostas desenvolvidas. As diversas versões que pretendem explicar os conflitos escolares são confrontadas, expostas em seus limites, reavaliadas pelas diversas práticas sociais e pelas críticas que contribuem para alicerçar um novo projeto de escola.

Enfim, a teorização, como um processo complexo de reflexão, pressupõe elementos alheios à experiência imediata e permite ao sujeito compreender, de um modo mais profundo, o seu trabalho, situá-lo, dar-lhe perspectiva, dotá-lo de intencionalidade. A teorização, portanto, exige ferramentas conceituais que precisam ser dominadas pela professora sob pena de estar sempre submissa a quem possa fazer por ela esse processo.

Disso advém um outro conjunto de problemas a ser enfrentado ao se pensar em propostas inovadoras de formação inicial e continuada de professores. As condições econômicas vividas pelos docentes, tanto durante o período de formação inicial como durante o exercício da profissão, expropriam-nos de oportunidades para fortalecer a capacidade de se relacionar com o universo que os cerca, com o que a humanidade produz e produziu, tanto pelo tempo como pelos recursos financeiros sonegados. Além disso, os grupos sociais de origem de boa parte dos docentes sofreram uma escolarização pública bastante precarizada, vitimados, muitas vezes, pela falta de condições mínimas de acesso aos bens culturais.

Aliada à teorização, está a necessidade de, com base nessa proposta que estamos a elaborar/repensar, ter na prática da professora um elemento integrante desse processo. E aí está mais um dos entraves problemáticos e que exige uma reorganização sistemática das estratégias de intervenção por parte de quem acompanha uma proposta como essa: diz respeito à dificuldade de a professora trazer à discussão a sua prática, para que aquelas situações que lhe pareçam fundamentais sejam compreendidas com base em suas condições de produção. Os problemas sociais, pessoais, familiares são expostos com maior facilidade do que o currículo em ação, as questões metodológicas e as formas diretas e indiretas de avaliação. No entanto, são esses os “dados” que precisam emergir para que a compreensão das concepções de mundo, de conhecimento, de poder que estão pautando as relações em sala de aula possa ser problematizada.

Para tanto, são recuperadas sistematicamente as práticas de sala de aula, seja através de registros/memórias, seja através de relatos orais que tenham por base experiências pedagógicas de sucesso ou nem tanto, exteriorizadas para que se pense sobre elas. Trata-se de um momento forte de reflexão e de produção, em que a professora denuncia as contradições que invadem o seu trabalho, as condições materiais com as quais convive e convivem seus alunos, as suas inquietudes e os avanços que consegue em relação a novas práticas. Pressionar a professora a observar a sua ação, o movimento da sua escola, as relações que estabelece com seus alunos e que eles estabelecem entre si, com o meio onde vivem, com a escola; registrar tais dados e os pensamentos que produz com base neles, fazem com que o seu trabalho, até então restrito ao âmbito individual, ao ser exposto aos/às seus/suas colegas de grupo, transforme-se em um espaço de interação para o qual convergem diferentes compreensões e, portanto, diversas possibilidades de ação. Atender a essa pressão, no sentido de implementar práticas que sinalizassem possibilidades de mudanças em aspectos julgados necessários, foi uma das condições para que as professoras participassem intensamente dos trabalhos de reformulação curricular.

Nessa perspectiva de trabalho, trata-se de superar a prática como instância de atuação individualizada e considerá-la espaço de encontro, de diálogo e de intervenção de outros sujeitos. A "caixa-preta" - a sala de aula - torna-se objeto de análise de diferentes sujeitos, um lugar de mudança que suporta tentativas, experiências, flagrantes, tendo em vista a superação de pré-conceitos. A sensibilidade do grupo para com os conflitos diários dos seus colegas professores é fundamental para que eles se sintam apoiados – condição necessária a qualquer mudança.

Em sessões de estudos, as professoras – pesquisadoras em formação –, organizadas em grupos, encontram um espaço em que a opção de uma colega por expor suas conquistas e seus problemas ajuda a outra a pôr em questão as suas próprias vivências. O grupo se constitui, em ambos os casos, como um espaço de resistência.

Por outro lado, a peculiaridade de uma proposta que considera como elemento fundamental uma prática extremamente complexa e dinâmica requer diversos campos do conhecimento interagindo e se imbricando em um processo de produção contínuo. As reflexões e as teorizações não são produzidas solitariamente, mas constituídas pelas possíveis relações que os sujeitos são capazes de elaborar. Nesse caso, o grupo se torna o lugar da produção do conhecimento, da crítica, da mudança.

Disso decorre o fato de que a abordagem teórica, os conhecimentos a serem aprofundados nas propostas de formação não podem estar pré-estabelecidos, mas precisam ser "reconstruídos" segundo os problemas, as necessidades, os impasses originários de um processo de análise da prática, ao mesmo tempo em que as ferramentas conceituais têm de estar, necessária e paulatinamente, sob o domínio da professora, para que, individualmente e em fóruns coletivos, o seu trabalho e o de seus pares possam ser complexificados e inovados com base nas condições que ela tem de fazê-lo.

O tempo da professora (assim como o da criança) não é um tempo homogêneo, nem se comparado ao dos seus pares, tampouco se comparado ao dos responsáveis pelas propostas de formação. É um tempo marcado por sua história, por sentimentos, conquistas, dúvidas e temores. Não pode ser tratado como espaço ao qual se vão agregar respostas rápidas e permanentes, previamente elaboradas por sujeitos estranhos a essas trajetórias. O tempo de um "processo" é um tempo que pode ser organizado, mas não, passível de segmentação para controle; pode ser acompanhado, mas não, objeto de delimitações prévias; é campo de exercício de um poder que deve ser interrogado constantemente sobre a pertinência das opções e dos caminhos assumidos, sobre a capacidade de produzir autonomia e de suscitar nos sujeitos um campo amplo de perspectivas. Requer, portanto, condições para se manter enquanto tal, pelo menos até que os próprios sujeitos superem-no e busquem novas formas de desenvolvimento profissional.

É importante mencionar que essa concepção de formação faz exigências à universidade e às agências que se encarregam do trabalho com professores em serviço, diferentemente daquelas que vêem no professor um técnico, um aplicador de receitas. O diálogo e a mediação teórica ficam colocados em um outro patamar. São todos os que interagem - professores de escola, professores universitários, pesquisadores - capazes de pensar e intervir, aprendizes e ensinantes, em um processo de mútua colaboração, em um processo que visa à produção de um conhecimento enraizado nas necessidades que, como vimos, impõem-se ao se pensar a escola pública.

Hoje, mais do que nunca, em que se omitir ou ignorar é também optar, precisamos trabalhar o nosso olhar para ir além do esforço da crítica. Trabalhar o nosso olhar para perceber que os problemas que vivemos podem estar engendrando em si possibilidades de sua superação. Enfim, urge que trabalhemos para juntar a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, a combinar, como entende Giroux (1997), estratégias de oposição com estratégias de reconstrução da nova ordem social.

O que digo não se situa nos marcos do discurso: "Por muito tempo apontamos os erros da educação brasileira; é hora de começarmos a propor". Não se trata de "ajuntar" propostas, mas de assumir a tarefa histórica de buscar, no que aí existe, os elementos que poderão ser a sua negação. Para isso, não podemos abdicar da crítica. Precisamos, de posse dela, assumir que, nas palavras de Paulo Freire, a "História é tempo de possibilidade e não de determinações, que o futuro é problemático e não inexorável". Isso significa olhar

para as experiências espalhadas pelo Brasil afora, buscando os sinais a que se referia este nosso amigo quando dizia: “Mudar a educação é difícil mas é possível”.

Giroux, em seu texto sobre os professores como intelectuais, fala da necessidade de “infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro”, a qual exige a “disposição dos educadores para lutar e assumir riscos”. Concordamos plenamente com ele quando diz: “A natureza de tal tarefa pode parecer utópica, mas o que está em jogo é valioso demais para ignorar-se tal desafio” (1997, p. 20).

Não se trata, portanto, no nosso caso, de pensar a formação do professor como pesquisador como “panacéia” para todos os males educacionais, pois tais males não necessariamente são produzidos pela prática docente. Contudo, não se pode deixar de considerar que a estrutura que produz a dominação e a exploração se reproduz, em todos os setores sociais, inclusive na escola. Quem está atento e sensível ao que acontece às crianças no ambiente escolar, desde o seu ingresso, sabe do que estou a falar. Não podemos, portanto, na busca por uma nova organização escolar, prescindir dos professores, como sujeitos capazes de protagonizar processos, tal como diz Zeichner (1995) “progressistas em potencial”, mesmo que, pela avaliação sistemática do próprio percurso, percebamos, com o tempo, o esgotamento de tal possibilidade.

2. Princípios teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

a. O sujeito e a linguagem

O ser humano é um ser de linguagem. A capacidade de produzir linguagem constitui a sua humanidade, faz do ser humano um sujeito com história e com possibilidades de futuro. Permite o acúmulo de conhecimentos e infindáveis descobertas. Por ser isso, a aprendizagem da linguagem, mais especificamente da linguagem verbal, permite ao sujeito o acesso a um universo especificamente humano. Expande suas capacidades cognitivas e de socialização ao mesmo tempo em que expressa um conjunto de aquisições anteriores sem as quais sua apropriação seria profundamente prejudicada.

A aprendizagem da escrita, por sua vez, implica não somente a realização de uma possibilidade humana, mas também o domínio de uma tecnologia imprescindível à vida em sociedade.

b. As práticas de linguagem verbal

A linguagem não se realiza senão nas relações entre as pessoas. Por se tratar de um instrumento de mediação, a linguagem é sistematicamente posta à prova e submetida à análise pelos sujeitos que participam de uma situação de interação. Ela é, portanto, continuamente objeto de reflexão.

Tanto a fala quanto a escrita se inserem em contextos de interlocução e, portanto, realizam-se na forma de textos. Os textos são unidades lingüísticas estruturadas, com certa autonomia de sentido, que cumprem determinados objetivos e são endereçados por locutores a determinados destinatários. No entanto, tal abordagem clássica deve ser necessariamente ampliada pelo entendimento de que os textos são efetivamente construídos na interação entre os sujeitos da situação comunicativa, dos quais depende a produção de sentidos, algo que se baseia nos elementos lingüísticos disponíveis, na forma de organização do enunciado e nos saberes mobilizados pelos interlocutores durante o evento.

As diferentes situações de interação social requerem dos sujeitos produções que, através do tema que veiculam, da estrutura que respeitam, das marcas lingüísticas que apresentam e do modo como permitem a participação dos interlocutores, cumprem determinadas funções e respondem a necessidades e intencionalidades atribuídas pelos sujeitos implicados no processo de sua elaboração. Tais produções são reconhecidas como gêneros de texto. As propriedades dos diferentes gêneros textuais e as características do sistema de escrita implicados em sua produção são consideradas, pelos referenciais curriculares atuais tanto expostos em documentos dos órgãos de regulação do sistema educacional como em propostas pedagógicas analisadas nos diferentes âmbitos de estudo sobre o tema, objetos de ensino a serem tematizados nas práticas escolares que visam à apropriação e ao uso adequado e competente da linguagem escrita, tanto em atividades de leitura como de produção de textos orais e escritos.

c. As habilidades no uso da linguagem verbal

As práticas de linguagem se utilizam de quatro habilidades fundamentais: ler e escrever, falar e ouvir. Essas quatro capacidades tipicamente humanas devem ser exploradas e intensificadas no âmbito da escola, mediante práticas sistemáticas e cada vez mais profundas e complexas de reflexão lingüística.

A escrita, no entanto, não é a transcrição da fala, assim como oralizar um texto escrito não é produzir um texto oral. A fala e a escrita possuem características distintas e requerem habilidades distintas. Isso não significa dizer que uma não interfere na outra. A fala interfere na escrita assim como o domínio da escrita produz mudanças na organização da fala. Cabe à escola potencializar a capacidade humana de falar e de escrever, criando condições para que os sujeitos realizem ao máximo as possibilidades de cada uma dessas modalidades da linguagem verbal.

A produção da escrita e da leitura demanda o domínio de ferramentas próprias do sistema de escrita além de conhecimentos de variadas origens (conhecimentos lingüísticos, de mundo, da situação de comunicação propriamente dita). Nesse sentido, o trabalho com gêneros de textos permite conservar nas propostas pedagógicas a natureza social das práticas de linguagem e realizar nesse contexto interacional o estudo sistemático e voluntário das propriedades do sistema de linguagem escrita em Língua Portuguesa.

A produção e a recepção de textos de gêneros orais permitem e requerem um nível de reflexão lingüística peculiar, apesar de geralmente considerados não "ensináveis". Mas, se cabe à escola criar condições para que o aluno desenvolva uma relação consciente e voluntária com o conhecimento lingüístico do qual efetivamente se utiliza, isso demanda a oferta de instrumentos que ampliem e melhorem a sua capacidade de falar, de manifestar-se oralmente e de compreender a fala dos outros. Assim como na escrita, as práticas sociais de produção oral, relativamente estáveis, ou seja, os gêneros de textos orais, devem se tornar objeto de ensino, de reflexão e de sistematização, sob pena de que competências requeridas por eles não serem suficientemente desenvolvidas no âmbito da escola.

3. Objetivo geral do trabalho com Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

As práticas de linguagem realizadas no âmbito dos anos iniciais do EF deverão criar condições para a produção de uma leitura compreensiva, de uma escrita adequada e significativa, de uma oralidade eficaz e coerente, de uma escuta sensível e crítica. Além disso, convém tomar a linguagem como um objeto de estudo e reflexão e como uma ferramenta que possibilita a organização e autonomia quanto ao ato de aprender.

4. Objetivos, condições de aprendizagem e conteúdos do ensino de Língua Portuguesa

A tabela 1, apresenta os objetivos específicos do ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF, elaborados considerando o ponto de vista dos resultados que se deseja obter junto aos estudantes. São registradas, também, algumas práticas pedagógicas importantes para a consecução das metas estabelecidas (a serem exploradas demoradamente na continuidade do processo de formação dos docentes), seguidas de uma proposta de conteúdos cujo tratamento, pautado pelos objetivos estabelecidos, permitirá atender ao objetivo central do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais.

5. Gêneros de textos a servirem de eixo de reflexão lingüística em cada um dos anos iniciais

No grupo de tabelas 2, são especificados alguns gêneros textuais a serem tratados como objetos de ensino em cada um dos anos iniciais, conforme o disposto na tabela 1. Eles foram escolhidos levando-se em consideração os seguintes critérios: a presença de gêneros orais e escritos; o atendimento de distintas capacidades lingüísticas a serem desenvolvidas; as diferentes práticas sociais possibilitadas pela linguagem e as diferentes faixas etárias e interesses das crianças.

Tratar um gênero como objeto de ensino implica explorar profundamente as suas propriedades e as características do sistema de escrita dos quais ele se beneficia, inseri-lo nas dinâmicas interlocutivas nas quais ele originalmente toma parte fora da escola. Isso significa também que tais gêneros se realizam em textos cujos sentidos são elaborados conjuntamente com os seus escritores em atividades de leitura. Portanto, a produção dos/as estudantes, tanto oral como escrita, deverá ganhar o espaço público – aquele de realização do gênero em questão – sempre que possível.

Tabela 1 – Quadro resumo de objetivos, práticas docentes e conteúdos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental

OBJETIVOS	CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM – PRÁTICAS IMPORTANTES	CONTEÚDOS 1º ano	CONTEÚDOS 2º ano	CONTEÚDOS 3º ano	CONTEÚDOS 4º ano	CONTEÚDOS 5º ano
1. Linguagem como objeto de estudo • Apropriar-se de uma metalinguagem • Refletir sobre a língua – modalidade oral e escrita, suas variedades de registro e de uso • Tomar consciência das regras que orientam a gramática da língua: sua estrutura, funcionamento, uso • Observar as variantes lingüísticas existentes e os preconceitos lingüísticos e sociais que elas podem acarretar 2. Leitura compreensiva • Reconhecer as propriedades dos gêneros textuais e tomá-los como referência para produzir mais sentidos acerca dos textos • Produzir inferências, relações entre o lido e o vivido, entre os conhecimentos prévios e o texto propriamente dito • Explorar o vocabulário da língua e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas que o falante/escritor faz • Adquirir fluência na oralização de um texto escrito • Desenvolver o gosto pela leitura • Conceber a leitura como algo que serve para: - ter acesso à cultura literária, - resolver problemas e/ou regular o próprio comportamento através de instruções/prescrições - ter prazer - acessar a memória de outros tempos - buscar argumentos e base para suas posições saber sobre algo, alguém	Realização de reflexão lingüística, epilingüística e metalingüística Realização de diferentes práticas de leitura Manuseio de livros Trabalho com vocabulário diverso do rotineiro Uso contínuo do dicionário Leitura de textos de diferentes gêneros para/com os alunos	Diferença entre escrita e desenho, sinais, símbolos, emblemas, logomarcas, entre números e letras Relação fonema – grafema Alfabeto: tipos de letras - topologia, usos, funções Noção de palavra – nome, sobrenome Direcionalidade e linearidade do sistema de escrita	Relação fonema – grafema Alfabeto: ordem, tipos de letras (cursiva/script) - topologia, usos, funções (economia, rapidez e legibilidade) Palavra – espaçamento, translineação, divisão/partição/ separação silábica Ortografia – ênfase às correspondências biunívocas - acentuação - letras maiúsculas - legibilidade	Ortografia – ênfase às relações de poligamia - acentuação	Ortografia - ênfase às relações de poligamia e de concorrência - acentuação	Ortografia - ênfase às relações de poligamia e concorrência - acentuação e sua relação com a tonicidade da sílaba

3. Produção escrita adequada e significativa • Adequar a produção escrita às diferentes situações de comunicação • Usar a escrita para resolver situações do cotidiano • Estabelecer objetivos para a produção escrita, organizando estratégias textuais para atendê-los: planejar, elaborar, corrigir e refazer o texto • Tratar o texto como produto de várias versões, principalmente em situações que demandem a sua publicação • Utilizar para fins de planejamento do texto as propriedades dos gêneros textuais trabalhados, fundamentalmente no que se refere à estrutura, ao conteúdo e ao estilo • Expor situações, fatos, objetos, idéias e opiniões, através de textos descritivos, narrativos, expositivos e argumentativos, sempre que necessário e adequando-os a seus diferentes usos e funções • Explorar o vocabulário da língua e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas que o escritor pode fazer • Dar destino social a um texto cujo gênero requer essa instância como modo de sua realização • Utilizar diferentes estratégias para solucionar dúvidas ortográficas 4. Produção oral adequada, eficaz e coerente • Adequar a produção oral às diferentes situações de comunicação, às intenções do falante e aos seus objetivos junto aos ouvintes • Desenvolver a capacidade de argumentação, de exposição de objetos estudados e de relato de acontecimentos vividos/conhecidos através de gêneros de textos orais • Observar na produção oral as propriedades dos gêneros textuais trabalhados: estrutura, conteúdo, estilo	Produção escrita com/sem modelo Produção de textos coletivos Correção de texto com/sem lista de checagem: autocorreção, correção pelos pares, correção coletiva, correção pelo professor Uso de vocabulário compatível com a situação de interação Emprego das variedades de registro e de uso adequadas às situações de comunicação Produção oral com/sem modelo Consideração à critica (exposição + correção) como elemento necessário a uma fala adequada e compreensível	Texto - propriedades dos gêneros de textos contidos na LISTA 1 Organização do caderno como lugar de registro das atividades/ rotinas diárias	Noção de frase e parágrafo mediante exploração oral, assistemática Pontuação: ponto final, de exclamação e de interrogação Texto: propriedades dos gêneros de textos contidos na LISTA 2 Organização dos espaços, do caderno, de estratégias de pesquisa e acesso a informações	Parágrafo Pontuação Texto: propriedades dos gêneros de textos contidos na LISTA 3 Elaboração de notas, roteiros, índices	Pontuação (vírgula, dois pontos, travessão, reticências, ponto e vírgula) Texto: propriedades dos gêneros de textos contidos na LISTA 4 Recursos de coesão e coerência Elaboração de notas, roteiros, índices, resumos	Texto - propriedades dos gêneros de textos contidos na LISTA 5 Recursos de coesão e coerência Elaboração de notas, roteiros, índices, resumos

• Emitir opinião e posicionamento pessoal com base em argumentos e com atitude de respeito ao interlocutor e a seu ponto de vista • Explorar o vocabulário da língua e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelas escolhas que o falante pode fazer • Desenvolver a capacidade de argumentação, de exposição de objetos estudados e de relato de acontecimentos vividos/conhecidos através de gêneros de textos orais • Dar destino social a um texto cujo gênero requer essa instância como modo de sua realização	Recomposição/socialização de textos lidos ou ouvidos Dramatização de textos orais ou escritos Uso de vocabulário compatível com a situação de interação Emprego das variedades de registro e de uso adequadas às situações de comunicação					
5. Escuta sensível, inteligente e crítica • Respeitar a opinião alheia • Perceber os argumentos utilizados por outrem na defesa de sua opinião • Reconhecer as propriedades dos diferentes gêneros de textos orais utilizados pelos falantes e tê-las como pistas para a compreensão de seus objetivos • Reconhecer a intencionalidade e os diferentes efeitos de sentido presentes na seleção do vocabulário operada pelo falante	Relato de textos orais Audiência de gêneros de textos orais com/sem orientação					
6. Organização e autonomia quanto ao ato de aprender • Apropriar-se de diferentes estratégias de aprendizagem - repetição, elaboração, organização – em conformidade com o objeto a ser apropriado • Refletir sobre o caminho realizado para chegar à elaboração de um dado conhecimento • Capacitar-se a exercer o controle do seu aprendizado	Elaboração de notas de aula Uso apropriado do caderno e do material individual e coletivo					

TABELA 2 – Gêneros de texto, cf. enunciado na Tabela 1

LISTA 1

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	POESIA
Adivinha Histórias infantis verbais e não verbais Contos Tira	Relato de experiência vivida Recado	Texto de opinião	Exposição oral Relatório oral de experiência Rótulo	Regulamento Bilhete Convite	Parlenda Trava-língua Cantiga de roda/Canções

LISTA 2

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	POESIA
Tira Notícia (manchete) Contos / Histórias infantis	Listas (compras, materiais) Recado	Texto de opinião Debate Comentário radiofônico	Aviso Acróstico Caderno de recordações Exposição oral Relatório oral de experiência	Bilhete Receita Convite	Trava- língua Poesias com rimas

LISTA 3

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	POESIA
Fábula Histórias infantis Anedota/piada História em quadrinhos	Notícia Testemunho	Carta de leitor Debate Assembléia Carta de solicitação	Anúncio Exposição oral Tomada de notas Carta pessoal	Regulamento Regras de jogo	Várias

LISTA 4

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	POESIA
Lenda História engraçada / sketch Histórias infantis	Relato de viagem Biografia	Carta de reclamação Debate regrado Texto de opinião	Relatório científico Propaganda	Instruções de uso	Várias

LISTA 5

NARRAR	RELATAR	ARGUMENTAR	EXPOR	DESCREVER AÇÕES	POESIA
Contos / Histórias infantis Narrativa de aventura	Reportagem Autobiografia Relato histórico	Palestra Discurso de defesa Discurso de acusação Texto de opinião	Exposição oral Entrevista Texto explicativo Relatório científico	Instruções de montagem	Várias

Referências:

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. São Paulo : Hucitec, 1992.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação F, 2000. V. 2.

DICKEL, A. *Inventário de sentidos e práticas:* o ensino na periferia sob o olhar de professoras-pesquisadoras em formação. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid : Morata, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro : Lucerna, 2005. p. 19-36.

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita.* Porto Alegre: ARTMED, 2002.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*: a nova cultura da aprendizagem, Porto Alegre : Artmed, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas : Mercado de Letras, 2004.

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. 3.ed. Madrid : Morata, 1996.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores*; ideias e práticas. Lisboa : EDUCA, 1993a.

ZEICHNER, K. M. Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Congreso Internacional de Didáctica*; Volver a pensar la educación, La Coruña : Paideia, Madrid : Morata, v. I, p. 385-398, 1995.