



CÓD: OP-032JL-23
7908403538225

PARAÍSO DO TOCANTINS-TO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAÍSO DO TOCANTINS -
TOCANTINS**

Professor Nível Superior

EDITAL 001/2023

Língua Nacional

1. Compreensão e interpretação de textos de diferentes gêneros.....	5
2. Tipologia textual.	12
3. Níveis de linguagem e variação linguística.....	14
4. Sentido próprio (denotação) e figurado (conotação). Homônimos e parônimos	16
5. Figuras de linguagem.	17
6. Sílabas e tonicidade. Encontros vocálicos e encontros consonantais (ditongos, tritongos e dígrafos).....	19
7. Acentuação gráfica, emprego do hífen e outras normas e convenções ortográficas.....	20
8. Classes de palavras. Formação de palavras (derivação e composição). Vocábulo simples e compostos. Flexão nominal e verbal. Emprego de pronomes.....	21
9. Concordância verbal e nominal	28
10. Regência verbal e nominal.....	30
11. Crase	31
12. Termos da oração e análise sintática de períodos simples e períodos compostos. Funções sintáticas dos substantivos, dos adjetivos e dos pronomes. Classificação de orações e reestruturação de frases	31
13. Pontuação	34
14. Correspondência e redação técnica (carta, e-mail, ata, declaração, contrato, parecer, procuração, requerimento, memorando, ofício, edital etc.....	35

Raciocínio Lógico

1. Compreensão de estruturas lógicas. Lógica de argumentação: analogias, inferências, deduções e conclusões. Diagramas lógicos.....	53
2. Fundamentos de matemática.	75
3. Princípios de contagem e probabilidade. Arranjos e permutações. Combinações.....	76

Temas de Atualidade

1. Continentes, países, oceanos e população. Organizações internacionais (ONU, BRICS, CEE, OCDE, MERCOSUL, OMC, OMS, OTAN, FMI e UNASUL): importância, áreas de atuação, membros e localização. Problemas do mundo contemporâneo: ecologia, distribuição de alimentos, água potável, conflitos e refugiados. Extensão territorial, estados, divisão regional, relevo, clima, recursos naturais, hidrografia, população e economia do Brasil e Tocantins. Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa e ambiental. Tópicos relevantes e contemporâneos de áreas, tais como ecologia, distribuição de renda, tecnologia, dados estatísticos, violência, relações de gênero e étnico-raciais. Fatos políticos, econômicos, sociais e culturais nacionais e internacionais ocorridos nos últimos 12 meses, divulgados na mídia local e/ou nacional.	83
2. Fatos históricos e culturais, relevo, clima, recursos naturais, hidrografia, população e economia do município de Paraisópolis de Tocantins.....	83

Legislação Educacional

1. Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Seção I - Da Educação)	85
2. Lei nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e suas alterações	86
3. Projeto Político Pedagógico	102
4. Resolução CNE/CEB 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	103
5. Resolução nº 024, de 14 de março de 2019, aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins (DCT)	118

ÍNDICE

6. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	130
7. Lei nº 13.415/2017	144
8. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069).....	147
9. Lei da Inclusão, de número 13.145/2015, artigos 27, 28 e 30	187

Aspectos Metodológicos

1. Didática e Metodologia do Ensino em Anos Iniciais	193
2. Avaliação da aprendizagem	202
3. Alfabetização e letramento.....	211
4. Linguagem oral e escrita	216
5. Produção de textos e diversidades de gêneros textuais	221
6. Precusores e seguidores da Literatura Infantil.....	225
7. Metodologias específicas das áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais	226
8. Metodologias específicas para a Educação Infantil.....	227
9. Tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente	228
10. Desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo	233
11. As etapas do processo de alfabetização	235
12. A importância da consciência fonológica na alfabetização.....	236
13. Neurociência na aprendizagem e transtornos específicos da aprendizagem	237

Elementos envolvidos na interpretação textual³

Toda interpretação de texto envolve alguns elementos, os quais precisam ser levados em consideração para uma interpretação completa

a) Texto: é a manifestação da linguagem. O texto⁴ é uma unidade global de comunicação que expressa uma ideia ou trata de um assunto determinado, tendo como referência a situação comunicativa concreta em que foi produzido, ou seja, o contexto. São enunciados constituídos de diferentes formas de linguagem (verbal, vocal, visual) cujo objetivo é comunicar. Todo texto se constrói numa relação entre essas linguagens, as informações, o autor e seus leitores. Ao pensarmos na linguagem verbal, ele se estrutura no encadeamento de frases que se ligam por mecanismos de coesão (relação entre as palavras e frases) e coerência (relação entre as informações). Essa relação entre as estruturas linguísticas e a organização das ideias geram a construção de diferentes sentidos. O texto constitui-se na verdade em um espaço de interação entre autores e leitores de contextos diversos.⁵ Dizemos que o texto é um todo organizado de sentido construído pela relação de sentido entre palavras e frases interligadas.

b) Contexto: é a unidade maior em que uma menor se insere. Pode ser extra ou intralinguístico. O primeiro refere-se a tudo mais que possa estar relacionado ao ato da comunicação, como época, lugar, hábitos linguísticos, grupo social, cultural ou etário dos falantes aos tempos e lugares de produção e de recepção do texto. Toda fala ou escrita ocorre em situações sociais, históricas e culturais. A consideração desses espaços de circulação do texto leva-nos a descobrir sentidos variados durante a leitura. O segundo se refere às relações estabelecidas entre palavras e ideias dentro do texto. Muitas vezes, o entendimento de uma palavra ou ideia só ocorre se considerarmos sua posição dentro da frase e do parágrafo e a relação que ela estabelece com as palavras e com as informações que a precedem ou a sucedem. Vamos a dois exemplos para entendermos esses dois contextos, muito necessários à interpretação de um texto.

Observemos o primeiro texto



<https://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/01/o-mundo-visto-bpor-mafaldab.html>

Na tirinha anterior, a personagem Mafalda afirma ao Felipe que há um doente na casa dela. Quando pensamos na palavra doente, já pensamos em um ser vivo com alguma enfermidade. Entretanto, ao adentrar o quarto, o leitor se depara com o globo terrestre deitado sobre a cama. A interpretação desse texto, constituído de linguagem verbal e visual, ocorre pela relação que estabelecemos entre o texto e o contexto extralinguístico. Se pensarmos nas possíveis doenças do mundo, há diversas possibilidades de sentido de acordo com o contexto relacionado, dentre as quais listamos: problemas ambientais, corrupção, problemas ditatoriais (relacionados ao contexto de produção das tiras da Mafalda), entre outros.

Observemos agora um exemplo de intralinguístico



<https://www.imagemwhats.com.br/tirinhas-do-calvin-e-haroldo-para-compartilhar-143/>

³ <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/redacao/o-que-texto.htm>

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

⁴ <https://www.enemvirtual.com.br/o-que-e-texto-e-contexto/>

⁵ PLATÃO, Fiorin, *Lições sobre o texto*. Ática 2011.

se encantou com as belezas naturais da região, principalmente com os dois córregos de águas cristalinas (o Pernada e o Buriti), a Serra do Estrondo e a exuberância da vegetação típica do cerrado. Portanto, desde o início do povoado no final de 1958, as pessoas da região já se referiam ao local como Paraíso e a Lei No. 01 de 22 de fevereiro de 1963, que elevou o povoado à categoria de distrito, também serviu para oficializar esta denominação.



Bandeira do município de Paraíso de Tocantins

GEOGRAFIA

Dados geográficos de Paraíso do Tocantins

População estimada 2015: 49.076
Área territorial (km²): 1.268,060
Municípios que fazem limite: Porto Nacional, Monte Santo do Tocantins, Chapada de Areia e Pugmil.
Unidade Federativa: Tocantins
Distância até a capital: 63 km
Bioma: Cerrado
Clima: Tropical
Gentílico: paraisense

Economia

Referência comercial do Vale do Araguaia, Paraíso possui um polo comercial e industrial em franca expansão. Possui atualmente o Parque Agroindustrial (PAIP) e o Parque Industrial Álvaro Milhomem (PIAM) repleto de empresas que ajudam a fomentar e desenvolver a economia local. Além disso as Avenidas Castelo Branco e Bernardo Sayão possuem um comércio forte, englobando diversos ramos comerciais, sendo alguns referência no setor no Estado do Tocantins.

Fonte: Disponível em: <https://www.paraíso.to.gov.br/>. Acesso em: 26.jun.2023.

ANOTAÇÕES

não se limitar apenas aos aspectos intelectuais ou a memorização de conteúdos julgados como relevantes, segundo Reznice e Ayres (1986 apud CANDAU, 1988, p. 121), “Quando falamos em reavaliação crítica, estamos atendendo não só para o processo em si do ato educativo, mas também para tudo aquilo que os alunos já trazem enquanto vivência, enquanto formação cultural”.

Partindo desse pressuposto podemos dizer que o educando pode despertar a sua criticidade a partir do momento em que se deixa envolver pelas questões políticas, sociais e culturais relevantes que existem no meio em que vive, e leva essas discussões para dentro da sala de aula, interagindo com os demais, formando inúmeras opiniões com relação ao contexto social, político e cultural no qual está inserido.

Professor: sujeito ou objeto da história?

A priori podemos definir o educador como sujeito da história ou objeto da mesma, onde ele se torna sujeito a partir do momento em que participa da história de desenvolvimento do povo, agindo juntamente com os demais, engajado nos movimentos sociais, construindo aparatos de ensino como fonte inovadora na busca pelo conhecimento. Conforme Luckesi (1982 apud CANDAU, 1982, p.27), “[...] compreendo o educador como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico”.

Deixando claro que o educador e a educação não mudam totalmente e nem criam um modelo social, ambos se adequam em busca de melhorias para alguns problemas existentes no meio, até porque nossa sociedade é regida por diretrizes vindas do centro do poder. Já como objeto da história o educador sofre as ações dos movimentos sociais, sem participação efetiva na construção da mesma, para Luckesi (1982) esse tipo de professor não desempenha o seu papel, na sua autenticidade, diríamos que o educador é um ser humano envolvido na prática histórica transformadora. A partir disso podemos dizer que o professor pode ser um formador de opiniões e não somente um transmissor de idéias ou conteúdos.

Relação professor-aluno

Já tratamos das personagens aluno e professor anteriormente. Entretanto, ambos foram mencionados de forma isolada e peculiar. Este subtítulo surge com o propósito de levantar uma análise crítica em referência à relação professor-aluno em ambiente didático, estabelecendo conexões histórico-sociais que até hoje semeiam e caracterizam a educação brasileira, a maior delas tida como a Pedagogia Tradicional, a qual é encarada por Freire (1983) como uma educação de consciência bancária.

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE, 1979, p. 38).

Acerca desse questionamento de Freire (1979) está explícita também a relação de submissão dos alunos em relação à autoridade do professor, autoridade esta que muitas vezes é confundida com autoritarismo, e que associada às normas disciplinares rígidas da escola – a qual também possui papel fundamental na formação, uma vez que esta é a instituição que delimita as normas de conduta na educação – implicam na perda de autonomia por parte do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Para ilustrar este fato, recorremos ao baú de nossas memórias, pois acreditamos que a maioria já deva ter presenciado esta situação bem característica da Pedagogia Tradicional, que consiste em descrever um ambiente de sala de aula ocupado pelo professor e seus respectivos alunos.

Esta situação é verdadeira até os dias de hoje em nossas escolas, inclusive, na maior parte delas, já que nessas classes de aula sempre encontramos as carteiras dos alunos dispostas em colunas e bem ao centro da sala fica a mesa do professor, que ocupa o centro para privilegiar o acesso a uma visão ampla de todo o corpo estudantil, impondo a estes sua disciplina e autoridade, uma das razões que leva o aluno a ver o professor como uma figura detentora do conhecimento, conforme argumenta Freire (1983), em suas análises sobre a consciência bancária, expressão já descrita anteriormente no início deste subtítulo.

É necessário refletir acerca deste cenário real, pois que estamos discutindo a didática no processo de ensino-aprendizagem e para isto torna-se imprescindível a compreensão dos fatos e a disposição da sociedade, principalmente os órgãos de ensino a repensarem seus métodos de parâmetros educacionais, a fim de promover uma educação renovada em aspectos sociais, políticos e culturais concretizados por Freire em seu livro Educação e Mudança, onde ele afirma que o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

O processo de ensino-aprendizagem

Vários são os fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem, e a formação dos educadores é um deles e que tem papel fundamental no que se refere a este processo.

Essa formação tem passado por um momento de revisão no que se diz respeito ao papel exercido pela educação na sociedade, pois é perceptível a falta de clareza sobre essa função de educador (VEIGA, 2005)

Ainda hoje existem muitos que considerem a educação como um elemento de transformação social, e para que esse quadro modifique-se, faz-se necessário uma reflexão pedagógica, na qual busque questionar essa visão tradicional (FREIRE, 1978).

Deste modo, fica evidente que a formação dos educadores nesse contexto é entendida meramente como conservadora e reprodutora do sistema educacional vigente, ficando notório que esses educadores são tidos apenas como aliados à lei da manutenção da estrutura social, ou seja, um suporte às ideologias da superestrutura e não como um elemento mobilizador de sua transformação.

Destas análises emerge com clareza o papel conservador e reprodutor do sistema educacional, verdadeiro aliado da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação (CANDAU, 1981).

Muitos desses educadores sentem uma sensação de angústia e questionamento da própria razão de ser do engajamento profissional na área educativa, segundo Candau (1981).

A didática para assumir um papel significativo na formação do educador não poderá reduzir-se e dedicar-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem, e sim, deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa forjadora de um projeto histórico, que não será feito tão somente pelo educador, mas, por ele conjuntamente com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. A didática deve servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educativo, de decisões filosófico-políticas e

epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Ao exercer seu papel específico estará apresentando-se como o mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas. Os métodos avaliativos constituem uma importância do professor no papel de educador, qualificando seus métodos de forma que o educando tenha seus princípios individuais respeitados, já nem sempre a realidade é igual para todos no que diz respeito ao contexto social (OLIVEIRA, 1998). Portanto, é necessário redesenhar o educador, tornando-o um indivíduo compromissado com um defensor de uma idéia mais igualitária, pois sabe que o estudante na escola pública nada mais é que o povo na escola. Este novo educador seria aquele que encara a educação como uma problematização, que propõem aos homens sua própria vida como um desafio a ser encarando, buscando a transformação.

Aprendizagem significativa e conhecimentos prévios

Os assuntos trabalhados com as crianças devem guardar relações específicas com os níveis de desenvolvimento das crianças em cada grupo e faixa etária e, também, respeitar e propiciar a amplitude das mais diversas experiências em relação aos eixos de trabalho propostos.

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

É, portanto, função do professor considerar, como ponto de partida para sua ação educativa, os conhecimentos que as crianças possuem, advindos das mais variadas experiências sociais, afetivas e cognitivas a que estão expostas. Detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo. Quanto menores são as crianças, mais difícil é a explicitação de tais conhecimentos, uma vez que elas não se comunicam verbalmente. A observação acurada das crianças é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe. Com relação às crianças maiores, podem-se também criar situações intencionais nas quais elas sejam capazes de explicitar seus conhecimentos por meio das diversas linguagens a que têm acesso.

Resolução de Problemas

Nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando as crianças buscam soluções e discutem-nas com as outras crianças. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios. Neste processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados.

Proximidade com as práticas sociais reais

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha

uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

Aprender em situações orientadas

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas dos professores, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que desempenham a experimentação e o erro na construção do conhecimento.

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para que as aprendizagens infantis ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Essas considerações podem estruturar-se nas seguintes condições gerais relativas às aprendizagens infantis a serem seguidas pelo professor em sua prática educativa.

Interação

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam

à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, ou seja, de uma manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural. (KOCH, 2003, p. 31)

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Isso mostra que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “Pega ladrão!”, “Socorro!”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um e-mail, uma reportagem, uma charge, uma história em quadrinhos, um edital, um blog, uma ata, uma resenha crítica, um bilhete, um manual de instrução até um romance de vários volumes. Para Pereira et al. (2006, 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto”.

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. No entender de Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”.

Nesse contexto, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em suas variadas situações sociais. Fazemos nossas as palavras de Geraldi (2006), quando o autor especifica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal.

Seguindo essa linha de pensamento, Brait (2002) enfatiza que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos considerar os diferentes aspectos que constituem seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem ao questionamento: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor; já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Tudo isso remete à mensagem em si, ou seja, por que aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo? Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”.

Como o leitor já deve ter percebido, na medida em que trabalhamos o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, isto é, a partir do papel social que o texto exerce na sociedade, deixamos de fazer redação (gênero escolar) para produzir textos (diferentes gêneros textuais). De acordo com Geraldi (2006), o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e

passa a exercer o papel de sujeito-aluno, aqui, no caso, o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga.

Dito de outra forma, abandonamos o exercício mecânico e sem sentido de redigir um texto dissertativo, para que o professor possa avaliar o desempenho linguístico do aluno, e passamos à prática social de interagir com o outro por meio de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Passamos a produzir cartas pessoais e de opinião, editorial, charge, história em quadrinho, poema, e-mail, blog, resenha crítica, resumo, receita culinária, fábula, crônica, reportagem, ata, ofício, curriculum vitae, comunicação, artigo científico e tantos outros mais dessa natureza.

Seguindo essa perspectiva, o sentido não está no texto, mas é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, na medida em que ocorre o processo de leitura-escuta, através da compreensão. Vale lembrar que embora o sentido seja produzido, isso não significa que qualquer interpretação seja válida, uma vez que existem pistas deixadas pelo autor em seu texto que acabam delineando e delimitando determinados sentidos possíveis, impossibilitando o aceite de qualquer interpretação.

Resumidamente, ao produzir um texto, o aluno deve assumir-me como locutor, como sujeito de seu dizer, e isso implica que ele tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer; que ele saiba a quem dizer, e com que finalidade produz seu dizer. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes situações sociais.

Outra questão importante na passagem do ato de fazer redação para a prática social de produção textual consiste nos possíveis receptores do texto produzido. Por que pensamos que o texto construído em aula precisa sempre ser lido pelo professor? E mais, sempre receber uma nota? Por que não pode estar dirigido a um colega da turma, ou de outra série, ou a um amigo, ou a leitores de um jornal, entre várias outras possibilidades? Essa mudança de concepção traz a tona outro fator: se o texto é visto como um processo de interação entre interlocutores e não um produto final a ser avaliado, é digno de ser refeito a partir do diálogo que o leitor estabelece ao tentar compreendê-lo.

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser re-escrito. Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto? Deve usar grades, cartas finais, assinalar nas bordas, enfim, como proceder? Há uma fórmula ideal para interagir com o texto do aluno? Therezo (2008) defende que o uso de indicadores, cartas finais, ou mesmo grades são maneiras produtivas de mostrar ao autor em que e como seu texto pode ser melhorado tanto em aspectos cognitivos, estruturais, lingüísticos, enunciativos como discursivos. Diante dessa situação, perguntamo-nos: Como estimular e orientar a re-escrita do texto do aluno?

Além de escrever, é preciso re-escrever!

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Nesse contexto, é de extrema importância que o professor de língua tenha consciência do que consiste o processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto. Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões dessa natureza. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

Todavia, essa sequência didática ainda não está completa, pois, houve a preparação e a produção. É chegado, então, outro momento da interação social (da leitura e da compreensão) por parte de um leitor, que pode ou não ser o professor. Qual seria o papel do leitor no processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola? Compete ao leitor interagir, dialogar com o texto produzido. Mas como fazer isso? No caso do professor, ele deve ler o texto não somente considerando questões gramaticais e de coesão, que estão na superfície do texto, mas conferir também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos e discursivos envolvidos nesse processo. Defendemos a visão de que o mestre deve apontar e orientar em que aspectos o autor pode melhorar seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral. Para tanto, existem diferentes maneiras de dialogar com o texto: fazendo indicações na borda, no corpo do texto ou no final, usando grades previamente estabelecidas. Entendemos que seja de suma importância que o leitor escreva uma carta, orientado em que aspectos o texto pode ser aperfeiçoado. Para Gonçalves (2009, p. 19), a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel; isto é, a reescrita vai possibilitar ao aluno ajustar o que tem a dizer à forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, a ter para quem dizer o que tem a dizer.

Seguindo a sequência didática do processo de escrita, o aluno-autor volta a ler seu texto, observando as indicações feitas e o re-escreve, reorganizando seu dizer. Como vemos, essa etapa é bem mais complexa do que o simples ato de passar a limpo. O número de vezes que o texto será re-escrito dependerá das condições didático-metodológicas de cada processo de escrita. O importante é que o espaço de re-escrita seja instituído e efetuado no ensino de língua, na escola. Vale lembrar que a re-escrita é parte integrante

do processo de escrita, na qual o aluno é estimulado a aperfeiçoar seu texto, sob orientação de um leitor mais experiente que, boa parte das vezes, será o professor

Ao analisar livros didáticos voltados tanto para o ensino fundamental quanto do médio, foi possível perceber que praticamente todos eles apresentam propostas de produção textual, com maior ou menor enfoque ao gênero, entretanto, ainda é bastante raro encontrar espaço e orientação à re-escrita dos textos produzidos. Essa realidade precisa ser, aos poucos, mudada. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa estar ciente de que a re-escrita consiste em parte importante do processo de produção textual e deve ser integrada ao exercício da produção textual.

Propostas de produção textual no livro didático de português

Ao analisar diferentes livros didáticos direcionados ao ensino de língua materna, tanto no fundamental quanto no médio, englobando exemplares editados nas últimas três décadas, observamos que mais de 90% deles apresentam propostas de produção textual, sendo que os exemplares produzidos a partir de 2005 abordam o texto sob uma perspectiva de gênero. Conforme Macedo Reinaldo (2005, p. 92), “embora os autores dos livros didáticos de português estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos”. A análise dessas obras revela que até há a inclusão do gênero, mas sua abordagem é superficial, restando ao professor o papel de abordar de modo sistemático e complexo o caráter funcional e social do gênero. Surge, então, a questão: nossos professores em serviço estão teórica e didaticamente preparados para exercer essa função?

Fundamentamos nosso dizer com base no trabalho realizado por Costa Val. (2003) ao analisar 14 coleções de livros didáticos de português voltados ao ensino fundamental (11 delas recomendadas e 3 não pelo MEC), publicadas no Guia de Livros Didáticos do PNL-2002, com foco na seção relativa às atividades de produção de textos escritos. A partir de seu estudo, a autora constatou que mais de 90% das obras apresentam “propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática” (p. 131). Acrescenta que há tendência geral a exercícios claros e com correção na formulação das propostas, com a preocupação em oportunizar a construção da forma composicional do texto que será produzido. Mas existem também aspectos negativos como o descuido na adequação do dialeto e do registro no que se refere à situação de produção e circulação do texto, pois, não fazem nenhuma referência à variedade linguística a ser adotada e não proporcionam momento para autoavaliação e refeitura do texto.

Os resultados das análises nos mostram que embora os autores dos livros didáticos assumam a postura de definir o ato de escrita como um processo social de interação verbal, na prática, os exercícios propostos e as metodologias adotadas ainda enfatizam a produção textual como um produto. Tendo essa noção como base, não há enfoque no leitor-ouvinte, na compreensão, o que acaba não dando espaço à re-escritura do seu dizer. Acreditamos ser esse o motivo de encontrar oportunidades tão raras de propostas de releitura, de reorganização, enfim, de re-escritura do seu próprio texto.

A partir de uma breve reflexão sobre o percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da produção textual, no meio escolar, pudemos perceber que seu resultado ainda é insatisfatório,