



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

TALISSE ALENCAR DE ALMEIDA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS**

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2017**

TALISSE ALENCAR DE ALMEIDA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito básico à obtenção do título de Graduada em Letras.

Orientador: Prof.^a Me. Henrique Miguel de Lima Silva.

**CATOLÉ DO ROCHA-PB
2017**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A447e Almeida, Talisse Alencar de.
O ensino de língua portuguesa á luz dos parâmetros curriculares nacionais [manuscrito] : / Talisse Alencar de Almeida. - 2017.
20 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2017.
"Orientação : Prof. Me. Henrique Miguel de Lima Silva ,
Coordenação do Curso de Letras - CCHA."

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Gêneros textuais. 3. PCN'S.
4. Língua portuguesa.

21. ed. CDD 373.469

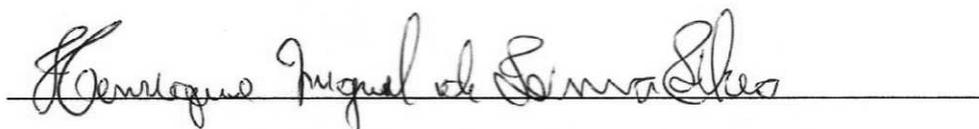
TALISSE ALENCAR DE ALMEIDA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS
CURRICULARES NACIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Letras e
Humanidades da Universidade Estadual
da Paraíba, como requisito básico à
obtenção do título de Graduado em
Letras.

Aprovada em: 04/08/2017.

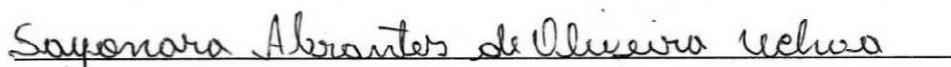
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Henrique Miguel de Lima Silva
(Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Rafael José de Melo (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Me. Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa (Examinador)
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

Primeiramente a Deus, aos meus pais, ao meu querido irmão, pelo apoio e incentivo, por sempre me aconselharem a seguir em frente, em busca dos meus sonhos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Nessa jornada de muitas lutas, desafios e vitórias, só tenho o que agradecer. Primeiramente a Deus por ter me guiado sempre, durante todo o tempo, pois o senhor é minha fortaleza.

Agradeço a todos que compõem a universidade pela atenção, a todos os professores pelo conhecimento transmitido e por todos os aprendizados que cada um me proporcionou.

Agradeço, principalmente, ao meu orientador Henrique Miguel de Lima Silva por todo o tempo dedicado a mim, por me orientar, por muitas vezes deixar seus afazeres para voltar sua atenção ao meu trabalho, me orientando sempre que precisei. Sei que não foi fácil para ambas as partes, mas conseguimos ministrar nosso tempo de acordo com as necessidades e dificuldades que encontramos até o fim do trabalho.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor, carinho, apoio, a força e o incentivo que me deram do início ao fim, sem eles não teria conseguido. Minha família, meu porto seguro, meu muito obrigada a vocês.

Aos meus colegas, Natálha, Thalison, Cayo Brunno, Rosany e Aylaneide, por me acompanharem durante esses anos sempre ao meu lado me ajudando e apoiando, mas principalmente pela amizade de cada um que é e sempre será muito importante pra mim. Agradeço também as minhas amigas Rita de Cássia e Géssica, por tudo que fizeram e fazem por mim, por me acompanharem desde sempre.

E também a todos que me ajudaram de uma forma direta ou indireta para que eu chegasse a conclusão da minha formação. Meu muito obrigada a todos vocês.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Talisse Alencar De Almeida

RESUMO

Este trabalho discute os processos de ensino e, por conseguinte, da aprendizagem pelo viés dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (BRASIL, 1999), sobretudo, das concepções de dos gêneros textuais presentes no mesmo. Partimos do pressuposto de que, além de prescrever e orientar, os PCNs de Língua Portuguesa contribuem diretamente para ressignificar a prática docente, uma vez que trabalha com o real da língua, isto é, considerando os contextos e os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino de língua materna. Além disso, a concepção de língua enquanto interação verbal (BAKHTIN, 2002) contribui para a ressignificação do ensino ao compreender as práticas sociais e as relações ideológicas, inerentemente, presentes. Fundamentamos nossa pesquisa em Bazerman (2005), Bakhtin (2002), Brasil (1999, 2001), Kleiman (1995), Rojo, (2012) Nucci (2001), Schneuwly (2004), Xavier (2005), dentre outros, por apresentarem significativas contribuições para o ensino de língua portuguesa. Propomos uma breve análise das considerações que os PCN's fazem sobre o trabalho com gêneros textuais. Por fim, destaca-se a relevância desse tipo de abordagem, sugerindo-se um trabalho com gêneros em sala de aula, conforme o modelo pedagógico elaborado por Martin (1999), com o propósito de estimular e desenvolver a participação crítica do aluno frente à linguagem e à sociedade.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Ensino e Aprendizagem. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This paper discusses the processes of teaching and, consequently, learning by the bias of the National Curricular Parameters of Portuguese Language of Elementary Education (BRASIL, 1999), above all, the conceptions of the textual genres present in it. We assume that, in addition to prescribing and guiding, Portuguese-speaking NCPs directly contribute to the re-signification of teaching practice, since it works with the real language, that is, considering contexts and textual genres as a starting point for the teaching of mother tongue. In addition, the conception of language as verbal interaction (BAKHTIN, 2002) contributes to the re-signification of teaching by understanding social practices and the inherently present ideological relations. We base our research on Bazerman (2005), Bakhtin (2002), Brazil (1999, 2001), Kleiman (1995), Rojo, (2012), among others. significant contributions to teaching Portuguese. We propose a brief analysis of the considerations that NCPs make about working with textual genres. Finally, the relevance of this type of approach is highlighted, suggesting a work with genres in the classroom, according to the pedagogical model elaborated by Martin (1999), with the purpose of stimulating and developing the critical participation of the student in the classroom. language and society.

Keywords: National Curriculum Parameters of Portuguese Language. Teaching and learning. Textual genres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA Á LUZ DOS PCNS	9
3 AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
4 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM.....	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
REFEFÊNCIAS	20

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os processos de orientação de ensino e, por conseguinte, aprendizagem de língua portuguesa tomando todo base os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNs – para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Acreditamos que as concepções de língua, de gêneros textuais e as indicações metodológicas de ensino contribuem diretamente na ressignificação das práticas docentes, sobretudo, no ensino a partir dos gêneros textuais (KLEIMAN, 1995, ROJO, 2012).

Além disso, os modelos de ensino propostos no Brasil, sobretudo, após da década de 1990 transformaram diretamente o entendimento do trabalho com língua materna, ao menos em teoria, que deixou de ser puramente estruturalista e passou a ser sociocultural, o que, de fato, subjaz, o trabalho com gêneros textuais.

É importante acrescentar que em nossa sociedade pós-globalizada, com necessidades imediatas, o ensino de língua portuguesa deve instrumentalizar os sujeitos para a vida em sociedade, compreendendo as dinâmicas reais de interação, sua multiplicidade, isto é, os gêneros textuais e suas esferas de circulação e, sobretudo, os asectis

Para Rojo (2012), esta proposta de ensino implica diretamente nos multiletramentos, uma vez que a escola passa a abarcar as relações e conflitos sociais como ponto de partida para o ensino de língua. Xavier (2005) acrescenta que esta entendimento sociocultural da língua possibilita uma aprendizagem significativa para os educandos que, por sua vez, compreender o real da língua e, partir dessa prática, desenvolvem as competências e habilidades necessárias para proficiência na mesma.

Objetivamos refletir sobre o ensino de língua materna, bem como conciliar o discurso teórico com as práticas que podem ser utilizadas em sala de aula, uma vez que nossas demandas educacionais exigem a práxis enquanto instrumento crítico de transformação social. Dessa maneira, acreditamos que refletir sobre a relação entre prescrição e ensino contribuirá diretamente na formação inicial e continuada dos professores.

2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA Á LUZ DOS PCNS

O ensino de língua portuguesa tem sido motivo de muitas reflexões para os professores em relação ao desempenho escolas dos alunos. A maneira de como se deve trabalhar tem sido bem discutida principalmente por linguistas que pesquisam e apontam uma inadequação de um ensino centrado apenas nas tradições normativas, a partir de então um novo modo de pensar o ensino de língua materna tornou-se necessário, pois, viu-se que o ensino de língua deveria ser ensinado em uma perspectiva de discurso no contexto social.

De acordo com os PCNs,

entende-se que não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica só pode ser o texto (PCN-EF, 1999, p. 23).

Procurando estabelecer diretrizes que consideram esse novo olhar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (PCN's) apresentam uma perspectiva de ensino centrado em uma concepção representativa, dialógica, social e interacional da linguagem, na qual o texto e os gêneros discursivos assumem o papel principal de tal modo que:

no processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p. 32).

Diante disso, o uso da língua possibilita a participação dos indivíduos em sociedade, é por meio dessa atividade interativa que a comunicação acontece. Cabe destacar que o desenvolvimento deste processo interacional ocorre em meio às práticas sociais.

Dentre as múltiplas formas de comunicação existente, destacamos a leitura e escrita, enquanto textos/discursos que são indispensáveis para a vida em sociedade, bem como a formação da/na educação básica. É importante acrescentar que:

tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais da prática (BRASIL, 1999 p. 48).

No que diz respeito ao caráter da leitura ela é considerada uma atividade dialógica pelo qual os indivíduos estabelecem um posicionamento individual a respeito de determinado tema ou conteúdo.

Por isso,

aprender a pensar e a falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pelos quais tais recursos refletem as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (BRASIL, 1999, p 27-28).

Além disso as práticas, quando envolvem as dimensões sociais e culturais em que os textos/discursos se realizam, transformam a sala de aula em espaço crítico de compreensão das dinâmicas sociais a partir dos gêneros que circulam em cada esfera específica de interação.

A este respeito, compreende-se que o ensino baseado nos gêneros textuais ressignifica diretamente as práticas docentes, sobretudo com os gêneros emergentes, uma vez que estas “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (BAKHTIN, 2002, p. 25).

Além disso, Segundo Bazerman (2005, p.106)

cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando.

É de grande valia fazer com as práticas de ensino de língua portuguesa sejam capazes de perceber as relações dialógicas e ideológicas que acontecem diariamente nos mais variados espaços sociais. Somente assim os alunos terão uma formação qualitativa e que possibilite a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, com base nos gêneros textuais.

Ainda em se tratando da temática abordada, Xavier (2005) aponta que:

Estes são gêneros emergentes que poderiam ser bastante explorados na e pela escola. Os professores de língua portuguesa poderiam utilizar estes gêneros digitais para dinamizar suas aulas de produção textual. A mudança de ambiente, da sala de aula para o laboratório de informática, e a descoberta das características e potencialidades de desenvolvimento retórico- argumentativo poderiam tornar a aula de português mais empolgantes e atraente. A participação constante dos alunos tende a ampliar sua capacidade de argumentar sobre temas diversos, levando-os a aprender e a refletir dialeticamente sobre as diversas opiniões e construir sua própria síntese sobre as questões em discussão. (...) Desta forma, os gêneros digitais são megaferramenta para desenvolver nos aprendizes a necessária habilidade de construir pontos de vista e defendê-los convincentemente. (XAVIER, 2005, p.37/38)

Para que estas práticas se efetivem, é necessário que o professor sejam um mediador crítico do processo de ensino e aprendizagem, que o mesmo:

tem o importante papel de provocar a reflexão crítica de seus alunos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. Torna-se imprescindível sua participação como problematizador, pois através dos seus conhecimentos, possibilitará aos educandos uma relação mais ampla com essa realidade. É a reflexão que levará o educando a superar as falsas concepções ideológicas, a perceber o caráter histórico e mutável das relações sociais, e, portanto, reconhecer-se como sujeito na construção de si mesmo e da realidade, bem como capaz de participar na transformação das relações que julgue necessárias. (NUCCI, 2001, p.81)

A atividade de leitura requer muito mais do que decodificar sinais, ou seja, reconhecer as representações gráficas que permeiam os enunciados. Ler é identificar determinadas informações que não estão explícitas, mas que comprometem o sentido e a compreensão real de um texto.

Estas práticas, aliadas aos documentos oficiais, bem com as práticas envolvem a integração dos conhecimentos socioculturais que o aluno possui para, em seguida, desenvolver as habilidades e competências das práticas de interação verbal.

Tinoco (2009, p.153-154) destaca algumas diferenças que merecem relevância:

[...] Uma delas é a área de conhecimento que dá sustentação teórica a determinado projeto (Psicologia, Educação, Sociologia, Linguística, Aplicada). Outra é a esfera de atividade a partir da qual cada projeto se desenvolve (comunidade, igreja, sindicato, escola, sala de aula, disciplina). Uma terceira é o objetivo que se pretende alcançar com seu desenvolvimento (agir sobre determinada situação adversa, desenvolver uma metodologia de ensino, ensinar e aprender algo, ler e escrever para se posicionar socialmente). Uma quarta diferença é o contexto sócio-histórico a partir do qual cada uma dessas designações foi adotada (década de 1920, década de 1980, primeiros anos do século XXI)

A prática de ensino de língua portuguesa, e o processo de ensino/aprendizagem, quando se trata de ensino na troca de conhecimentos entre aluno e professor, observamos que as vezes, os docentes deixam a desejar no que se refere ao alcance dos objetivos educacionais muitas vezes não dispõe de recursos necessários, ou mesmo por disponibilidade do professor para o estímulo do ensino da disciplina, dentro do ambiente escolar, e conseqüentemente não conseguem atrair a atenção dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A leitura é o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto a partir e seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. (BRASIL, 1998.p.69)

Cabe ao professor de língua portuguesa ser dinâmico e criativo na sua prática de ensino, relacionando o conteúdo a realidade dos alunos, utilizando-se dos gêneros textuais para trabalhar leitura de forma unificada.

Nesse sentido, a proposta de ensino de língua portuguesa contida nos PCNs envolve as práticas de letramento. Segundo Kleimam (1995, p. 15), historicamente:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleimam, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita [...].

A autora destaca ainda que:

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. Por exemplo, é possível estudar as práticas de letramento de grupos de analfabetos que funcionam em meio a um grupo altamente letrado e tecnologizado, como os funcionários analfabetos de uma instituição do estado de São Paulo, com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa. (KLEIMAM, 1995, p. 16-17)

Neste sentido, Teorizar e valorizar os saberes provenientes da experiência, fazer com que circulem compará-los entre si, relacioná-los aos saberes eruditos. Trabalhar por uma epistemologia da reflexão na ação e dos saberes dela provenientes. (PERRENOUD, 2001)

O processo ensino/ aprendizagem varia com outras dimensões, além dos graus de estruturações e do grau de controle do professor. Esses têm outras variáveis, tais como a percepção que o aluno tem do que deve aprender.

É justamente por considerarmos estas prerrogativas propostas pelos PCNs que defendemos que:

professores ensinem seus alunos a utilizar-se da linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRAISL, 1999, p. 33)

Dessa maneira compreende-se que o ensino de língua portuguesa, de acordo com os documentos oficiais de ensino, pauta-se em dinâmicas críticas, baseadas nos gêneros textuais e, sobretudo, na interação

3 AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao avaliar o rendimento escolar o professor deve levar em consideração dos critérios básicos: a avaliação da aprendizagem, de acordo com os objetivos estabelecidos em seu plano de curso, e auto-avaliação do seu trabalho por meio das respostas dos alunos.

Sobre isto Saint – Onge expõe que:

Quando se ouve um professor decepcionado com o desempenho dos alunos dizer “Mas eu ensinei isso tão bem!”, compreende-se que os alunos não captam necessariamente o que o professor presente ter ensinando bem. Mas aqui se confunde ensinar com dizer, explicar, enunciar, proclamar... Vê-se claramente que a aquisição do saber não se faz por simples contato com o saber de outrem. É preciso reconstruí-lo em si. Para isso, é necessário ser capaz de fazê-lo. Ora, costumamos dar nossas aulas sem nos perguntar se aquilo que os alunos têm de fazer é de fato suscetível de desenvolver neles as capacidades que desejamos ver surgir. (SVINICKI *apud* SAINT – ONGE, 1999.pg.16-17)

Por isso a prática de avaliação é uma intervenção que está presente nas ações de qualquer educador.

A avaliação do rendimento escolar contribuirá não só para o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem pelo professor, mas também para a conscientização desse mesmo processo por parte do aluno. É preciso antes de tudo avaliar e valorizar os progressos, os avanços e as conquistas do aluno em termos de aprendizagem, e não se apegar de modo exagerado ao que o aluno ainda não aprendeu. Esse tipo de avaliação constitui em importante fator de crescimento mútuo, porque, além de desenvolver a autocrítica, tanto no aluno quanto no professor estimulam ambos a encontrar soluções para as dificuldades apresentadas.

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem não deve ser vista como um ato isolado, mas sim integrada a um aspecto mais amplo que influência de uma forma ou de outra na ação educativa do educando.

Na ótica construtivista propõe-se uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples

acumulador de informações. Ele é um construtor do próprio conhecimento, e essa mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções próprias e o objetivo de conhecimento proposto pela escola.

Na visão de Hoffman:

A avaliação numa prática inovadora é a reflexão transformadora em ação. A ação essa que nos impulsiona a novas reflexões permanentes do educador sobre sua realidade e acompanhamento do educando passo a passo do educando na trajetória do conhecimento. (HOFFMAN, 2001, p. 40).

Para o autor a avaliação é uma ação reflexiva para o professor e deve ser feita constantemente. Se os objetivos da escola se voltam para o sujeito crítico e criativo, para o desenvolvimento de seu raciocínio, de sua capacidade de argumentação, para o exercício da crítica e da criação. É evidente que para avaliar habilidades tão complexas serão necessários situações e instrumentos igualmente ricos e complexos.

A melhor alternativa, o melhor recurso parece ser o próprio professor que poderá fazer o uso de traços fundamentais como sua sensibilidade, flexibilidade e capacidade de observação para acompanhar e apreciar o desenvolvimento de cada aluno. O professor já faz uso dessas capacidades em seu trabalho diário. O que pode haver é uma ação mais consciente e planejada nesse sentido.

A avaliação deve ser concebida como um instrumento que realmente possa contribuir para a construção do conhecimento. Dessa forma é possível que a avaliação desenvolvida pelos docentes possa cumprir seu papel fundamental, que é o de auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

A postura do professor frente às alternativas de solução construídas pelo aluno deve estar necessariamente comprometida com tal concepção de “construtivo”. O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. O aluno aprimora sua forma de pensar o mundo à medida que se depara com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.

Conceber-se, assim, a avaliação desvinculada da concepção de “verificação de respostas certas, erradas”, encaminhando-a um sentido investigativo e reflexivo

do professor sobre as manifestações dos alunos. O que se pretende introduzir nesse texto é a perspectiva da ação avaliativa como uma das medições pela qual se encoraja a reorganização do saber.

A avaliação na ação avaliativa, enquanto mediação se faria presente, entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementando.

4 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos ou emocionais, e a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem as condições organizativas do trabalho docente.

É Tinoco (2009, p. 154-155) afirma:

Diferentemente da maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula, que partem de um tema, em geral, do calendário escolar (meio ambiente, folclore, semana da pátria), os projetos de letramento surgem de um interesse da vida real de estudantes e professores. Logo, o ponto de partida de um projeto de letramento é uma prática social, por exemplo, como proceder para obter documentos; identidade, CPF, título de eleitor, carteira de trabalho. E o ponto de chegada é a efetiva obtenção desses documentos.

Como diz Saint - Onge:

Na realidade, os professores sabem com clareza que não basta ter dito alguma coisa para que os alunos a tenham aprendido. A complexidade das aulas revela que os professores, pelas atividades que organizam, sustentam o processo de aprendizagem de modo diferente quando se trata de adquirir conhecimentos ou habilidades. (SAINT – ONGE, 1999, p. 87)

Seguindo essa linha, o professor tem total consciência que apenas falar não é suficiente para uma aprendizagem mais eficaz do aluno, para que essa aprendizagem ocorra de forma significativa, o professor deve utilizar de diferentes dinâmicas e métodos de ensino. Quando o professor utiliza uma nova dinâmica de

ensino, e tem um bom relacionamento com seus alunos, ou seja, quando há uma interação na sala, possibilita uma boa aprendizagem, o ensino e o aprender se torna prazeroso na sala de aula, e o professor alcança seus objetivos e os alunos o seu desejo de aprender.

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização, preparação e sistematização didática dos conceitos, facilitando o aprendizado dos alunos, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino, a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto esse não é o único fator determinante da organização do ensino, razão pela qual ele precisa ser estudado em conjunto com outros fatores.

Como diz Morales:

Falo de tarefa profissional e de eficácia internacionalmente. Porque somos profissionais de ensino, nossa tarefa é ajudar os alunos em seu aprendizado; buscamos seu êxito e não seu fracasso, e a qualidade de nossa relação com os alunos pode ser determinante para conseguir nosso objetivo profissional. (MORALES, 2003.p.13)

O professor não apenas transmite informação, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção para que aprendam a expressar-se. A expor opiniões e dar respostas.

Vale ressaltar dois aspectos da interação professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognoscitivo (que diz respeito às formas de comunicação dos conteúdos escolares), e o aspecto sócio-emocional (que diz respeito as relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares indispensáveis no trabalho do docente).

A análise de relacionamentos entre professor e aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação um fator das consequências pois a educação é uma das fontes importantes do desenvolvimento comportamental e emocional de valores nos membros da espécie humana.

O processo ensino/aprendizagem que desenvolve a partir do professor e a sua relação com os alunos, não deve ter como base somente o conhecimento resultante através de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Para que isso aconteça, é necessário a disponibilidade do

professor, necessariamente aberto à novas experiências, como também conhecer e compreender o mundo em que o aluno está inserido.

Como diz Morales:

A qualidade das relações interpessoais manifesta-se de muitas maneiras: dedicar tempo à comunicação com os alunos, a manifestar afeto e interesse (expressar que eles são importantes para nós), a elogiar com sinceridade, a interagir com os alunos com prazer. (MORALES,2003.pg.54)

Dessa maneira, é reservado ao professor direcionar esse processo, deixando bem claro o que espera dos alunos. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar língua materna é, antes de tudo, inserir o sujeito de forma crítica e situada nas diversas instâncias sociais e fazer com que o mesmo compreenda as relações de poder, bem como as ideologias, que permeiam toda e qualquer interação verbal.

Em tempos de “crise”, educar é fazer do estudante um sujeito autônomo, sobretudo, no que tange os problemas socioculturais em um país tão desigual como o Brasil. Embora não exista fórmulas prontas para o sucesso educacional, conhecer e aplicar os pressupostos teórico-epistemológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pode fazer com que a sala de aula seja um espaço de resistência e formação crítica de sujeitos transformadores de sua realidade.

Não se pode negar que a situação educacional brasileira está muito distante do almejado em termos de educação de qualidade e que, por sua vez, seja democratizado para todas as realidades, sobretudo, as mais carentes socioeconomicamente.

Ressaltamos que as interpretações aqui desenvolvidas abrem espaço para a realização de novas pesquisas, podendo evidenciar a eficiência desses documentos ou a necessidade de se rever os pressupostos e objetivos da educação brasileira,

bem como os entendimentos dos professores sobre as reais necessidades de formação em língua materna.

Dessa maneira, esperamos que as discussões aqui realizadas possam ampliar o entendimento dos docentes e dos discentes em letras sobre a necessidade social de se repensar o ensino de língua materna e as prescrições contidas nos documentos oficiais de ensino.

REFEFÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BANDEIRA, Manuel. **O Bicho, de Manuel Bandeira**. Disponível em: <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/> novembro 25, 2008. Acesso em: 05/08/2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- BRASIL, secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretária de Educação Fundamental, --Brasília: MEC/SEF, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre. Mediação. 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, I. **Gêneros do Discurso**. In: KOCH. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, p. 53 - 60, 2002.
- _____. **Os PCNs de Língua Portuguesa** : revista eletrônica ABRALIN, v. 38, n. 36, 2005. Disponível em:< <http://www.unb.br/abralin/index.php>>. Acesso em: 18 jun. de 2007.
- MORALES, Pedro. **A relação professor – aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: 4 ° Ed. Loyola, 2003.
- PAES, José Paulo. **Convite**. Disponível em: <http://reginavolpato.com.br/blog/2011/10/12/convite-jose-paulo-paes/> Publicado por Regina Volpato em 12 out 2011. Acesso:05-08-2017.
- PERRENOUND, Philippe; Trad. SCHILLING, Cláudia. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SAINT – ONGE, Michel. **O ensino na escola: como é como se faz/** São Paulo: Loyola, 1999.
- SVINICKI, M., “It Ain’t Necessarily So: Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures”, em *To Improve the Academy: Resources for Student*,

Faculty and Instructional Development. P.O.D (The Professional and Organizational Development Network in Higher Education), 1985.

TAVARES, Rosemeire Aparecida Alves. **Vontade de saber português**, 6º ano/ Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Bruhnerotto Conselvan. -- 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Usos sociais da escrita + projetos de letramento = resignificação do ensino de Língua Portuguesa.** In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco.* São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

XAVIER, Antônio C. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.** In: _____ *Hipertexto e gêneros digitais.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.