

Questão 2) O ensino de língua materna no ensino médio brasileiro objetiva, segundo o PCNEM (Programa Curricular Nacional), aprimorar o desempenho comunicativo dos alunos, sendo a língua "o instrumento principal para uma participação mais efetiva, consciente e crítica do sujeito na sociedade. Pode dizer-se que, de acordo com Travaglia, a capacidade linguística é a "capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação". Para tanto, deve-se ampliar o contato do discente com a maior variedade de situações de interação comunicativa, como diz Travaglia, realizar a "abertura da aula à pluralidade dos discursos, em sua forma além de realizar a totalidade da abertura do texto à vida, integrando a escola à comunidade".

Neste sentido, ^{para o ensino fundamental} ~~proceder~~ ^é ~~melhor~~ ^{uma} ~~abordagem~~ que trabalhe com a questão da variedade linguística, nas diferentes gêneros textuais nas modalidades da oralidade e da escrita. Para tanto, utilizaremos a proposta de linguagem e interação, ou seja, o uso da língua em diferentes contextos e interlocução. As capacidades textuais básicas serão desenvolvidas por referência à "capacidade formativa" para, segundo o parâmetro em Travaglia, possibilitar os usos da língua produzir e compreender um número diverso de textos (gêneros textuais de diferentes tipologias); a "capacidade transformativa" para possibilitar as diferentes modalidades; reformular de várias maneiras um texto, de acordo com a finalidade de uso linguística; a "capacidade qualificativa" para possibilitar a identificação de determinado tipo que pertence um texto vinculado a uma tipologia. Tomando por base este percurso de ensino, temos como intuito principal a formação crítica de leitores e escritores.

O planejamento apresentado a seguir é abrangente e ensino-aprendizado contínuo em três aulas duplas para o



do livro, da mesma fundamentação, como citada anteriormente. Na primeira aula, a docente realizaria a contextualização do conto da tradição oral brasileira "Chapeuzinho Vermelho", recolhido por Câmara Cascudo. Esta atividade pré-textual abriria o espaço de sala de aula à oralidade. Em seguida, seria momento à reatualização do conto de tipologia narrativa para a modalidade escrita, num exercício ativo da produção textual. Compara-se as duas modalidades oral e escrita num debate junto aos alunos, considerando suas diferenças como a utilização na fala de recursos ^{seus efeitos de sentido} como a entonação na escrita de grafias em maiúscula e/ou sinais de pontuação, entre outros, sempre considerando-os como variáveis linguísticas que se manifestam num contínuum tipológico, segundo Leona Vermeck. Cabe também abrir espaço para a escrita criativa dos discentes que, como diz o ditado popular, "quem conta um conto aumenta um ponto". A sala de aula também seria aberta como espaço de texto autônomo, valorando assim a voz discursiva e autônoma dos alunos.

Numa atividade textual, seria observada a forma dos textos produzidos pelos discentes a construção linguística ^{seus efeitos de sentido} implícita, relações e posicionamentos diferentes para os contextos oral e escrito. Cabe também explicar que a escrita também é espaço de textos informais, ^{de construção informal} da mesma forma pensa-se apenas a oralidade e exemplificar com gêneros como chat, virtual, blogs, entre outros. Com atividade pré-textual, seria proposta a reescrita do conto, tendo como finalidade a maior coerência e coesão do texto, de acordo com o contexto e intertextualidade adequada. Também a pesquisa de contos ^{em} intertextualidade com os apresentados, como "exercício" para ^{comparação} os discentes.

No resumo ementas, a docente apresentaria o conto "Chapeuzinho Vermelho", colhido pelos irmãos Grimm, na Alemanha. O recurso ^{didático} utilizado será o livro, como



questões (1)

conto escolhido, resultado de exercícios de compreensão. Como atividade ~~de~~ pré-textual, ou seq., atividades motivadoras, pretende-se perguntar sobre título do conto, retomando a aula anterior e observando a questões da intertextualidade, vinculadas a um outro lugar e voz de fala, de acordo com suas implicações de exatidão textual-discursiva. Perceber manter o conto na modalidade escrita, em seguida, numa ~~forma~~ de texto ~~de~~ pré-textual, ~~perceberemos~~ a compreensão do texto, tomando por base as questões propostas no roteiro de leitura da Polka didática, numa ~~educação~~ para a literatura, mas pelo ~~bitextual~~. Em seguida, como proposta para desenvolver a capacidade transformadora, segundo ~~Martins~~ ~~modificaremos~~ ~~textualmente~~ em ~~relação~~ do conto, considerando seus aspectos principais de tipos narrativos.

No terreno encontra, a proposta de atividades retomam o aspecto de intertextualização, mas vinculadas ao caráter do conto. Neste sentido, ~~anteriormente~~ ~~realizada~~ ~~uma~~ "ação de rep" com a ~~revisão~~ ~~envio~~ dos contos tradicionais do Brasil e outros, uma vez que apresentam uma perspectiva circular. Desta forma, os ~~discursos~~ seriam atuando no ~~mundo~~ do uso de língua em sua interação e adequação aos diversos contextos ~~linguísticos~~ ~~sociais~~. Cabe dizer que este trabalho também pode ser ~~dobrado~~ em alguma atividade cultural da escola, com a apresentação da performance oral do rep realizada pelos discentes. Para isso, seria proposta a escrita desse ~~modos~~ ~~textual~~ ~~oral~~, em seguida, ~~em~~ ~~outros~~ ~~encontros~~ num trabalho de avaliação contínua por ~~formas~~ de leitores e escritores sendo o conto, segundo ~~Carra~~ ~~há~~ ~~cabido~~, como primeira ~~texto~~ intelectual.

Cabe orientar esse processo de ensino-aprendizado pela vertente sociolinguística, cuja língua é orgânica, variável

(Ant. questão 1)

vel, dinâmica, situada de acordo com diversos contextos de uso. Desconstruindo, assim, a perspectiva "tradicional" unipolar, pelo arcabouço retórico como noção de "texto" e "enredo". Para além disso, doverem as relações de poder que implicam os usos linguísticos-textuais, a língua como instituição social. Questões quanto à forma, o espaço e valor da escrita e da fala, relacionando a primeira como uma manifestação em geral, mais formal, do letramento, adquirida em espaços escolares geralmente, com uma vinculando-se historicamente a um maior prestígio e "bem cultural desejado"; a última a contextos mais cotidianos e ^{informais} em que foi adquirida. A desconstrução dos lugares formais e informais de origem da oralidade é feita por meio do uso de diversos gêneros textuais, bem como a valorização das duas modalidades sob o âmbito da sociolinguística, objetivando assim contribuir para a formação de cidadãos com conhecimentos linguísticos - sujeitos que compreendam criticamente as esferas textuais-discursivas e seus efeitos de sentido, aderindo a diversos contextos nessas pluralidades de "língua ~~brasileira~~ ^{portuguesa} ~~vários~~".

Questão 02) Na atual cena escolar brasileira, após os estudos das teorias ~~psicopedagógicas~~ críticas do currículo, influenciadas por Dewey, sabemos que nenhuma relação de conhecimento é neutra ou desinteressada, mas implica relações de poder. Segundo Moreira e Silva, o currículo é comparável a uma "arena política" guiada por questões que se estruturam em torno de três eixos principais: ideologia, cultura, e poder.

Numa educação de teoria tradicional, representada inicialmente por Bobbit, no início do séc XX, nos EUA, o espaço escolar possibilitava uma ^{certa} transmissão das ideologias das classes dominantes e, suas ideias sobre o mundo. Isso ocorre por meio da construção de um currículo que valorize como conhecimento legítimo a cultura de uma classe dita como dominante, por exemplo, ~~a~~ ^o ~~literatura~~ ^{literatura}, considerada como clássica, numa abordagem mecanicista, o currículo. Escolas tradicionais como a citada acima, ratificam as relações de poder vigentes, na construção de um saber escolar vinculado às classes dominantes, legitimando-o. Desta forma, mantêm o status quo de determinada sociedade vigente, no caso, de ordem capitalista, e tomam por principal função a manutenção dos sujeitos no mercado de trabalho. Como diz Durkheim, "a educação reproduz a sociedade em que vivemos".

Na contemporaneidade ^{moderna} a ^{teorização} crítica do currículo visa, sobretudo, a construção de uma escola democrática e de qualidade, como pretende garantir a universalização da ~~educação~~ ^{educação} ^{em} ^{seu} ^{momento} na LDB (Lei e diretrizes e bases de educação brasileira), na década de 90. Nesta perspectiva, ^{com} influência das ideias escolanovistas, o currículo estruturaria-se ^{intencional} ^{em} ^{pol.} de construção da cidadania e do cidadão, tendo a escola pública, principalmente, importante papel, nessa possibilidade de exercício democrático, vinculado ao espaço escolar. Neste sentido, o terreno seria, segundo Moreira e Silva, um terreno central de luta de transformação das relações de poder.

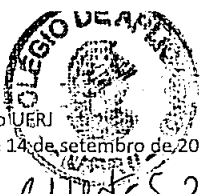


cont. questões

Assim, a ~~tenção~~ crítica do currículo abrange-se à pluralidade de culturas também consideradas como populares, a fim de trazer para a construção da subjetividade mais críticas e conscientes do sujeito. Para pensar em questões, utilizou-se especialmente a ~~aproximação~~ do currículo com a própria experiência do docente, tornando a aprendizagem mais significativa e não meramente mecânica, ou classificatória, tendo como finalidade a ~~aproximação~~ ou a ~~renovação~~. Para a construção de identidade conscientes de seu lugar e voz no mundo, o currículo tomou por base os princípios freireanos de educação problematizadora, em oposição à denominada "educação bancária" e sua "transferência de conhecimentos", assim como a ideia da pedagogia da autonomia, reformando os livros e escritores.

Neste sentido, a educação é tomada como ato pedagógico dialógico, tendo o docente papel ativo na construção do conhecimento junto ao aluno, como mediador desse processo de ensino-aprendizagem. À luz do conceito de escola cidadã, influenciado pelas ideias de Paulo Freire, articulamos as funções da escola como espaço emancipador no exercício da cidadania dos sujeitos. Então, a escola pode ser mais horizontalizada no sala de aula, no cotidiano escolar, no qual os docentes participam das escolhas das seleção de textos, atividades didáticas, autorrelacionadas entre outras possibilidades de democratização da voz no espaço escolar.

Entretanto a escola, responde, de alguma maneira, a ~~as~~ "escolhas" ~~textuais~~ de poder materializadas nos discursos incorporados aos PCN (plano curricular nacional) e suas ~~diversas~~ diretrizes das políticas públicas educacionais, e também do PPP (plano político pedagógico) esboçada pela comunidade escolar. De certa maneira, isto possibilita alguma flexibilidade de abordagem daquele, como observamos na



cont. questões 2)

no PPP do CAP-UFRJ que, influenciado pelos pensares exaltados citados, visa a formação humanística dos discentes, tendo como princípios a autonomia e emancipação. Para tanto, a escolha curricular que implique diversidade de cultura é fundamental como observamos na incorporação ao currículo do ensino de literatura africana e de variedades linguísticas, obrigatórios pelos PCNs.

Cabe problematizar a questão curricular também pelo seu redimensionamento por meio das reformas educacionais no Brasil na década de 90. Sob o âmbito de uma política neoliberal, houve a descentralização das gestões e do financiamento, concomitantemente à centralização da avaliação do "sistema educacional" mediante os exames padronizados, como ENEM (exame nacional do Ensino Médio), entre outros. Este processo impulsiona a privatização do ensino que responde ao espaço exaltado de forma produtiva para a aprovação no sistema de avaliação, não necessariamente de forma crítica. Nesse contexto, há uma maior manutenção do "currículo" estabelecido pelos instrumentos de poder. Podemos dizer, neste âmbito, que este processo educacional mantém "indícios de política" que, segundo formulação de Oliveira, impulsiona a expansão da "cultura da avaliação".

Nesta "crônica política" que é o currículo disputa-se a voz da tradição dita culta com a considerada como popular, no bojo de uma ordem que possibilita, de fato, o ensino democrático e crítico, tendo o sujeito autonomia e consciência de seu percurso de aprendizagem. A LDB coloca como direito a todos a educação pública e de qualidade, assim como um ensino mais transdisciplinar, porém, o controle deste processo exaltado realiza-se nas camadas da centralização dos exames, desconhecendo a heterogeneidade colocada em parte pela matriz



Cont. questões

menor curricular. O paradoxo se constitui no dilema entre a busca do conhecimento que se aproxime da realidade dos discentes (por exemplo, o rap em sala de aula) e a imposição de um conteúdo legitimado pelo professor ou repertório nos exames centralizados.

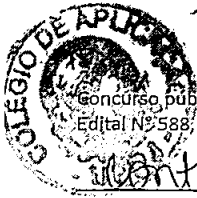
É preciso buscar estratégias para a resistência de escola pública de qualidade num cenário desafiador, tanto se em nível para garantir a diversidade cultural-político-ideológica na formação dos discentes. Para tanto, cabe à comunidade escolar, formada também por parte participativa dos discentes, refletir sobre o "mal de arquivo", como diz Derrida, e a questão política que orienta este arquivo. Também tomar decisões coletivas sobre seus planejamentos escolares, como a escolha de conteúdos priorizados como texto e discurso, a modalidade de escrita envolvendo variadas linguagens, entre outras propostas no que diz respeito, no caso, ao ensino de língua materna e suas literaturas. Resistir, ainda, é preciso.



O Colégio de Aplicações da UFRJ ou melhor, o "colégio universitário", apresenta como objetivo em seu PPP (plano político pedagógico) "... o compromisso com a formação das licenciandas, no caso do setor de língua portuguesa, na área de Letras. Para tanto, o ^{papel do} professor do CAp também se constitui, como mediador deste percurso didaticamente dividido em três momentos: observação, co-participação e reflexão. Neste sentido, a escola abre-se como espaço de experimentação de novas práticas didáticas que possam contribuir para a construção de um novo cenário na educação brasileira, especialmente na formação humanística dos sujeitos.

No que diz respeito ao currículo e diversidade, tendo como perspectiva o viés político de poder que o orienta, cabe ao CAp, como espaço aberto a novas práticas pedagógicas, o compromisso com a incorporação de culturas nas ^{práticas} ministradas anteriormente, como a oralidade e suas representações. Oralidade e escrita, como um continuum ^{tipológico} que ampliam a formação crítica do ^{aluno} discente em seu percurso como leitor-escritor. A questão da variedade linguística também deve ser trabalhada com suas diversas manifestações dialetais: diafasia, diatópia, diastrática e diacrônica. Para tanto, segundo os PCNs de língua portuguesa, pretende-se ^{trabalhar} em sala de aula com diferentes gêneros textuais e ^{com} diversas tipologias (narrativa, descritiva, expositiva/argumentativa, injuntiva). Por exemplo, como parâmetros para o 8º ano, o 9º ano.

A valorização de temas "esquecidos" pelo currículo do PCN também cabe ^{ao} CAp-UFRJ. Neste sentido, observa-se a experimentação de um "modelo" ^{de ensino} ^{em} ^{seu} ^{próprio} ^{modo} dos alunos, em questões contemporâneas. Também cabe ao CAp o ensino do que se considerou "clássico", de forma a reorientar a formação



Cont. Questões 3

como a abordagem ao conteúdo será realizada, misturando uma perspectiva qualitativa do ensino e não quantitativa, ainda presente na realidade do país. O papel do professor do CAP, neste sentido, é de orientar a prática da seleção de conteúdos, no caso do currículo, a adequação à turma (de acordo com a série/nível escolar) ao tema, momento, demanda por base e, ainda, participação dos discentes e dos licenciandos, assim como o debate.

O espaço escolar público do CAP representa, como diz Marjorie e Alves, um "terreno de transformação dos relações de poder", por meio de formação democrática e autônoma dos discentes. O professor de Língua Portuguesa e Literatura exerce o papel de abertura para que a educação emancipadora de fato se construa para tanto, acompanhando o percurso dos novos docentes em formação, tendo a sala de aula, como vivência fundamental, na ligação da teoria à prática. O licenciando será orientado pelo professor da turma sobre o planejamento das experiências próximas, de forma a organizar algumas práticas, seja na escolha de algumas propostas didáticas, como "experimentais" iniciais, estratégias de ensino para tal conteúdo, vivência coletiva com os discentes, entre outras questões que envolvam o ensino.

O professor, assim, compartilha também de forma democrática o espaço da sala de aula, materiais utilizados e debates sobre a construção ética e comprometida deste licenciando em formação, na transformação da sociedade vigente constituída por cidadãos mais ativos e participativos. Como Colégio Universitário vinculado à UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), o CAP também apresenta-se como espaço de pesquisa e extensão, tendo ao corpo docente formado por professores-pesquisadores, valorizando a formação continuada do profissional, de forma a contribuir para a qualidade do ensino.

Cont. Questões 3)

Desta forma, o papel do professor do CA, junto aos licenciandos, também vem passando a elaboração de propostas de ensino para além da tradicional sala de aula, como podemos observar no evento CA literário, em parques, museus e outros espaços culturais, em diálogo com a formação humanística dos discentes. Cabe lembrar das ideias freudianas sobre o "incorporamento do ser", assim, por ser um coletivo ^{de} formações de professores, aberta à experimentação didática e à pesquisa-atenção, evidencia-se a presença contínuo desta construção do sujeito. E, como nos evidencia Freire, a consciência de ser incorporado junto à autonomia possibilita, que a "luta" por um ensino público e de qualidade continue, na voz de outros professores, sempre em formação. Como diz Drummond, "o presente é tão grande (...) mas nos afastamos muito (vamos de mãos dadas)".