

## DESENVOLVENDO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE LEITURA-ESCRITA: GÊNEROS TEXTUAIS E ARTES

José Marcos de França

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo discutir o desenvolvimento de habilidades e competências no processo de leitura-escrita. Segundo as orientações dos PCN de Língua Portuguesa e da *Prova Brasil*, os alunos do ensino fundamental devem chegar ao final do processo dominando certas habilidades de leitura e escrita. Para se atingir essa meta, defendemos um ensino de língua portuguesa que alie artes e a didatização de gêneros textuais que atenda aos novos preceitos e paradigmas despertados pelos estudos e pesquisas da Linguística, como a teoria dos gêneros textuais. Para estar a par disso, é necessário que o professorado se coloque em processo de formação continuada. Contudo, se há um desinteresse por parte dos alunos, isso é reflexo, além de um despreparo técnico-didático-pedagógico, da resistência por parte de professores em mudarem seus paradigmas e métodos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades; Competências; Leitura-Escrita; Formação Continuada; Gêneros Textuais.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo discutir el desarrollo de habilidades y competencias en el proceso de lectura y escritura. De acuerdo con las directrices de la PNC Portugués Idioma Prueba y Brasil, los estudiantes de primaria deben llegar a la final de los procesos de masterización ciertas habilidades de lectura y escritura. Para lograr este objetivo, abogamos por la enseñanza de la lengua portuguesa que combina arte y didactization de géneros que cumple las nuevas normas y paradigmas despertados por los estudios e investigaciones de la lingüística, como la teoría de los géneros. Para estar al tanto de esto, es necesario que los profesores ponen a sí mismo en el proceso de educación continua. Sin embargo, si hay una falta de interés por parte de los estudiantes, es una reflexión, y la falta de técnica y pedagógica-didáctica, los profesores de la resistencia al cambio de los métodos de enseñanza y paradigmas.

**PALABRAS CLAVE:** Habilidades; Competencias; Lecto-escritura; Educación Continua; Géneros Textuales.

---

Graduado e Mestre em Letras e doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba e bolsista CAPES. E-mail: [santanadefranca@yahoo.com.br](mailto:santanadefranca@yahoo.com.br).

## INTRODUÇÃO

O desinteresse pela aprendizagem escolar dos estudantes do Ensino Fundamental (segundo segmento) é gritante. E o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa (LP) ocupa um lugar de destaque e motivo para preocupação no âmbito da educação.

Partindo de nossa observação empírica, percebemos que esse desinteresse dos discentes é causa relevante para acentuar as dificuldades de aprendizagem. Isso é provocado, entre outros fatores, pela falta de estímulo e baixa autoestima diante do que é oferecido em sala de aula e pela pedagogia tradicional de ensino conteudístico amorfo, descontextualizado, sem uma relação com o mundo social real. Essa realidade reflete o despreparo técnico, didático e pedagógico dos professores de LP. Por isso, há a necessidade da utilização de diferentes formas de linguagem e metodologias de ensino mais eficazes para o desenvolvimento das *práticas de linguagem* pelas quais se dá o aprendizado significativo da referida língua em consonância com os estudos e pesquisas da ciência da linguagem.

Nesse sentido, “o estudo/ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar aos alunos utilizarem diferentes formas de linguagem, visto que [é] através delas [que] se dá o processo de comunicação” (FRANÇA, 2006, p. 64). Fundamentando-se nisso, possibilitar aos discentes o contato com as várias linguagens, entre as quais as das Artes – o lúdico entra como meio intermediador e facilitador no processo de ensino-aprendizagem da LP, em conjunto com uma proposta de trabalho com gêneros textuais (“unindo o útil ao agradável”) – é uma forma de desenvolver *competências e habilidades para as capacidades de linguagem*.

Nosso trabalho, assim, discute as concepções de competências e habilidades no processo ensino-aprendizagem de leitura-escrita em LP. Os conceitos de competências e habilidades entraram com muito vigor nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos sobre a educação brasileira, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, do qual faz parte a *Prova Brasil*, prova que avalia o nível de leitura dos alunos do Ensino Fundamental). Essas competências e habilidades devem ser refletidas no domínio da leitura e da escrita dos vários gêneros textuais que circulam socialmente, como os gêneros jornalísticos e literários, por exemplo,

pois é o texto que deve ser o eixo central do processo ensino-aprendizagem da língua materna.

Essa perspectiva nos leva a acreditar na necessidade de uma formação continuada dos professores de LP, no sentido de melhor preparar técnica, didática e pedagogicamente o professorado, proporcionando novos paradigmas a partir dos estudos e pesquisas da ciência linguística: os diferentes usos da língua/linguagens é que possibilitam o domínio das competências e habilidades de leitura-escrita, ao contrário do ensino tradicional gramatiquero.

Para proporcionar essa formação continuada aos professores da Rede Municipal de Educação de Aracaju, a SEMED (Secretaria Municipal da Educação) mantém o *Programa Horas de Estudo*, contudo há um baixo índice de frequência. Ressaltamos que a proposta teórica que aqui apresentamos foi oferecida aos professores da Rede no referido Programa em forma de oficina.

Como prova de que nossa proposta é viável e que pode proporcionar bons resultados, ilustramo-na com um trabalho desenvolvido com o gênero textual crônica, com duas turmas de 9º ano, da EMEF Jornalista Orlando Dantas, do município de Aracaju, no primeiro semestre de 2010.

## **1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O QUE SÃO?**

Os termos *competências* e *habilidades* são daqueles que caíram no gosto das ciências da educação a ponto de entrarem com muito vigor nos documentos oficiais do governo que ditam os rumos sobre a educação brasileira. Perrenoud (2000) define competência como a capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Já habilidade refere-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorre, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades, segundo Macedo (2009).

Diz ainda Macedo (2009) que a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. É a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição). Para isso, supõe habilidade de tratar – ao mesmo tempo – diferentes fatores em níveis diferentes. O que não quer dizer que competência seja apenas

um conjunto de habilidades: é mais do que isso, pois supõe algo que não se reduz à soma das partes.

Podemos definir com Perrenoud de outra forma: “[...] a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão ‘constituídos’, são ‘constitutíveis’ a partir dos recursos do sujeito” (2000, p. 69). Já a habilidade, segundo Geglio (s/d, p. 2), é “entendida como uma capacidade que diz respeito a um fazer circunscrito a uma ação menor, não menos importante nem, talvez, complexidade secundária, mas de aspecto limitado.” Sendo assim, desenvolver as competências e habilidades de ler e escrever nos educandos é desenvolver-lhes *capacidades*.

Essas capacidades, dentro do processo de aprendizagem e domínio da língua materna, de acordo com a proposta da teoria dos gêneros textuais, são as *capacidades de linguagem*. Assim, o ensino de língua deve ter como objetivo primordial desenvolvê-las nos alunos para a ação de linguagem que precisam empreender no ato comunicativo e no exercício de sua cidadania (FRANÇA, 2010). As capacidades de linguagem se caracterizam, segundo França (2010, p. 158), pela:

- *Capacidade de ação* – possibilita ao agente adaptar sua produção de linguagem ao contexto, ou seja, de contextualização, de adaptar-se à situação de interação onde emerge essa prática.
- *Capacidade discursiva* – possibilita selecionar o gênero adequado à situação, selecionar uma “arquitetura” para o texto, o que significa escolher um plano global do texto de acordo com o modelo que circula na sociedade; escolher os tipos de discurso e os tipos de sequência que vão integrar o texto.
- *Capacidade linguístico-discursiva* – significa ter capacidade para selecionar o modo de realizar a coesão do texto, selecionar a coesão verbal (tempos verbais), a sintaxe, a seleção lexical, a variante a ser adotada.

Em resumo, as competências e habilidades que as aulas de língua portuguesa devem desenvolver nos alunos são no sentido de torná-los proficientes em leitura e escrita por meio das ações de linguagem em textos socialmente concretos, em situações de uso o mais próximo possível do real. E isso envolve, também, o uso literário-artístico da linguagem verbal e de outras linguagens artísticas.

## 2. O TEXTO COMO EIXO CENTRAL DE ENSINO: OS GÊNEROS TEXTUAIS

O eixo central do ensino de língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e uso efetivo da língua/linguagens. O texto está concretizado em um determinado gênero do discurso/texto, este por sua vez, pertence a diversos tipos de discursos associados a vastos setores de atividade social. Assim, em defesa do ensino por meio dos gêneros discursivos/textuais, apresentamos as seguintes vantagens:

1. a noção de gênero se apresenta com potencial para solucionar as limitações do ensino de produção de texto, dado o seu papel social de representar, sob as formas de texto, os padrões culturais da comunidade em que se inserem;
2. o aluno, pelo constante contato com os gêneros discursivos, vai se apropriando dos mecanismos sócio-linguísticos que estruturam os enunciados;
3. os gêneros, pelo seu caráter heterogêneo, vão permitir que o aluno tenha uma prática pluralizada no uso da língua;
4. o gênero constrói de maneira funcional a competência linguística do aluno no uso da gramática de sua língua materna;
5. os gêneros consideram a situação de produção de um discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.).

É pertinente ratificar que se pretende estimular a reflexão sobre a necessidade da escolha e análise da abordagem do processo ensino-aprendizagem, considerando a competência comunicativa como objetivo primordial ao invés do acúmulo de conhecimento gramatical com base na memorização de regras, buscando, assim, a familiarização, a construção e a aquisição de habilidades e competências centradas na interação humana por meio dos usos das diversas linguagens. Pensando assim, estamos em consonância com a proposta sociointeracionista da língua que vê a linguagem como um conjunto de atividades e uma forma de ação. Essa visão toma a língua como um conjunto de práticas enunciativas resultante de usos autênticos da língua feitos em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais (MARCUSCHI, 2008). Dentro desta concepção, o

trabalho com gêneros textuais mostra o funcionamento da sociedade, por isso leitura e compreensão devem ser encaradas como trabalho social e não como atividade individual, consoante Marcuschi (2008).

Isso porque “a língua[gem] é o veículo que possibilita ao homem ler o mundo e as suas manifestações artísticas e através dela expressar oralmente ou por escrito a leitura que dele faz” (FRANÇA, 2006, p. 64) e os gêneros textuais “são práticas sócio-históricas que se constituem como ações para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17). Assim, os gêneros textuais concretizam o uso da língua(gem) em forma de textos. Com base nesse pressuposto e movidos pela necessidade de sensibilizar os alunos para a importância do estudo da Língua Portuguesa e das Artes, defendemos um processo de ensino-aprendizagem que toma as artes como elemento intermediador do processo de estudo da língua real e concretizada nos gêneros textuais, verbais, e nas linguagens artísticas, verbais e não verbais. “Denominam-se gêneros textuais, formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17).

Tem por finalidade, este processo que alia língua e artes, estimular a autoestima e a autonomia dos discentes no sentido de refletir, discutir, expressar sentimentos e desenvolver seu lado criativo à medida que desenvolve habilidades e competências linguístico-artísticas. Isso se dá quando o aluno percebe que ele é capaz de fazer, de realizar ao transformar e produzir os mais variados textos nas mais variadas linguagens, artísticas ou não. Como produzir uma paródia a partir de uma música dada, um quadro artístico a partir da temática da mesma música ou escrever e montar uma peça de teatro tendo como mote o tema da música, ainda. Enfim, em todos esses casos, há um processo de aquisição e domínio das linguagens presentes nesses gêneros.

A iniciativa de desenvolver um trabalho pautado no uso prático da Língua Portuguesa, artística ou não, destacando sua importância diária para o aluno/cidadão, parte da constatação de que o ensino tradicionalmente “gramatiquero” nada ou pouco acrescenta ao ensino dessa língua, contribuindo assim, para o desinteresse dos alunos. Para Meurer (2000, p. 152),

[um] ensino tradicional da linguagem humana fundamentado na gramática, coesão e nas modalidades retóricas, bem como

nos aspectos da coerência textual, tem se mostrado altamente ineficiente, não se preocupando e não dando conta das situações específicas em que os indivíduos efetivamente utilizam a linguagem como instrumento de interação, reprodução e/ou alteração social.

Tendo em vista solucionar, ou pelo menos amenizar tal quadro no ensino atual de LP em turmas de ensino fundamental, propomos desenvolver atividades languageiras com as artes nas suas diferentes manifestações e linguagens, a exemplo da música, da dança, do teatro, da literatura etc. assim como a linguagem da mídia expressa em seus vários gêneros (notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial, entrevista). Isso porque, como pontua Gutiérrez Pérez (1978, p. 47),

As novas linguagens que a sociedade atual utiliza, que foram criadas pela assimilação da imagem visual e sonora com a linguagem oral e escrita e que nos chegam através dos meios de comunicação de massas, estão modificando substancialmente as relações dos homens entre si e, como conseqüência, criando novas formas antropológicas e culturais.

Dessa forma, é pertinente ratificar que se pretende com essa proposta de ensino oferecer alternativas, no sentido de despertar a autoestima dos discentes, fazendo-os partícipes ativos do processo de aprendizagem, contraditoriamente à forma tradicional e ortodoxa do ensino-aprendizado vigente, à medida que as várias linguagens, inclusive as que eles dominam, são transpostas para uma situação de aprendizagem por meio de práticas de linguagem com o trabalho com gêneros textuais da mídia e das artes.

Nosso trabalho também é motivado por aquilo que diz Émerson de Pietri:

Para alunos vindos de comunidades não-letradas, cujas práticas sociais se baseiam na oralidade, o contato com o material escrito é algo que precisa ser construído em contexto escolar: ações já naturalizadas para os que vivem em comunidades altamente letradas, como manusear um livro ou um jornal, por exemplo, conhecer as organizações internas desses materiais (como saber qual a função do índice em um livro), e as funções que possuem (em que consiste um editorial?), podem ser obstáculos intransponíveis para alunos de comunidades não-letradas, caso se parta do princípio, na escola, de que o aluno já chega aos bancos escolares

conhecendo esses materiais e as práticas que envolvem.  
(PIETRI, 2007, p. 13)

As palavras do autor traduzem a nossa realidade, pois lidamos com alunos de comunidades não-letradas, com pouco hábito de leitura e escrita, assim, partimos do princípio de que é preciso dar a esses alunos, na escola, a oportunidade de conhecer, folhear, ler e reproduzir os mais variados gêneros textuais para que possam adquirir o letramento devido. Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no ensino da produção de textos orais e escritos. “É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se, nas atividades dos aprendizes”, afirmam (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Segundo os autores, os gêneros podem ser considerados instrumentos que possibilitam a comunicação, de acordo com a concepção bakhtiniana. Contudo, na concepção desses autores, servem não somente ao propósito da comunicação mas também como “um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (*idem*, p. 75), afinal, a aprendizagem da linguagem se dá, dizem os pesquisadores, entre as práticas e as atividades de linguagem e é neste ponto que a escola deve adotar os gêneros textuais como objeto de ensino (nos dois eixos de uso: a leitura e a escrita e no eixo da reflexão linguística), considerados como artefatos sócio-históricos que circulam na sociedade. É papel da escola torná-los objetos de ensino-aprendizagem efetivos porque “o gênero, [antes] instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (*idem*, p.76).

De acordo com Nascimento, Gonçalves e Saito (2004, p. 34), “um trabalho que pretenda abordar gêneros textuais como objeto de ensino atua, fundamentalmente, na (re) construção da situação de produção e na recepção do texto lido”, em outras palavras, é preciso criar condições reais de usos reais no mundo real em que esses gêneros circulam. Em vista disso, Nascimento e Saito (2006) salientam que os textos se apresentam com uma superfície linguística muito heterogênea, o que exige, por parte do professor, o cuidado na organização de atividades didáticas.



### **3. DA NECESSIDADE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA: TÉCNICA, DIDÁTICA E PEDAGÓGICA**

O Ensino Superior na área das licenciaturas vem passando por um processo de discussão e renovação com propostas de reformulação de grades curriculares. Isso demonstra uma preocupação em estar atualizado com as novas tendências e os novos paradigmas. Com o curso de licenciatura em Letras não é diferente. Parece-nos que todas essas reformulações são no sentido de fugir a uma formação tradicional no campo das Letras que ao longo do tempo se mostrou ineficiente, incapaz de atender ao ensino de língua que de fato leve o aluno a dominar a escrita e a leitura com proficiência. Contudo, é de impressionar que ainda persista com muito vigor – porque há muita resistência em aceitar que o ensino de língua materna não pode se restringir apenas ao ensino de gramática normativa – um ensino preso à tradição normativo-gramatical.

Assim, partimos da seguinte questão: o docente de língua portuguesa está preparado técnica, didática e pedagogicamente para ensinar a língua materna dentro dos novos paradigmas da Didática, da Pedagogia e da Linguística? A nossa hipótese é que falta um preparo técnico-didático-pedagógico, em nível de graduação, por isso repetem o “repetível” da tradição de um ensino ainda calcado na pedagogia tradicional e normativo-gramatical. Uma parcela dos docentes de língua materna carece, pois, de se atualizar com essas discussões e formar mentes mais abertas e reflexivas sem o ranço e dogmatismo desse ensino tradicional dominando o cenário no ensino de língua materna.

É aqui que entra a formação continuada. Ao discutirmos a formação técnico-didático-pedagógica do professor de língua, partindo do pressuposto de que ele é carente de uma formação mais sólida e consistente, procuramos chamar a atenção quanto à necessidade de uso de métodos e técnicas mais em consonância com o momento histórico-ideológico e com as novas tecnologias educacionais assim como com os avanços das ciências da linguagem. Que a formação o possibilite dominar as novas tecnologias em favor do processo ensino-aprendizagem e que o possibilite inovar e estar atualizado com as novas tendências e os novos paradigmas sobre a língua(gem) para que isso faça parte de sua prática docente.

A formação continuada de professores se propõe oferecer essas atualizações principalmente àqueles que deixaram a graduação há algum tempo e

não tiveram contato com as novas propostas teóricas, como a Teoria dos Gêneros Textuais, por exemplo, constante nas propostas do SAEB. Por isso defendemos uma formação continuada de caráter técnico-didático-pedagógico.

Esclareçamos o que concebemos como formação técnico-didático-pedagógica. A concepção que aqui damos a *técnico* é no sentido da formação plena, de domínio de conteúdo das matérias das disciplinas específicas, uma formação sólida e consistente com bases científicas, em que se possa sempre confrontar teoria e prática. Com isso, que a teoria seja sempre a base de reflexão sobre a prática. Que se forme, se baseie na Linguística como a ciência da linguagem para refletir sobre o ensino de língua(gem), que não se restringe, não confunde com o ensino gramática pela gramática normativa.

Já a concepção *didática* que damos, é no sentido de dominar as técnicas, os métodos e as metodologias de ensino necessárias para o processo, mas não só. Dominar esse cabedal didático é saber dominar o *quando, como, por que e para quem* ensinar o *que* precisa ser ensinado. É, principalmente, saber *como* passar determinado conteúdo levando-se em conta todas as outras variantes intervenientes do/no processo ensino-aprendizagem. Saber passar os diversos conteúdos com as técnicas e metodologias adequadas à situação de ensino-aprendizagem e às questões sócio-político-ideológicas e culturais que o processo envolve.

Para a concepção *pedagógica*, é no sentido de que o docente precisa ter claro que tendência/corrente pedagógica ele deve adotar como base para nortear seu trabalho. Que filosofia de educação ele pretende implementar à sua prática? Essa pergunta deve estar na base dessa escolha, porque ela vai determinar que aluno se quer formar. Que implemente uma filosofia que não se restrinja a formar um mero reprodutor de ideias sem qualquer reflexão crítica e sem nenhuma proposta de mudança social, pois estaria na contramão de como deve ser o processo educativo.

#### **4. OS DIFERENTES USOS DA LÍNGUA/LINGUAGENS: AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DE LEITURAS**

Podemos dizer, em princípio, que há duas formas de abordagem da língua: a tradicional e a discursivo-interacional. A primeira, lida com a concepção

instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas. Para a segunda, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas, envolvendo interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros textuais.

A *Prova Brasil* segue em sua filosofia e razão de ser as orientações propostas nos PCN. Estes, por sua vez, seguem uma abordagem de língua discursivo-interacional. A Prova Brasil requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de análise, interpretação e compreensão, por isso, deve-se trabalhar a *função social da língua*. É no trabalho didático em sala de aula – a didatização – com os vários gêneros textuais que podemos perceber e mostrar aos alunos, por meio da (re)leitura (análise, interpretação e compreensão) e (re)escrita, essa função social da língua efetivamente concretizada pelos usos que dela é feito na sociedade, como práticas de linguagem<sup>1</sup>.

Em consonância com essa última concepção de língua, que é proposta pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD), acreditamos poder conseguir alcançar os seguintes objetivos: sensibilizar o corpo discente no sentido de levá-los a se perceber como agente/sujeito de seu próprio fazer; despertar e desenvolver competências e habilidades linguístico-artísticas nos alunos; promover a elevação da autoestima dos discentes; proporcionar as práticas languageiras e discursivas de forma efetiva; promover a leitura, a análise e a produção escrita dos gêneros textuais midiáticos de forma crítica e reflexiva, no sentido de desenvolver o leitor crítico-reflexivo; despertar o “escritor”/artista por meio de produções textuais literárias, dramáticas e pictóricas.

#### **4.1 Matriz de Referência de Língua Portuguesa<sup>2</sup>**

A *Matriz de Referência de Língua Portuguesa* na qual se baseia a *Prova Brasil*<sup>3</sup> se divide em três eixos: *temas, descritores e habilidades*.

---

<sup>1</sup> Lembramos que as bases teóricas que orientam os PCN, e consequentemente a Prova Brasil, são do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

<sup>2</sup> Nos limitamos em enumerar sem fazer uma abordagem crítica devido ao espaço e à proposta deste texto.

Descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Essa *Matriz* está baseada em duas dimensões: *objeto do conhecimento* e *competência*. O objeto do conhecimento consiste de: procedimento de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Já a competência consiste dos descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

No tópico I, *Procedimentos de Leitura*, tem-se os seguintes descritores: localizar informações explícitas em um texto; inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir uma informação implícita em um texto; identificar o tema de um texto; distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

No tópico II, *Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador da Compreensão do Texto*, são os seguintes descritores: interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O tópico III, *Relação entre Textos*, apresenta os seguintes descritores: reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foi produzido e daqueles em que será recebido; reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

O tópico IV, *Coerência e Coesão no Processamento do Texto*, consiste dos descritores: estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por

---

<sup>3</sup> Esse mesmo referencial teórico é base também do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), prova aplicada ao final do Ensino Médio.

conjunções, advérbios etc.; identificar a tese de um texto; estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

*Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido* é o tópico V que consiste de: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Por fim, o tópico VI, *Variação Linguística*, apresenta o descritor: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

O texto do documento oficial da *Prova Brasil* diz que:

Em relação aos textos de Língua Portuguesa, há que se considerar a escolha de gêneros textuais mais complexos, que exigem estratégias interpretativas diversificadas, de acordo com o nível de escolaridade. O grau de complexidade do texto resulta, entre outras razões, da temática desenvolvida, das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomum, dos recursos sintático-semânticos utilizados, bem como dos [sic] determinações específicas do gênero e da época em que foi produzido. (BRASIL, 2008, p. 23)

Diante disso, é preciso levar em conta que a orientação é clara quanto ao trabalho e uso dos gêneros textuais em todo o processo, focando o grau de complexidade de acordo com o nível de escolaridade. Vemos que as habilidades requeridas em cada descritor vai de um grau de complexidade de baixa dificuldade a um de maior dificuldade. Ressaltamos aqui o fato de trazer o conceito de variação linguística sem deixar de cobrar a norma padrão.

#### **4.2 Componentes Curriculares Trabalhados**

Os conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e Artes serão trabalhados concomitantemente inseridos no desenvolvimento das atividades-gêneros, à medida que as leituras e produções escritas forem sendo cumpridas. Em **Língua Portuguesa** podem ser explorados os seguintes conteúdos programáticos

(além de outros, claro)<sup>4</sup>: produção de texto oral e escrito: notícia, artigo de opinião, editorial, entrevista (falada e escrita), telejornal, crônica (jornalística e literária), poemas; leitura e interpretação de texto; acentuação gráfica; ortografia; estrutura e processos de formação de palavras; períodos compostos e orações coordenadas e subordinadas; concordâncias verbal e nominal; regências verbal e nominal. Em **Artes** podem ser trabalhadas linguagens artísticas como: coreografia; textos pictóricos e literários; painel; música; coro; coral; teatro; paródia; história da arte; oficinas diversas.

Poderão ser desenvolvidas atividades que busquem explorar o potencial linguístico-artístico-criador dos alunos por meio de exploração das várias linguagens pertinentes a essas áreas de conhecimento, focando tanto a produção oral quanto a escrita assim como a artística: peça teatral e dramatização de telejornal e entrevista (oral); paródia; coro; coreografia; criação pictórica: pintura, painel, logotipo; criação/produção poética e cordel; produção de textos do gênero do argumentar: gêneros artigo de opinião e editorial; produção de textos do gênero do relatar: notícias, entrevistas e reportagens; produção do gênero relatório; criação e produção de panfletos com fins de conscientização; criação de *slogans*; visitas a espaços e lugares diversos que o tema trabalhado requeira; palestras com especialistas, oficinas com gêneros textuais midiáticos e pesquisas na *internet* serão realizadas como parte do processo.

Trabalhar de forma lúdica, explorando as diversas linguagens artísticas não nos impede de trabalhar os conteúdos gramaticais, como podem reivindicar os mais ascéticos professores gramatiqueros, conservadores, que poderiam alegar negligência quanto ao ensino da gramática. Pelo contrário, dentro deste processo é que se trabalha efetivamente o uso da língua/linguagens, pois a língua só se concretiza no uso.

### 4.3 Abrindo Parêntesis

Na Rede Municipal de Ensino, nossa experiência como professor-articulador de Língua Portuguesa nas *Horas de Estudo* nos proporcionou ter uma

---

<sup>4</sup> Nossa pesquisa se deu com duas turmas de 9º ano, com cerca de 55 alunos, contando com os que entregaram os textos. Seguindo o Conteúdo Programático da Rede Municipal de Aracaju, esses foram os conteúdos abordados. Esclarecemos também que, além de trabalharmos na unidade escolar em parceria com a disciplina de Artes, nas *Horas de Estudo* em muito dos encontros trabalhamos em conjunto também, ou seja, a mesma temática foi abordada para ambas as disciplinas.

visão panorâmica do perfil de nosso professorado. A ausência em massa dos professores nas *Horas de Estudo* representa, de certa forma, o descaso com a relevância que estes momentos proporcionam, no sentido de discutir e refletir sobre as nossas práticas didático-pedagógicas e socializá-las ao tempo em que se buscam subsídios teóricos para implementação de novas práticas e renovação das já existentes. No geral, não há uma preocupação com uma formação continuada por parte da maioria absoluta dos professores da Rede.

## **5. APRESENTANDO HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO USO DA ESCRITA: A CRÔNICA**

Aqui apresentamos um texto que ilustra o resultado desse processo, cuja sequência didática foi trabalhar o gênero crônica. Ele trabalha o tema meio ambiente, se encaixa perfeitamente em nossa proposta de trabalho com gêneros da mídia e também é literário. Em Melo e Peixoto (s/d, p. 5) encontramos a seguinte definição de crônica: “texto jornalístico desenvolvido de forma livre e do ponto de vista pessoal, a partir de fatos e acontecimentos da atualidade, com teor literário, político, esportivo etc.” A crônica, nos manuais e livros didáticos, é definida como um gênero do narrar que valoriza mais as situações corriqueiras do que os fatos que causam impacto e se transformam em notícia. Ao valorizar situações ocorridas no dia a dia, no cotidiano, narra-as de uma forma simples e descontraída – às vezes divertida, às vezes crítica, às vezes poética.

Leiamos a crônica da aluna T. S. S., da 8ª série, da E.M.E.F. “Jornalista Orlando Dantas”:

### **O Cajueiro**

Olhando aquele pé de cajueiro, cujo fruto é símbolo da cidade em que vivo, tentando sobreviver no canteiro da praça, com as folhas ressequidas, me fez lembrar um outro cajueiro, do tempo em que eu morava com meu avô.

Era pra ser um dia comum, como qualquer outro.

Eu, todos os dias, à tarde, ia descansar embaixo de uma bela árvore frondosa, de galhos em copa, que mais parecia um gigante de vários braços. Ela era tão linda e grande! Fazia tanta sombra! Ficava em frente a minha casa. Era um velho pé de cajueiro no canteiro da rua. Adorava me sentar debaixo dele após o almoço. Adorava também escutar os pássaros cantarem. Ah, como eles cantavam! Me enchiam a vida de vida!

A velha árvore era lugar de reprodução e de continuidade da vida. Por muitos e muitos anos ela esteve ali, imóvel, desde jovem, apreciando e sentindo em seu tronco e em seus galhos a vida se reproduzindo, se multiplicando. A fauna de pássaros fazendo a festa em seus ninhos a cantar. E os meninos e as meninas que se divertiam e cresciam subindo em

seu tronco e seus galhos em suas brincadeiras, apreciando seus frutos doces. Doces como a infância. Doce como a vida inocente de uma criança. Mas o tempo passa.

Meu avô me disse que quando era criança o pé de cajueiro já estava lá. Firme. Ele brincou nele com seus irmãos e amigos. E quantos cajus ele não chupou, hein! Muitos anos se passaram. Muitas gerações se passaram. Novas casas foram construídas, o bairro cresceu, ruas foram calçadas e o velho cajueiro continuou lá. Foi feito um canteiro ao redor da base de seu tronco.

Era primavera.

Neste dia, encontrei meu avô de pé, olhando o monumento verde com um olhar triste, perdido no tempo, voltado para o passado. Num tempo de antes, de menino, acho, de quando ele subia por aquele tronco e se pendurava feito macaco naqueles galhos que não eram mais aqueles. Aqueles eram outros donde outros e outros e outros ramificaram-se...

– Vão cortar o velho cajueiro – disse meu avô com voz melancólica. Os homens da prefeitura estiveram aqui e disseram que vão cortar porque está atrapalhando... eu vi ela crescer e cresci com ela... Foi brincando aqui que conheci sua vó ainda menina. Seu pai brincou aqui. Eu protestei, mas eles disseram que receberam ordens. Eh, desde quando uma árvore atrapalha é sinal de que a vida perdeu o sentido...

– Mas vô... – tentei falar, mas ele nem me ouviu. Entrou em casa.

Os homens estavam chegando com as ferramentas.

Fiquei olhando a vida se esvaindo a cada galho cortado e que caía ao chão quase sem vida, agonizando. A cada pássaro que voava com o barulho das motos serra. Agora, não ouvia mais o canto suave e harmonioso de todas as tardes, só ouvia gritos de dor dos desamparados, dos desabrigados de seu lar. Perdi a sombra, perdi a música.

Ela tombou, por fim. Tudo acabou. Prevaleceu a vontade do homem.

Naquele momento eu pensei: “Por que plantam árvores se depois as cortam?” Hoje ainda não tenho a resposta nem nunca terei, certamente. Só sei que aquele cajueirinho, ali, na praça tentando sobreviver, se sobreviver e crescer, será um dia cortado e talvez meus netos não o veja ou tampouco saberá o que é um cajueiro.

A aluna demonstra pelo texto produzido que um trabalho com bases teóricas sólidas e consistentes favorece o desenvolvimento de um bom trabalho com resultados satisfatórios. Esse texto atende aos requisitos do gênero crônica, como acima descritos, tendo um certo tom lírico ao tempo que também traz uma crítica. Ele demonstra, ainda, um grau de maturidade da aluna como leitora e produtora de texto proficiente à medida que conseguiu atingir os objetivos da proposta: produzir uma crônica dentro dos moldes apresentados. Portanto, ela desenvolveu habilidades e competências de leitura e escrita que a levaram às capacidades de linguagem que o gênero textual requeria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que essas habilidades e competências sejam, de fato alcançadas, é preciso que os professores trabalhem nesta perspectiva em seu ensino, da língua discursivo-interacional, contudo, o que se percebe é que há professores



indiferentes a essa “nova” proposta de abordagem. Daí a importância da formação continuada: estar sempre atualizado com as “novidades” sobre o ensino de língua e que isso surta efeito na prática e não apenas como uma “novidade bonita que não serve para nada”, pois, no final, se “ensina gramática”.

Infelizmente a posição de alguns professores é de verdadeira rejeição a tudo que lhes pareça uma ameaça ao já estabelecido. Tudo que venha do “governo” ou que lhes pareça uma teoria complexa e que exija leituras (portanto requer tempo e compreensão para aplicação) é visto com desconfiança ou rejeitado, pois se trata de uma imposição ou de algo que dá trabalho. Por isso a resistência ao novo, mesmo que nunca se tenha lido ou analisado o seu conteúdo. Mesmo que não se tenha uma contraproposta consistente teoricamente.

Mostramos com a produção da aluna que é possível levar o alunado a produzir textos com certa proficiência. Que uma proposta de ensino de Língua Portuguesa com uma base teórica bem sólida e consistente, como a teoria dos gêneros textuais, atrelada ao lúdico, pode proporcionar bons resultados, desde que se tracem objetivos claros e se tenha subsídios teóricos que respaldem este fazer didático-pedagógico: o ensino de língua materna. Dessa forma tem-se um norte aonde chegar de forma concreta porque se produz textos concretos do mundo real didaticamente.

### Referências Bibliográficas

**BRASIL.** Ministério da Educação. PDE: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FRANÇA, J. M. A didatização de um gênero do argumentar: a carta do leitor. In: **Interdisciplinar.** Ano 5, v. 12, jul-dez de 2010. p. 151-166

\_\_\_\_\_. A arte de se comunicar. In: **Anais do 4º Encontro Pedagógico e Cultural da Rede Municipal de Ensino/Secretaria Municipal de Educação.** Aracaju, 2006. p. 64-66

GEGLIO, P. C. **As competências como significado norteador da ação docente:** uma nova epistemologia. s. d. (mimeo.)

GUTIÉRREZ PÉREZ, F. **Linguagem total:** uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: **BRASIL. ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009**. Brasília: junho de 2009. p. 49-70

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, D.; PEIXOTO, J. **Manual de mídia impressa**. Instituto Recriando. Aracaju, s/d (mimeo.)

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da lingüística aplicada: estudo em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, L. M.; SAITO, C. L. N. **Gêneros textuais: uma abordagem do ensino de língua portuguesa**. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2004. (vol. 1)

NASCIMENTO, E. L.; SAITO, C. L. N. **Transposição didática de gêneros textuais: um enfoque metodológico**. 2006. (no prelo)

PERRENOUD, Ph. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRI, E. de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (et colab.). **Gêneros orais e escritos na escola**. trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

**Recebido:** 10/06/2013

**Aceito:** 25/08/2013