

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO: UM EXEMPLO NO ENSINO DE PORTUGUÊS, LÍNGUA MATERNA

Renira Lisboa de Moura Lima*

Resumo: O professor de Português, língua materna, precisa aplicar princípios de organização do conteúdo, requisito indispensável para realizar-se o projeto pedagógico da escola, conforme as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais.

Palavras-chave: Organização do conteúdo; integração disciplinar; planejamento de experiências de ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Independente da disciplina que leciona, ao planejar o ensino, o professor se vê diante do problema de organizar o conteúdo. Esse problema pode ser subdividido em duas questões básicas: a primeira – *O que ensinar?* – se refere à seleção do conteúdo; a segunda – *Como seqüenciar os tópicos selecionados?* – corresponde à seqüenciação dos conteúdos, traduzindo-os sob a forma de experiências de ensino-aprendizagem, que envolvem atitudes, habilidades (cognitivas e/ou motoras) e conhecimentos (termos, conceitos, princípios, convenções, entre outros).

Em algumas disciplinas, como nas ciências exatas, parece impor-se uma seleção e uma seqüência adotadas consensualmente. Na Matemática, por exemplo, cada tópico é naturalmente dependente do anterior, sendo necessário à aprendizagem do tópico seguinte; forma-se, então, uma cadeia em que se identifica, com facilidade, a relação entre cada conteúdo

* Professora adjunta do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Alagoas.

e seus pré-requisitos e pós-requisitos, sem que haja interrupção do fluxo do desenvolvimento. Assim, não se ensina “raiz quadrada” sem que já se tenha o domínio das operações fundamentais e da potenciação.

Entretanto, não se dá o mesmo no ensino da língua materna. Se, por um lado, isso pode ser considerado como uma dificuldade, por outro, possibilita uma variação bem maior de propostas de organização, novas formas de combinação de tópicos, uma participação mais significativa e maior responsabilidade do professor no planejamento do ensino que visa a um aluno já possuidor da modalidade falada da língua, tendo, assim, o domínio não só da gramática de sua variante, mas também o domínio das regras sociais de seu uso. Um exemplo desse uso social é a correta seleção das formas de tratamento: *você/vocês*, para pessoas conhecidas da mesma faixa etária, colegas, familiares coetâneos; *o senhor/a senhora/os senhores/as senhoras*, para desconhecidos, superiores, professores, familiares de geração diferente. O que esse aluno vai aprender, portanto, é a modalidade escrita, desenvolvendo competências tanto no plano da compreensão (leitura) quanto no plano da expressão (escrita própria e/ou reescrita de textos), e a modalidade oral no seu uso formal: apresentar idéias, formular perguntas, fazer comentários, defender pontos de vista, reivindicar direitos.

Para atender a sua inquietação, o professor de Português, língua materna, não pode confiar nem no acaso, nem na intuição, nem na inspiração; mas, ao contrário, deve buscar fundamentos nos princípios da Teoria Curricular.

ORGANIZAÇÃO

Tradicionalmente, a organização dos conteúdos corresponde a uma transcrição dos tópicos dos sumários dos livros – gramática ou manuais escolares – respeitando-se, geralmente, a seqüência dos capítulos das gramáticas e a ordem dos tópicos neles incluídos. Assim, em Fonética e Fonologia: fonema, letra, sílaba, tonicidade, sistema ortográfico; em Morfologia: classes (do substantivo à interjeição) e formação de palavras; e em Sintaxe: concordância, regência, colocação, oração (termos e classificação) e período (classificação). E ainda mais: retiram-se, idiossincriticamente, alguns dos tópicos presentes nas gramáticas, como o aspecto verbal, a formação e a correspondência dos tempos verbais. É por isso que, quando se pensa no ensino da língua materna, vem à mente um conjunto de tópicos gramaticais, principalmente aqueles que fazem parte dos programas de ensino e de concursos.

Essa ordem, que se repete nas diversas séries, não se comprova adequada, pois adota critérios utilizados na gramática, uma obra de referência, feita para ser consultada. Assim, não é adequada à situação de ensino, em qualquer nível, pela diferença de objetivos e de metodologia nas duas atividades: elaboração de gramáticas e desenvolvimento do ensino.

É necessário, pois, que se faça o mapeamento do conteúdo pela aplicação de princípios orientadores: uns, no processo de seleção; outros, no processo da seqüenciação dos conteúdos.

SELEÇÃO

A seleção do que vai ser ensinado deve suprir as carências educacionais (Tyler, 1974), isto é, o que o aluno não sabe e que precisa saber. Em outras palavras, a diferença entre o conhecimento já adquirido e o conhecimento a ser adquirido. Essas carências decorrem de necessidades sociais (convivência) e/ou individuais (competências).

No que se refere à língua materna, a sociedade requer do cidadão comum uma competência de leitura-escrita, materializada em diversos tipos de texto: (1) os expostos a céu aberto, fixos, apresentados em frases nominais e/ou frases verbais curtas, permitindo não só a identificação de produtos ou o incentivo a seu consumo (*outdoors*), mas também a orientação no espaço (sinais de trânsito, placas, nomes de logradouros públicos), em que os textos verbais podem estar coordenados ou não a textos não-verbais (ilustrações, logotipos, sinais); e (2) os textos móveis, manipuláveis, impressos nos mais variados suportes, ou portadores de texto (cheques, recibos, contratos, folhetos, fichas, volantes, bulas, jornais, revistas, livros).

Essa exigência social vai ser atendida com a aplicação simultânea de seis princípios, dos quais os três primeiros – *autenticidade, diversidade e precocidade* – são propostos por Charmeux (1988, p.78-9). São eles:

1. *da autenticidade* – os textos escritos que vão servir de base para o ensino da língua devem ser autênticos, isto é, motivados por uma situação real de produção e não por uma “encomenda” escolar. Daí a recomendação de que os textos utilizados no ensino sejam retirados diretamente das obras – dando-se preferência, quando possível, à manipulação da própria obra – e de que sejam aproveitados os textos jornalísticos, considerados por Faria (1991, p.11), “padrão de língua escrita escolar” e “modelo equilibrado para orientar os professores de português”.

2. *da diversidade* – os textos devem ser variados, quanto à função da linguagem (Jakobson, 1970, p.118-29) – conativa, referencial, metalingüística, emotiva, poética e fática –, quanto aos atos de fala (Austin, 1970) – previsão, justificativa, definição, entre outros – e quanto a seu gênero (descritivo, narrativo, argumentativo, epistolar), de forma a que se possam observar as características textuais e os recursos lingüísticos presentes em cada tipo de texto, como o uso do presente ou do pretérito imperfeito do indicativo, nas descrições; o jogo dos pretéritos perfeito e imperfeito, nas narrativas; o uso do presente do indicativo atemporal nas definições e na enunciação de princípios; o uso do futuro do presente nos mandamentos (“Não matará”) e nas previsões, entre elas a meteorológica e o horóscopo. Nesse caso, destaca-se, mais uma vez, o papel do uso de jornais na sala de aula, diante do fato de o jornal ser um veículo dos mais variados tipos de texto (notícias, receitas, reportagens, editorial, divulgação científica, obituário, horóscopo, resenhas, poemas) e até mesmo de textos específicos da área administrativa, como é o caso da ata, do aviso, da comunicação e do edital.

3. *da precocidade* – a exposição dos alunos, desde a mais tenra idade aos vários tipos de textos (bilhetes, cartas, conselhos de beleza, histórias em quadrinhos, horóscopos, poemas, receitas), a seus diversos tipos de

suporte (atlas, bulas, dicionários, folhetos, jornais, livros, *outdoors*, revistas), a temas e aspectos lingüísticos variados, sem que seja subestimada, como acontece habitualmente, a sua capacidade cognitiva.

4. *da freqüência* – a existência de uma alta probabilidade de ocorrência dos conteúdos ensinados (lexical, morfossintático, estilístico, textual). O que, mais uma vez, pode ser feito com o uso dos textos jornalísticos como critério de seleção, para que os conteúdos sejam ensinados a partir dos mais freqüentes.

5. *da carência* – ensinar-se o que já se sabe é “chover no molhado”. Assim, o conhecido (o que o aluno já domina) serve apenas de ponto de partida para que se chegue ao que não se sabe, ao que se precisa aprender.

6. *da adequação do conteúdo* ao aluno, ao tempo e às exigências das tarefas propostas, o que vai depender da experiência docente e de testes preparatórios de aplicação dos planos de ensino em turmas-piloto.

Desses seis princípios de seleção, os dois primeiros se referem às fontes; o terceiro e o quarto, à maturidade dos alunos; e os dois últimos, ao conteúdo lingüístico, quer lexical, quer morfossintático, quer textual, quer estilístico.

SEQÜENCIAÇÃO

Tradicionalmente, os conteúdos são seqüenciados de forma fragmentada, esperando-se que os alunos, por si mesmos, integrem os conhecimentos para que deles tenham compreensão e possam usá-los. Trata-se de uma doce ilusão. As experiências de ensino-aprendizagem devem evitar a fragmentação do conteúdo, como ocorre na apresentação das gramáticas em que os capítulos se apresentam autônomos, prevendo situações em que o aluno, com acompanhamento do professor, possa integrar os conhecimentos.

Para orientar essa prática, convém que se apliquem quatro princípios:

1. *da complexidade crescente* – o já dominado é o ponto de partida, respeitando-se o caminho tradicional: do conhecido ao desconhecido, do mais simples ao mais complexo, do mais fácil ao mais difícil.

2. *da continuidade* – manutenção de tópicos em diversos momentos do *continuum* de qualquer curso. Assim, os mesmos tópicos se apresentam nas várias séries de um curso, e, até mesmo, nas diversas unidades de uma mesma série, ora como alvo de estudo ora como pré-requisito para o que vai ser aprendido.

3. *do encadeamento em espiral* – este princípio amplia os limites do anterior, pois, apesar da continuidade, isto é, da sua presença constante, os conteúdos não vão ser trabalhados da mesma maneira, como réplicas, ou seja, como uma repetição exatamente igual daquilo que já foi anteriormente estudado. Ao contrário, devem “crescer”, ampliando-se e aprofundando-se.

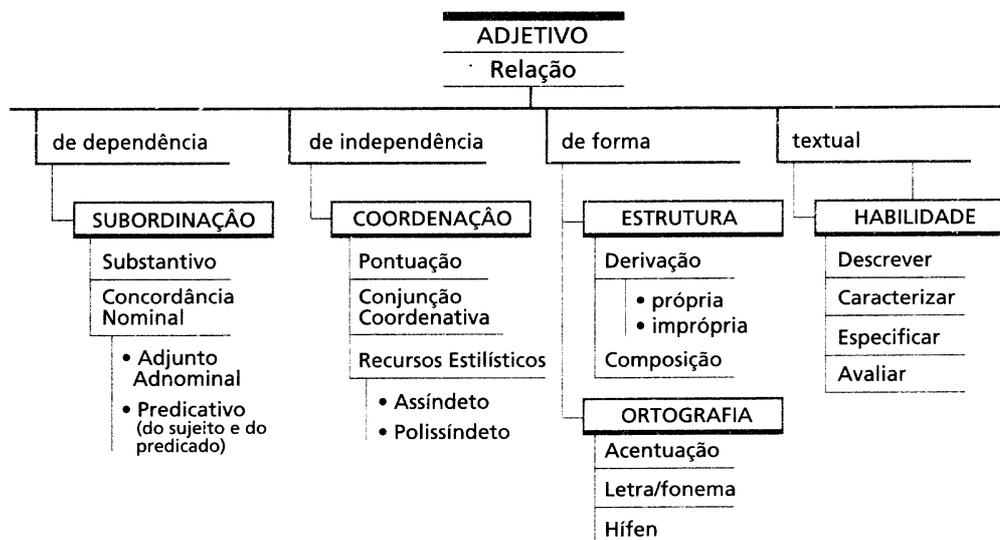
4. *da integração* – tendo como conseqüência a formação de unidades maiores do conhecimento, no nível das unidades, das séries e do curso, este princípio prevê a integração entre tópicos, tanto numa mesma

disciplina (integração intradisciplinar) quanto entre várias disciplinas (integração interdisciplinar), e entre tópicos e habilidades, como é ilustrado por Lima (1998 e 2000). Esse princípio exige, na sua aplicação, uma integração interpessoal entre professores de uma mesma série e de séries diferentes; de uma mesma disciplina e de disciplinas diferentes; portanto, um planejamento conjunto e integrado entre aqueles que formam o corpo docente de uma escola.

Assim, como exemplo da integração não só entre tópicos de uma mesma disciplina – o que é básico para a extensão e compreensão dos conceitos –, mas também entre tópicos e habilidades, apresenta-se o tópico motivador da integração – ADJETIVO –, que, embora habitualmente seja visto apenas como uma das classes de palavras, vai permitir uma integração intradisciplinar com vários outros conteúdos lingüísticos, pelo estabelecimento de uma relação de dependência, de independência e de forma entre eles, além de uma relação textual, como se apresenta no diagrama, que permite uma visualização imediata e integrada desse conjunto de tópicos.

Na relação de dependência, o adjetivo (simples ou composto) vai-se integrar ao conhecimento da classe dos SUBSTANTIVOS de que depende e a que se conecta através do mecanismo da CONCORDÂNCIA NOMINAL, podendo exercer, na oração, a função sintática de ADJUNTO ADNOMINAL (Exemplos 1 e 2),¹ quando se liga diretamente ao substantivo, ou de PREDICATIVO DO SUJEITO (Exemplo 3) ou PREDICATIVO DO OBJETO (Exemplos 4 e 5), quando se refere ao substantivo ou ao pronome-substantivo, núcleo do sujeito, ou do objeto direto, respectivamente, ligando-se a ele por meio de um verbo. Quando o adjetivo exerce a função sintática de predicativo do objeto, pode ser deslocado na oração, como comprovam as reescritas dos exemplos que os ilustram.

Diagrama – Exemplo de integração entre conteúdos intradisciplinares e entre conteúdo e habilidades motivada pelo tópico *Adjetivo*



¹ Nos exemplos, os adjetivos estão destacados em itálico; e os substantivos ou pronomes de que dependem, sublinhados.

Exemplo 1: [...] cujos [de Sêneca] textos dramáticos influenciaram Shakespeare [...] (Carvalho)

Exemplo 2: [...] o rigor do estoicismo, doutrina greco-romana [...] (idem)

Exemplo 3: O estóico é *indiferente* aos elogios e insultos, a cortesias e injúrias. (Carvalho)

Exemplo 4: [...] aos poucos, ele [o destino] nos fará *iguais* a si. (Carvalho)
Reescrita:

a) Ele [o destino] *iguais* a si nos fará.

b) Iguais a si, ele [o destino] nos fará.

Exemplo 5: O estóico deixa qualquer deus louco (Carvalho)

Reescrita: O estóico deixa *louco* qualquer deus.²

No caso da relação de independência, o adjetivo pode relacionar-se com o processo sintático da COORDENAÇÃO, que exige a mesma natureza nos termos que formam a série coordenada. Desse modo, adjetivos podem apresentar-se coordenados, tanto assindeticamente – o que se marca pela PONTUAÇÃO (uso das vírgulas), como no Exemplo 6 – quanto sindeticamente, pelo uso das CONJUNÇÕES COORDENATIVAS, introduzidas apenas no último elemento da série coordenada (Exemplo 7). Nesse caso, podem ser aplicados processos estilísticos, as figuras de construção por omissão – assíndeto (elipse do último conectivo aditivo na série coordenada) – e por repetição ou excesso, o polissíndeto (reiteração das conjunções em todos os elementos da série coordenada, sendo mais comum o seu uso com substantivos e verbos).

Exemplo 6: Usaria o *pequeno, precário* televisor da sala. (Scliar)

Exemplo 7: [...] para fazer coisas muito mais complicadas nas áreas econômicas, científicas e tecnológicas. (Castro)

Quanto à relação de forma, a estrutura morfológica do adjetivo leva aos processos de formação de palavras: composição, pela existência de adjetivos compostos (latino-americano); derivação própria, pela existência de sufixos nominais formadores de adjetivos (*amável, formoso, infantil*, entre outros); e derivação imprópria, pela substantivação de adjetivos (Exemplo 8) e, inversamente, pela adjetivação de substantivos³ (Exemplos 9 e 10).

Exemplo 8: Como um atleta que, miseravelmente derrotado numa prova em que era o favorito, regressa, tristonho, a seu país. (Scliar)

Exemplo 9: A pedagogia feijão-com-arroz sempre funcionou. (Castro)

Exemplo 10: Essa nossa democracia pé-duro [...] (idem)

2 Embora seja possível o deslocamento do predicativo do objeto para a posição inicial da frase, não é aconselhável essa prática, nesse exemplo, por criar-se ambigüidade: como ambos os substantivos – estóico e deus – estão no masculino singular, o termo *louco* poderá aplicar-se a um ou ao outro, havendo a

possibilidade de uma leitura que contraria a versão original.

3 Quando adjetivado, o substantivo simples ou composto não recebe a marca da concordância, como acontece na indicação das cores: sapatos *vinho*, bolsas *amarelo-limão*.

Esses fatos levam à integração com os seguintes tópicos de ORTOGRAFIA: acentuação, relação letra/fonema e uso do hífen, entre outros.

E, enfim, na relação textual, o adjetivo vai-se relacionar com as habilidades cognitivas (Exemplos 11, 12, 13 e 14), destacando-se, entre outras, as de DESCREVER, de CARACTERIZAR, objetiva e subjetivamente, de ESPECIFICAR e de AVALIAR, habilidades essas trabalhadas na disciplina Língua Portuguesa, mas transferíveis para a leitura e produção de textos nas outras disciplinas, que precisam, por exemplo, que se descreva um instrumento, que se caracterize uma personagem, que se avalie uma apresentação, e assim por diante, o que vai exigir dos professores das outras disciplinas um conhecimento da natureza e da forma dos textos que se constroem na área do conhecimento em que atuam. Defende-se, portanto, que a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita não caiba exclusivamente ao professor da língua portuguesa.

Exemplo 11: Convém lembrar que, na linguagem *publicitária* [...] (Cipro Neto) [especificação]

Exemplo 12: O estóico é *indiferente* aos elogios e insultos, a cortesias e injúrias. (Carvalho) [caracterização]

Exemplo 13: [...] educá-los para cobrar inteligentemente *bons resultados* (Castro) [avaliação]

Exemplo 14: [...] não podia perder *preciosas horas* de sono [...] (Scliar) [avaliação]

É nessa relação entre os conteúdos e as habilidades cognitivas que mais se encontram pontos de contato que possibilitam as propostas de integração interdisciplinar e multidisciplinar.

CONCLUSÃO

Vê-se, pois, que o desenvolvimento da competência de organizar o conteúdo, que compreende dois momentos – seleção e seqüenciação –, uma habilidade requerida numa das fases do planejamento do ensino, altamente complexa, exige um conhecimento do conteúdo que permita fazer ligações entre tópicos, muitas vezes, aparentemente, sem nenhuma ligação, e das habilidades ou competências que vão possibilitar a integração entre disciplinas autônomas e, também aparentemente, sem nenhum ponto de contato.

Tal habilidade deve ser vista como um requisito na formação do professor de língua materna. Sem ela, não se pode nem propor, nem interpretar, nem vivenciar o projeto pedagógico da escola, nem seguir, por não compreendê-los, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que norteiam o trabalho do professor em sala de aula, lugar onde realmente se dão as mudanças desejadas, que operacionalizam o real significado do ensino e da educação.

Referências bibliográficas

- AUSTIN, J. L. *Quand dire, c'est faire*. Trad. Gilles Lane. Paris: Seuil, 1970.
- CHARMEUX, E. *L'écriture à l'école*. Paris: Nathan, 1988.
- FARIA, M. A. *O jornal na sala de aula*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LIMA, R. L. de M. Sobre a conjugação verbal em sala de aula. *Leitura: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, Maceió: Imprensa Universitária, UFAL, n.21, p.81-104, jan./jun. 1998.
- _____. Organização do conteúdo no ensino da língua materna. *Ideação: revista do Curso de Letras Português-Espanhol*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, v.1, n.3, 2000.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1974.

Fontes dos exemplos

- CARVALHO, B. Auto-ajuda romana. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 23 set. 2000, Ilustrada, p.E4.
- CASTRO, C. de M. E se o brasileiro vigiasse a escola como vigiou a seleção? *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 20 out. 1994, c.1, p.3.
- CIPRO NETO, P. Aquele lixo de lata vira lata de luxo. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 12 out. 2000, Cotidiano, p.C2.
- SCLIAR, M. Noites olímpicas. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 25 set. 2000, Cotidiano, p.C2.

LIMA, R. L. de M. Content organization: an exemple on the teaching of Portuguese, native language. *Todas as Letras (São Paulo)*, n.5, p.107-114, 2003.

Abstract: *The native Portuguese teacher must apply the principles of content organization, an essential requisite in carrying out the pedagogical project of the school in accordance with the curriculum guidelines and the national curricular parameters.*

Keywords: *Content organization; disciplinary integration; planning of teaching and learning experiences.*

