

Secretaria de Estado da Educação do Paraná

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA



Língua Portuguesa

GOVERNO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
LÍNGUA PORTUGUESA**

PARANÁ
2008



GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ
Roberto Requião

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

DIRETOR GERAL
Ricardo Fernandes Bezerra

SUPERINTENDENTE DA EDUCAÇÃO
Alayde Maria Pinto Digiovanni

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Mary Lane Hutner

COORDENAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS
Maria Eneida Fantin

EQUIPE TÉCNICO PEDAGÓGICA DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Edilson José Krupek
Edna Anita Lopes Soares
Iris Miriam Miranda do Vale
Keila Vieira de Lima
Luciana Cristina Vargas da Cruz Camillo
Maria de Fátima Navarro Lins Paul
Mougly da Luz Queiroz
Solange Maria do Nascimento
Tatiani Daiana de Novaes

LEITORES CRÍTICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Lígia Regina Klein – Universidade Federal do Paraná
Altair Pivovar – Universidade Federal do Paraná

LEITORES CRÍTICOS DA ÁREA PEDAGÓGICA EDUCACIONAL

Iria Brzezinski – Universidade Católica de Goiás
Lia Rosenberg – Consultora independente
Marcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco
Sofia Lerche Vieira – Universidade Estadual do Ceará
Walter Esteves Garcia – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Jam3 Comunicação



AGRADECIMENTOS

Agradecemos de modo especial aos professores das escolas da Rede Estadual de Ensino que desde 2003 participaram dos eventos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação, contribuindo com a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares. Esses professores enriqueceram as discussões sobre teoria e ensino da sua disciplina, fizeram leituras críticas das diversas versões preliminares das DCE enviadas às escolas nas semanas pedagógicas e enviaram seus pareceres para que os textos pudessem ser aprimorados. Da mesma forma agradecemos o trabalho dos professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED que ao longo deste processo coordenaram as discussões e sistematizaram os textos até chegarmos a estas Diretrizes Curriculares, agora oficialmente publicadas.

CARTA DA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

A escola pública vem sendo replanejada no Estado do Paraná nos últimos anos e isso traz uma luz diferenciada para a prática pedagógica, sustentada por uma intensa discussão sobre as concepções teórico-metodológicas que organizam o trabalho educativo. Essas reflexões, sobre a ação docente, concretizaram-se na crença do professor como sujeito epistêmico e da escola como principal lugar do processo de discussão destas Diretrizes Curriculares que agora são oficialmente publicadas.

Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria.

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas.

Contra-pondo-nos a esta concepção, salientamos que, para a maioria da população brasileira, a escola constitui a alternativa concreta de acesso ao saber, entendido como conhecimento socializado e sistematizado na instituição escolar. Sob esta perspectiva de escola pública, construímos essas Diretrizes Curriculares, por meio de uma metodologia que primou pela discussão coletiva ocorrida, efetivamente, durante os últimos cinco anos e envolveu todos os professores da rede.

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação do Paraná

CARTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula.

Ainda em 2007 e 2008, as Diretrizes Curriculares Estaduais passaram por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação. Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos.

Assim, os textos que compõem este caderno se apresentam na seguinte ordem e estrutura: o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

O segundo texto refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhados na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente.

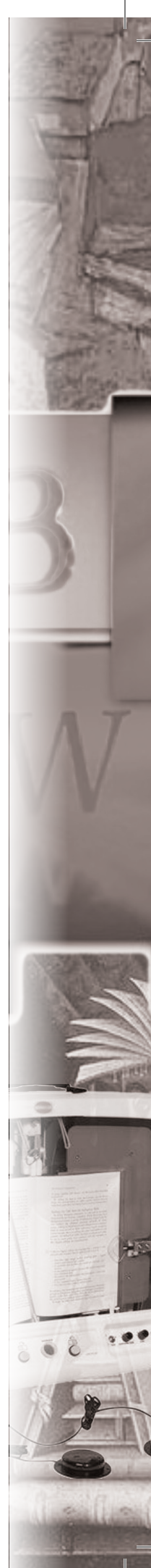
Anexo a esse documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Assim, é com orgulho que disponibilizamos, à Rede Pública Estadual de Educação, o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. Considera-se que os textos estão agora devidamente amadurecidos e, por isso, você os recebe nesse caderno, oficialmente publicados.

Nossa expectativa é que estas Diretrizes fundamentem o trabalho pedagógico e contribuam de maneira decisiva para o fortalecimento da Educação pública estadual do Paraná.

Mary Lane Hutner

Chefe do Departamento de Educação Básica



SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR | 13 |
| 1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 14 |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS | 15 |
| 3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO | 20 |
| 3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES | 24 |
| 3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE | 27 |
| 3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA | 28 |
| 4 AVALIAÇÃO | 31 |
| 5 REFERÊNCIAS | 33 |
| DIRETRIZES CURRICULARES DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA | 37 |
| 1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 38 |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 48 |
| 2.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA | 55 |
| 2.1.1 Oralidade | 55 |
| 2.1.2 Escrita | 56 |
| 2.1.3 Leitura | 56 |
| 2.1.3.1 Literatura | 57 |
| 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS | 60 |
| 3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE | 62 |
| 4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS | 64 |
| 4.1 PRÁTICA DA ORALIDADE | 65 |
| 4.2 PRÁTICA DA ESCRITA | 68 |
| 4.3 PRÁTICA DA LEITURA | 71 |
| 4.3.1 Literatura | 74 |
| 4.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA | 77 |
| 5. AVALIAÇÃO | 81 |
| 6. REFERÊNCIAS | 84 |
| ANEXO: Conteúdos Básicos da disciplina de Língua Portuguesa | 89 |



A EDUCAÇÃO BÁSICA E A OPÇÃO PELO CURRÍCULO DISCIPLINAR

As etapas históricas do desenvolvimento da humanidade não são formas esvaziadas das quais se exalou a vida **porque** a humanidade alcançou formas de desenvolvimento superiores, porém, mediante a atividade criativa da humanidade, mediante a **práxis**, elas se vão continuamente integrando no presente. O processo de integração é ao mesmo tempo crítica e avaliação do passado. O passado concentra no presente (e portanto **aufgehoben** no sentido dialético) cria natureza humana, isto é, a “substância” que inclui tanto a objetividade quanto a subjetividade, tanto as relações materiais e as forças objetivas, quanto a faculdade de “ver” o mundo e de explicá-lo por meio dos vários modos de subjetividade – cientificamente, artisticamente, filosoficamente, poeticamente, etc. (KOSIK, 2002, p. 150).



1 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país.

A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola?

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar.

Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político.

Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos.

Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem.

Essa concepção de escola orienta para uma aprendizagem específica, colocando em perspectiva o seu aspecto formal e instituído, o qual diz respeito aos conhecimentos historicamente sistematizados e selecionados para compor o currículo escolar.

Nesse sentido, a escola deve incentivar a prática pedagógica fundamentada em diferentes metodologias, valorizando concepções de ensino, de aprendizagem (internalização) e de avaliação que permitam aos professores e estudantes conscientizarem-se da necessidade de "...uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa" (MÈSZÁROS, 2007, p. 212).

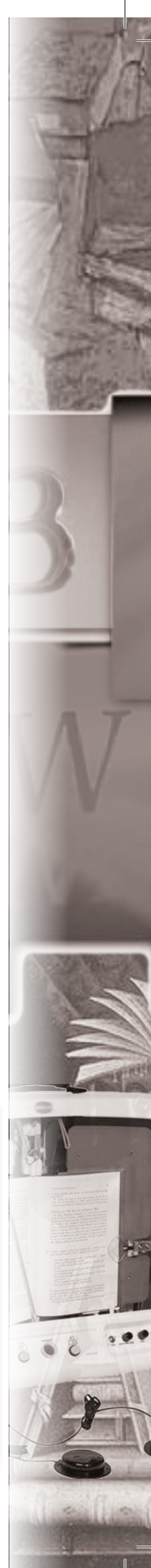
Um projeto educativo, nessa direção, precisa atender igualmente aos sujeitos, seja qual for sua condição social e econômica, seu pertencimento étnico e cultural e às possíveis necessidades especiais para aprendizagem. Essas características devem ser tomadas como potencialidades para promover a aprendizagem dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, para todos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar uma concepção de currículo para a Educação Básica traz, aos professores do Estado do Paraná, uma primeira questão a ser enfrentada. Afinal, o que é currículo?

Sacristán fala de impressões que, "tal como imagens, trazem à mente o conceito de currículo". Em algumas dessas impressões, a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas fica reduzida ao seu caráter estrutural prescritivo. Nelas, parece não haver destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira como esse conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, consequência disso, o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTAN, 2000, p. 14).



Essas impressões sobre currículo podem ser consideradas as mais conhecidas e corriqueiras, porém, nem todas remetem a uma análise crítica sobre o assunto.

Quando se considera o currículo tão somente como um documento impresso, uma orientação pedagógica sobre o conhecimento a ser desenvolvido na escola ou mera lista de objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares, despreza-se seu caráter político, sua condição de elemento que pressupõe um projeto de futuro para a sociedade que o produz. Faz-se necessária, então, uma análise mais ampla e crítica, ancorada na ideia de que, nesse documento, está impresso o resultado de embates políticos que produzem um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Assim, da tentativa de responder o que é currículo, outras duas questões indissociáveis se colocam como eixos para o debate: a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente.

Como documento institucional, o currículo pode tanto ser resultado de amplos debates que tenham envolvido professores, alunos, comunidades, quanto ser fruto de discussões centralizadas, feitas em gabinetes, sem a participação dos sujeitos diretamente interessados em sua constituição final. No caso de um currículo imposto às escolas, a prática pedagógica dos sujeitos que ficaram à margem do processo de discussão e construção curricular, em geral, transgredir o currículo documento.

Isso, porém, não se dá de forma autônoma, pois o documento impresso, ou seja, “o estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática procura contradizer ou transcender essa definição pré-ativa (*de currículo*). Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (GOODSON, 1995, p. 18).¹

Entretanto, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá, também, criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, mas respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Em ambos os casos, mas com perspectivas políticas distintas, identifica-se uma tensão entre o currículo documento e o currículo como prática. Para enfrentar essa tensão, o currículo documento deve ser objeto de análise contínua dos sujeitos da educação, principalmente a concepção de conhecimento que ele carrega, pois, ela varia de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e o estruturam. Cada

¹ Esses vínculos, em geral, buscam atrelar a concepção teórica e política do currículo à distribuição de verbas destinadas à educação, à avaliação dos materiais didáticos a serem comprados e distribuídos para as escolas, e ao tipo de formação continuada oferecida aos professores.

uma dessas matrizes dá ênfase a diferentes saberes a serem socializados pela escola, tratando o conhecimento escolar sob óticas diversas. Dessa perspectiva, e de maneira muito ampla, é possível pensar em três grandes matrizes curriculares², a saber:

O currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo

No currículo vinculado ao academicismo/cientificismo, os saberes a serem socializados nas diferentes disciplinas escolares são oriundos das ciências que os referenciam. A disciplina escolar, assim, é vista como decorrente da ciência e da aplicabilidade do método científico como método de ensino. Esse tipo de currículo pressupõe que o “processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência. [...] é do saber especializado e acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos” (LOPES, 2002, p. 151-152).

Embora remeta-se ao saber produzido e acumulado pela humanidade como fonte dos saberes escolares, podendo-se inferir o direito dos estudantes da Educação Básica ao acesso a esses conhecimentos, uma das principais críticas ao currículo definido pelo cientificismo/academicismo é que ele trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do conhecimento. A consequência disso são disciplinas que não dialogam e, por isso mesmo, fechadas em seus redutos, perdem a dimensão da totalidade.

Outra crítica a esse tipo de currículo argumenta que, ao aceitar o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes, o currículo cientificista/academicista enfraquece a possibilidade de constituir uma perspectiva crítica de educação, uma vez que passa a considerar os conteúdos escolares tão somente como “resumo do saber culto e elaborado sob a formalização das diferentes disciplinas” (SACRISTAN, 2000, p. 39). Esse tipo de currículo se “concretiza no *syllabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nesses termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico” (SACRISTÁN, 2000, p. 40).

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo aluno

O currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos faz-se presente, no Brasil, destacadamente, em dois momentos: nas discussões

² Adaptadas de Sacristan, 2000, p. 39-53 e Lopes, 2002.



dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova³, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fundamentando-se em concepções psicológicas, humanistas e sociais, esse tipo de currículo pressupõe que

[...] os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolúvelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Numa relação comparativa à concepção de currículo cientificista, centrado em planos de estudos, o currículo como base de experiências põe seu foco na totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno, a partir de seus interesses e sob tutela da escola que,

[...] nesse contexto, era vista como a instituição responsável pela compensação dos problemas da sociedade mais ampla. O foco do currículo foi deslocado do conteúdo para a forma, ou seja, a preocupação foi centrada na organização das atividades, com base nas experiências, diferenças individuais e interesses da criança (ZOTTI, 2008).

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas. Essa perspectiva considera que o ensino dos saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado. Uma vez que esta concepção de currículo não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência, o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.

³ A Escola Nova foi um importante movimento de renovação da escola tradicional. Fundamentava o ato pedagógico na ação, na atividade da criança e menos na instrução dada pelo professor. Para John Dewey, um dos idealizadores da Escola Nova, a educação deveria ajudar a resolver os problemas apresentados pela experiência concreta da vida. Assim, a educação era entendida como processo e não como produto. "Um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual" (GADOTTI, 2004, p. 144).

Tanto a concepção científicista de currículo, quanto aquela apoiada na experiência e interesses dos alunos.

[...] pautam-se em uma visão redentora frente à relação educação e sociedade, com respostas diferenciadas na forma, mas defendendo e articulando um mesmo objetivo – adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência. Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial (ZOTTI, 2008).

O currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas

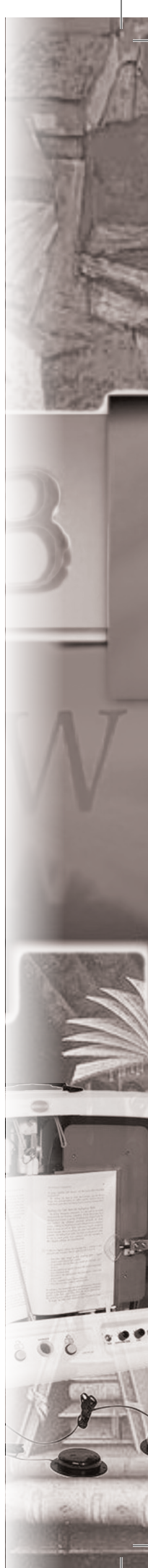
O currículo como configurador da prática, produto de ampla discussão entre os sujeitos da educação, fundamentado nas teorias críticas e com organização disciplinar é a proposta destas Diretrizes para a rede estadual de ensino do Paraná, no atual contexto histórico.

Não se trata de uma ideia nova, já que, num passado não muito distante, fortes discussões pedagógicas se concretizaram num documento curricular que se tornou bastante conhecido, denominado Currículo Básico⁴. Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo. Chegou à escola em 1990 e vigorou, como proposição curricular oficial no Paraná, até quase o final daquela década.

Estas Diretrizes Curriculares, por sua vez, se apresentam como frutos daquela matriz curricular, porém, duas décadas se passaram e o documento atual tem as marcas de outra metodologia de construção, por meio da qual a discussão contou com a participação maciça dos professores da rede. Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizam diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os

⁴ As discussões que culminaram na elaboração do currículo básico ocorreram no contexto da reabertura política, na segunda metade dos anos de 1980, quando o Brasil saía de um período de 20 anos submetido à ditadura militar.



saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de suas permanências e transformações.

Tais temas foram o mote das discussões propostas para os professores durante o processo de elaboração destas Diretrizes, trabalhados numa abordagem histórica e crítica a respeito da constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo e de sua relação com as ciências de referência.

Na relação com as ciências de referência, é importante destacar que as disciplinas escolares, apesar de serem diferentes na abordagem, estruturam-se nos mesmos princípios epistemológicos e cognitivos, tais como os mecanismos conceituais e simbólicos. Esses princípios são critérios de sentido que organizam a relação do conhecimento com as orientações para a vida como prática social, servindo inclusive para organizar o saber escolar.

Embora se compreendam as disciplinas escolares como indispensáveis no processo de socialização e sistematização dos conhecimentos, não se pode conceber esses conhecimentos restritos aos limites disciplinares. A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condição para se estabelecerem as relações interdisciplinares, entendidas como necessárias para a compreensão da totalidade.

Assim, o fato de se identificarem condicionamentos históricos e culturais, presentes no formato disciplinar de nosso sistema educativo, não impede a perspectiva interdisciplinar. Tal perspectiva se constitui, também, como concepção crítica de educação e, portanto, está necessariamente condicionada ao formato disciplinar, ou seja, à forma como o conhecimento é produzido, selecionado, difundido e apropriado em áreas que dialogam mas que constituem-se em suas especificidades.

3 DIMENSÕES DO CONHECIMENTO

Fundamentando-se nos princípios teóricos expostos, propõe-se que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo. Esta ambição remete às reflexões de Gramsci em sua defesa de uma educação na qual o espaço de conhecimento, na escola, deveria equivaler à ideia de atelier-biblioteca-oficina, em favor de uma formação, a um só tempo, humanista e tecnológica.

Esta será uma de suas ideias-chaves até o final da vida. O homem renascentista, para ele (Gramsci) sintetiza o momento de elevada cultura com o momento de transformação técnica e artística da matéria e da natureza; sintetiza também a criação de grandes ideias teórico-políticas com a experiência da convivência popular. Sem dúvida, deve ele estar imaginando o homem renascentista como um Leonardo da Vinci no seu atelier-biblioteca-oficina: as estantes cheias dos textos clássicos, as mesas cheias de tintas e modelos mecânicos; ou então escrevendo ensaios políticos e culturais como um Maquiavel que transitava da convivência íntima com os clássicos historiadores da literatura greco-romana, para a convivência, também íntima, com os populares da cidade de Florença. À luz desses modelos humanos, Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje (NOSELLA, p. 20).

Esse é o princípio implícito nestas diretrizes quando se defende um currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. A produção científica, as manifestações artísticas e o legado filosófico da humanidade, como dimensões para as diversas disciplinas do currículo, possibilitam um trabalho pedagógico que aponte na direção da totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano.

Com isso, entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade.

Em breve retrospectiva histórica, é possível afirmar que, até o Renascimento, o que se entendia por conhecimento se aproximava muito da noção de pensamento filosófico, o qual buscava uma explicação racional para o mundo e para os fenômenos naturais e sociais.

A filosofia permite um conhecimento racional, qual um exercício da razão. [...] A partir do século VI a.C., passou a circunscrever todo o conhecimento da época em explicações racionais acerca do cosmo. A razão indagava a natureza e obtinha respostas a problemas teóricos, especulativos. Até o século XVI, o pensamento permaneceu imbuído da filosofia como instrumento do pensamento especulativo. [...] Desta forma, a filosofia representou, até o advento da ciência moderna, a culminância de todos os esforços da racionalidade ocidental. Era o saber por excelência; a filosofia e a ciência formavam um único campo racional (ARAUJO, 2003, p. 23-24).

Com o Renascimento e a emergência do sistema mercantilista de produção, entre outras influências, o pensamento ocidental sofreu modificações importantes relacionadas ao novo período histórico que se anunciava. No final do século XVII, por exemplo, Isaac Newton, amparado nos estudos de Galileu, Tycho Brahe e



Kepler, estabeleceu a primeira grande unificação dos estudos da Física relacionando os fenômenos físicos terrestres e celestes. Temas que eram objeto da filosofia, passaram a ser analisados pelo olhar da ciência empírica, de modo que “das explicações organizadas conforme o método científico, surgiram todas as ciências naturais” (ARAUJO, 2003, p. 24).

O conhecimento científico, então, foi se desvinculando do pensamento teocêntrico e os saberes necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios, teorias, sempre na busca de uma verdade expressa pelo método científico.

A dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu com o desenvolvimento da razão científica. Ambas caminharam no século XX, quando se observou a emergência de métodos próprios para as ciências humanas, que se emanciparam das ciências naturais. Assim, as dimensões filosófica e científica transformaram a concepção de ciência ao incluírem o elemento da interpretação ou significação que os sujeitos dão às suas ações – o homem torna-se, ao mesmo tempo, objeto e sujeito do conhecimento.

Além disso, as ciências humanas desenvolveram a análise da formação, consolidação e superação das estruturas objetivas do humano na sua subjetividade e nas relações sociais. Essas transformações, que se deram devido à expansão da vida urbana, à consolidação do padrão de vida burguesa e à formação de uma classe trabalhadora consciente de si, exigem investigações sobre a constituição do sujeito e do processo social. São as dimensões filosófica e humana do conhecimento que possibilitam aos cientistas perguntarem sobre as implicações de suas produções científicas. Assim, pensamento científico e filosófico constituem dimensões do conhecimento que não se confundem, mas não se devem separar.

Temas que foram objeto de especulação e reflexão filosófica passaram daí por diante pelo crivo do olhar objetivador da ciência. [...] As ciências passaram a fornecer explicação sobre a estrutura do universo físico, sobre a constituição dos organismos e, mais recentemente, sobre o homem e a sociedade. A filosofia passou a abranger setores cada vez mais restritos da realidade, tendo, no entanto, se tornado cada vez mais aguda em suas indagações; se não lhe é dado mais abordar o cosmo, pois a física e suas leis e teorias o faz mais apropriadamente, o filósofo se volta para a situação atual e pergunta-se: o que faz de nós este ser que hoje somos? (o) que é o saber, (o) que é o conhecer e de como se dá a relação entre mente e mundo (ARAUJO, 2003, p. 24).

Por sua vez, a dimensão artística é fruto de uma relação específica do ser humano com o mundo e o conhecimento. Essa relação é materializada pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é elemento da estrutura de tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem”

(KOSIK, 2002, p. 139). A obra de arte é constituída pela razão, pelos sentidos e pela transcendência da própria condição humana.

Numa conhecida passagem dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx argumenta que “o homem se afirma no mundo objetivo, não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos” (MARX, 1987, p. 178) e os sentidos não são apenas naturais, biológicos e instintivos, mas também transformados pela cultura, humanizados.

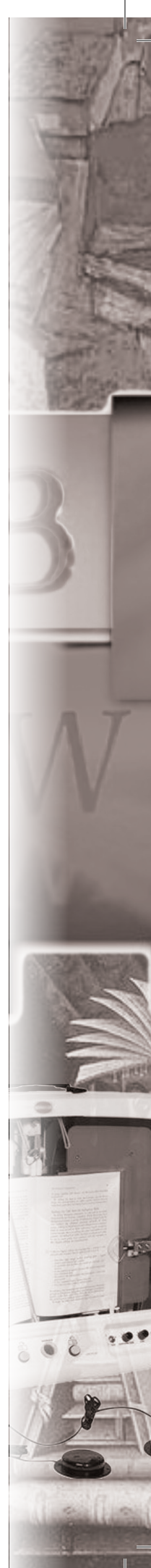
Para Marx, o capitalismo e a propriedade privada determinam a alienação dos sentidos e do pensamento, reduzindo-os à dimensão do ter. Portanto, a emancipação humana plena passa, necessariamente, pelo resgate dos sentidos e do pensamento.

Para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado (MARX, 1987, p. 178).

O conhecimento artístico tem como características centrais a criação e o trabalho criador. A arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística, pois criar “é fazer algo inédito, novo e singular, que expressa o sujeito criador e simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado é portador de conteúdo social e histórico e como objeto concreto é uma nova realidade social” (PEIXOTO, 2003, p. 39).

Esta característica da arte ser criação é um elemento fundamental para a educação, pois a escola é, a um só tempo, o espaço do conhecimento historicamente produzido pelo homem e espaço de construção de novos conhecimentos, no qual é imprescindível o processo de criação. Assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, inerente à dimensão artística, tem uma direta relação com a produção do conhecimento nas diversas disciplinas.

Desta forma, a dimensão artística pode contribuir significativamente para humanização dos sentidos, ou seja, para a superação da condição de alienação e repressão à qual os sentidos humanos foram submetidos. A Arte concentra, em sua especificidade, conhecimentos de diversos campos, possibilitando um diálogo entre as disciplinas escolares e ações que favoreçam uma unidade no trabalho pedagógico. Por isso, essa dimensão do conhecimento deve ser entendida para além da disciplina de Arte, bem como as dimensões filosófica e científica não se referem exclusivamente à disciplina de Filosofia e às disciplinas científicas. Essas dimensões do conhecimento constituem parte fundamental dos conteúdos nas disciplinas do currículo da Educação Básica.



3.1 O CONHECIMENTO E AS DISCIPLINAS CURRICULARES

Como saber escolar, o conhecimento se explicita nos conteúdos das disciplinas de tradição curricular, quais sejam: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia⁵.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais.

Ainda hoje, a crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares sofre constrangimentos em consequência dos embates ocorridos entre as diferentes tendências pedagógicas no século XX. Tais embates trouxeram para “[...] o discurso pedagógico moderno um certo complexo de culpa ao tratar o tema dos conteúdos” (SACRISTÁN, 2000, p. 120). A discussão sobre conteúdos curriculares passou a ser vista, por alguns, como uma defesa da escola como agência reprodutora da cultura dominante. Contudo,

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode-se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 2000, p. 120).

É preciso, também, ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Quanto aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino.

[...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN, 2000, p. 150).

⁵ As disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado devem orientar-se, também, por essa compreensão de conhecimento, pois a ciência, a técnica e a tecnologia são frutos do trabalho e produtos da prática social. Participam, portanto, dos saberes das disciplinas escolares.

Os estudos sobre a história da produção do conhecimento, seus métodos e determinantes políticos, econômicos, sociais e ideológicos, relacionados com a história das disciplinas escolares e as teorias da aprendizagem, possibilitam uma fundamentação para o professor em discussões curriculares mais aprofundadas e alteram sua prática pedagógica.

Nessa práxis, os professores participam ativamente da constante construção curricular e se fundamentam para organizar o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos estruturantes de sua disciplina.

Entende-se por conteúdos estruturantes os conhecimentos de grande amplitude, conceitos, teorias ou práticas, que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo/ensino. Esses conteúdos são selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência (quando for o caso) e da disciplina escolar, sendo trazidos para a escola para serem socializados, apropriados pelos alunos, por meio das metodologias críticas de ensino-aprendizagem.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído. Além desse saber instituído, pronto, entretanto, deve existir, no processo de ensino/aprendizagem, uma preocupação com o devir do conhecimento, ou seja, existem fenômenos e relações que a inteligência humana ainda não explorou na natureza. Portanto, de posse de alguns conhecimentos herdados culturalmente, o sujeito deve entender que isso não é todo o conhecimento possível que a inteligência tem e é capaz de ter do mundo, e que existe uma consciência, uma necessidade intrínseca e natural de continuar explorando o “não saber” (CHAUÍ, 1997), a natureza (VASQUEZ, 1997).

Como seleção, tais conteúdos carregam uma marca política, são datados e interessados e, nesse sentido, alguns saberes disciplinares, considerados importantes no passado, podem estar, aqui, excluídos do campo de estudos da disciplina. Outros conteúdos estruturantes, ainda que mais recorrentes na história da disciplina, têm, nestas diretrizes, sua abordagem teórica reelaborada em função das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas recentemente.

Ao vincular o conceito de conteúdo estruturante tanto a uma análise histórica quanto a uma opção política, considera-se que



O envelhecimento do conteúdo e a evolução de paradigmas na criação de saberes implica a seleção de elementos dessas áreas relativos à estrutura do saber, nos métodos de investigação, nas técnicas de trabalho, para continuar aprendendo e em diferentes linguagens. O conteúdo relevante de uma matéria é composto dos aspectos mais estáveis da mesma e daquelas capacidades necessárias para continuar tendo acesso e renovar o conhecimento adquirido (SACRISTÁN, 2000, p. 152-153).

Então, o conhecimento que identifica uma ciência e uma disciplina escolar é histórico, não é estanque, nem está cristalizado, o que caracteriza a natureza dinâmica e processual de todo e qualquer currículo.

Assim, nessas diretrizes, reconhece-se que, além de seus conteúdos “mais estáveis”, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas emergentes.

Tais conteúdos, nas últimas décadas, vinculam-se tanto à diversidade étnico-cultural⁶ quanto aos problemas sociais contemporâneos⁷ e têm sido incorporados ao currículo escolar como temas que transversam as disciplinas, impostos a todas elas de forma artificial e arbitrária.

Em contraposição a essa perspectiva, nestas diretrizes, propõe-se que esses temas sejam abordados pelas disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais.

Nessa concepção de currículo, as disciplinas da Educação Básica terão, em seus conteúdos estruturantes, os campos de estudo que as identificam como conhecimento histórico. Dos conteúdos estruturantes organizam-se os conteúdos básicos a serem trabalhados por série, compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais. Esses conteúdos, articulados entre si e fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas, farão parte da proposta pedagógica curricular das escolas.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação

⁶ Nesse aspecto destaca-se a necessidade do trabalho pedagógico com a história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, conforme preconizam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

⁷ Dentre os problemas sociais contemporâneos estão a questão ambiental, a necessidade do enfrentamento a violência, os problemas relacionados à sexualidade e à drogadição.

ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

Anunciar a opção político-pedagógica por um currículo organizado em disciplinas que devem dialogar numa perspectiva interdisciplinar requer que se explicita qual concepção de interdisciplinaridade e de contextualização o fundamenta, pois esses conceitos transitam pelas diferentes matrizes curriculares, das conservadoras às críticas, há muitas décadas.

Nestas diretrizes, as disciplinas escolares são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais. Considerando esse constructo teórico, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade. A partir das disciplinas, as relações interdisciplinares se estabelecem quando:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto.

Desta perspectiva, estabelecer relações interdisciplinares não é uma tarefa que se reduz a uma readequação metodológica curricular, como foi entendido, no passado, pela pedagogia dos projetos. A interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo.

No ensino dos conteúdos escolares, as relações interdisciplinares evidenciam, por um lado, as limitações e as insuficiências das disciplinas em suas abordagens isoladas e individuais e, por outro, as especificidades próprias de cada disciplina para a compreensão de um objeto qualquer. Desse modo, explicita-se que as disciplinas escolares não são herméticas, fechadas em si, mas, a partir de suas especialidades, chamam umas às outras e, em conjunto, ampliam a abordagem dos conteúdos de modo que se busque, cada vez mais, a totalidade, numa prática pedagógica que leve em conta as dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento.

Tal pressuposto descarta uma interdisciplinaridade radical ou uma antidisciplinaridade⁸, fundamento das correntes teóricas curriculares denominadas pós-modernas.

⁸ A ideia de antidisciplinaridade é fruto das discussões teóricas de alguns estudos culturais educacionais. Tais estudos constituem um novo campo do saber que, entre outras características, propõe refletir sobre a "extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre



3.3 A CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A interdisciplinaridade está relacionada ao conceito de contextualização sócio-histórica como princípio integrador do currículo. Isto porque ambas propõem uma articulação que vá além dos limites cognitivos próprios das disciplinas escolares, sem, no entanto, recair no relativismo epistemológico. Ao contrário, elas reforçam essas disciplinas ao se fundamentarem em aproximações conceituais coerentes e nos contextos sócio-históricos, possibilitando as condições de existência e constituição dos objetos dos conhecimentos disciplinares.

De acordo com Ramos [p. 01, 2004?],

Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida.

Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido.

É preciso, porém, que o professor tenha cuidado para não empobrecer a construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento de sua capacidade crítica de compreensão da abrangência dos fatos e fenômenos. Daí a argumentação de que o contexto seja apenas o ponto de partida⁹ da abordagem pedagógica, cujos passos seguintes permitam o desenvolvimento do pensamento abstrato e da sistematização do conhecimento.

Ainda de acordo com Ramos [p. 02, 2004?],

O processo de ensino-aprendizagem contextualizado é um importante meio de estimular a curiosidade e fortalecer a confiança do aluno. Por outro lado, sua importância está condicionada à possibilidade de [...] ter consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecê-los como equivocados ou limitados a determinados contextos, enfrentar o questionamento, colocá-los em cheque num processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros.

processos de subjetivação. Sobretudo tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia” (COSTA, 2005, p. 114). Assim, a ideia de interdisciplinaridade fundamenta-se numa epistemologia e numa concepção política educacional que se contrapõe à defendida nestas diretrizes curriculares.

⁹ RAMOS, M. (s/d) “Quando se parte do contexto de vivência do aluno, é preciso enfrentar as concepções prévias que eles trazem e que, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituído por representações equivocadas ou limitadas para a compreensão e a explicação da realidade”.

Com isso, é preciso ter claro que esse processo de ensino fundamenta-se em uma cognição situada, ou seja, as ideias prévias dos estudantes e dos professores, advindas do contexto de suas experiências e de seus valores culturais, devem ser reestruturadas e sistematizadas a partir das ideias ou dos conceitos que estruturam as disciplinas de referência.

De um ponto de vista sócio-histórico da noção de contextualização, deve-se considerar que o confronto entre os contextos sócio-históricos, construído ao longo de uma investigação, é um procedimento metodológico das ciências de referência e das disciplinas escolares.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo¹⁰, por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo.

Para evitar o anacronismo, é necessária uma sólida compreensão dos conceitos de tempo e de espaço, muito caros ao entendimento do processo sócio-histórico de constituição das dimensões filosófica, científica e artística de todas as disciplinas escolares.

Assim, é importante que os professores tenham claro que o método fundamental, no confronto entre contextos sócio-históricos, é a *distinção temporal* entre as experiências do passado e as experiências do presente. Tal distinção é realizada por meio dos conceitos e saberes que estruturam historicamente as disciplinas – os conteúdos estruturantes. Esse método também considera outros procedimentos, além das relações de temporalidade, tais como a contextualização social e a contextualização por meio da linguagem.

A contextualização social expõe uma tensão teórica fundamental: o significado de contextualização para as teorias funcionalista¹¹ e estruturalista¹² em oposição a esse significado para as teorias críticas.

Das perspectivas funcionalista e estruturalista, a sociedade apresenta-se com estruturas políticas, econômicas, culturais, sociais permanentes. Para essas concepções, a contextualização tem como finalidade explicar o comportamento social dos indivíduos ou dos grupos conforme a normatização de uma estrutura pré-existente, cabendo à educação adaptar os indivíduos a essas estruturas. Na História da Educação Brasileira, por muito tempo, essas concepções foram aceitas, mas passaram a ser questionadas por apresentarem limites na formação dos indivíduos.

¹⁰ Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portando, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado.

¹¹ Cf. Durkheim, E. *As regras do método sociológico*. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional 1990. Para o funcionalismo os indivíduos têm funções sociais definidas a desempenhar, de acordo com o grupo social a que pertencem.

¹² Cf. Levi Strauss, C. *Antropologia Estrutural I e II*. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976. Para o estruturalismo, as sociedades são organizadas de acordo com estruturas já existentes que definem os papéis sociais, políticos, culturais e econômicos de cada um, cabendo aos indivíduos apenas se adaptarem a essa estrutura dada.



Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento, compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais.

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade.

Essas ideias relativas à contextualização sócio-histórica vão ao encontro da afirmação de Ivor Goodson de que o currículo é um artefato construído socialmente e que nele o conhecimento pode ser prático, pedagógico e “relacionado com um processo ativo” desde que contextualizado de maneira dialética a uma “construção teórica mais geral” (GOODSON, 1995, p. 95).

Assim, para o currículo da Educação Básica, *contexto* não é apenas o entorno contemporâneo e espacial de um objeto ou fato, mas é um elemento fundamental das estruturas sócio-históricas, marcadas por métodos que fazem uso, necessariamente, de conceitos teóricos precisos e claros, voltados à abordagem das experiências sociais dos sujeitos históricos produtores do conhecimento.

4 AVALIAÇÃO

No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo, numa dimensão criadora e criativa que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabelecerá o verdadeiro sentido da avaliação: acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando novos caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas (LIMA, 2002).

No cotidiano escolar, a avaliação é parte do trabalho dos professores. Tem por objetivo proporcionar-lhes subsídios para as decisões a serem tomadas a respeito do processo educativo que envolve professor e aluno no acesso ao conhecimento.

É importante ressaltar que a avaliação se concretiza de acordo com o que se estabelece nos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e, mais especificamente, a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente, documentos necessariamente fundamentados nas Diretrizes Curriculares.

Esse projeto e sua realização explicitam, assim, a concepção de escola e de sociedade com que se trabalha e indicam que sujeitos se quer formar para a sociedade que se quer construir.

Nestas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, propõe-se formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que essa aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço onde os alunos estão inseridos.

Não há sentido em processos avaliativos que apenas constatarem o que o aluno aprendeu ou não aprendeu e o fazem refém dessas constatações, tomadas como sentenças definitivas. Se a proposição curricular visa à formação de sujeitos que se apropriam do conhecimento para compreender as relações humanas em suas contradições e conflitos, então a ação pedagógica que se realiza em sala de aula precisa contribuir para essa formação.



Para concretizar esse objetivo, a avaliação escolar deve constituir um projeto de futuro social, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola.

Nas salas de aula, o professor é quem compreende a avaliação e a executa como um projeto intencional e planejado, que deve contemplar a expressão de conhecimento do aluno como referência uma aprendizagem continuada.

No cotidiano das aulas, isso significa que:

- é importante a compreensão de que uma atividade de avaliação situa-se entre a intenção e o resultado e que não se diferencia da atividade de ensino, porque ambas têm o intuito de ensinar;
- no Plano de Trabalho Docente, ao definir os conteúdos específicos trabalhados naquele período de tempo, já se definem os critérios, estratégias e instrumentos de avaliação, para que professor e alunos conheçam os avanços e as dificuldades, tendo em vista a reorganização do trabalho docente;
- os critérios de avaliação devem ser definidos pela intenção que orienta o ensino e explicitar os propósitos e a dimensão do que se avalia. Assim, os critérios são um elemento de grande importância no processo avaliativo, pois articulam todas as etapas da ação pedagógica;
- os enunciados de atividades avaliativas devem ser claros e objetivos. Uma resposta insatisfatória, em muitos casos, não revela, em princípio, que o estudante não aprendeu o conteúdo, mas simplesmente que ele não entendeu o que lhe foi perguntado. Nesta circunstância, o difícil não é desempenhar a tarefa solicitada, mas sim compreender o que se pede;
- os instrumentos de avaliação devem ser pensados e definidos de acordo com as possibilidades teórico-metodológicas que oferecem para avaliar os critérios estabelecidos. Por exemplo, para avaliar a capacidade e a qualidade argumentativa, a realização de um debate ou a produção de um texto serão mais adequados do que uma prova objetiva;
- a utilização repetida e exclusiva de um mesmo tipo de instrumento de avaliação reduz a possibilidade de observar os diversos processos cognitivos dos alunos, tais como: memorização, observação, percepção, descrição, argumentação, análise crítica, interpretação, criatividade, formulação de hipóteses, entre outros;
- uma atividade avaliativa representa, tão somente, um determinado momento e não todo processo de ensino-aprendizagem;
- a recuperação de estudos deve acontecer a partir de uma lógica simples: os conteúdos selecionados para o ensino são importantes para a formação do

aluno, então, é preciso investir em todas as estratégias e recursos possíveis para que ele aprenda. A recuperação é justamente isso: o esforço de retomar, de voltar ao conteúdo, de modificar os encaminhamentos metodológicos, para assegurar a possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, a recuperação da nota é simples decorrência da recuperação de conteúdo.

Assim, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, entendida como questão metodológica, de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir. A seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino, enquanto a diversidade de instrumentos e técnicas de avaliação possibilita aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Ao professor, cabe acompanhar a aprendizagem dos seus alunos e o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Por fim, destaca-se que a concepção de avaliação que permeia o currículo não pode ser uma escolha solitária do professor. A discussão sobre a avaliação deve envolver o coletivo da escola, para que todos (direção, equipe pedagógica, pais, alunos) assumam seus papéis e se concretize um trabalho pedagógico relevante para a formação dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

- ARAUJO, I. L. **Introdução à filosofia da ciência**. Curitiba: Ed. UFPR, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL/MEC. Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997. In: BRASIL/MEC. **Educação Profissional de nível técnico**. Brasília: MEC, 2000.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CIAVATA, M. e FRIGOTTO, G. (Orgs) **Ensino médio: ciência cultura e trabalho**, Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



COSTA, M. V. Estudos culturais e educação: um panorama. *In*: SILVEIRA, R. M. H. (Org.) **Cultura poder e educação**. Porto Alegre: Hulbra, 2005.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 14 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In* FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOODSON, I. **Teoria do currículo**. São Paulo: Cortez, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEVI STRAUSS, C. **Antropologia estrutural I e II**. trad. Sonia Wolosker, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LIMA, E. S. **Avaliação na escola**. São Paulo: Sobradinho 107, 2002.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In* LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.) **Disciplinas e integração curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES & MACEDO (Orgs.) A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 195-224.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

RAMOS, M. N. O Projeto Unitário do Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAMOS, M. N. **A contextualização no currículo de ensino médio**: a necessidade da crítica na construção do saber científico. Mimeo, 2004?

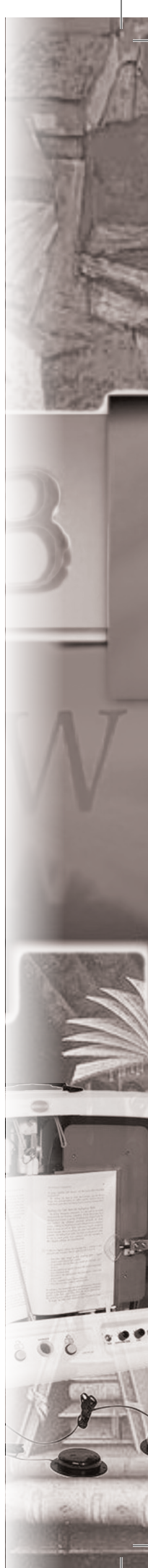
SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

ZOTTI, S. A. **Currículo**. *In*: Navegando na história da educação brasileira. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em 25 de outubro de 2008.



DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Rios sem discurso

A Gabino Alejandro Carriedo

Quando um rio corta, corta-se de vez o discurso-rio de água que ele fazia; cortado, a água se quebra em pedaços, em poços de água, em água parálitica. Em situação de poço, a água equivale a uma palavra em situação dicionária: isolada, estanque no poço dela mesma, e porque assim estanque, estancada; e mais: porque assim estancada, muda e muda porque com nenhuma comunica, porque cortou-se a sintaxe desse rio, o fio de água por que ele discorria.

O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez; um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez. Salvo a grandiloquência de uma cheia lhe impondo interina outra linguagem, um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate.

João Cabral de Melo Neto



1 DIMENSÃO HISTÓRICA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

“A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991).

A Constituição Brasileira, em seu artigo 5º, prescreve: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”.

O Estado de Direito garante a todos os cidadãos a igualdade perante as leis, porém sabemos que, historicamente, em nosso país, há um descompasso entre o que a lei propõe e a realidade vivida pela sociedade, incluídos, aí, os processos de educação.

Nesse quadro, que papel desempenha a escola?

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões.

A democratização do ensino levou para a instituição escolar os integrantes das classes menos favorecidas. A consequência foi a instalação do conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares. O conflito persiste quando se observa que

[...] segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios de raça, religião, credo político, a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação (GNERRE, 1991, p. 18).

Não basta dar a palavra ao outro, é necessário aceitá-la e devolvê-la ao outro: “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 1990, p. 124).

Para aprofundar a discussão da disciplina de Língua Portuguesa, será apresentado um breve histórico com o intuito de refletir sobre essa disciplina escolar e suas mudanças nos diversos contextos sociais e políticos. Os aspectos históricos foram selecionados a partir de alguns recortes espaço-temporais entre o século XVI e o momento atual, em que novas teorias acerca da linguagem apontam diferentes concepções e metodologias para o ensino. O número reduzido desses recortes deve-se tanto à finalidade da dimensão histórica nestas Diretrizes quanto a pouca bibliografia específica referente à história da disciplina.

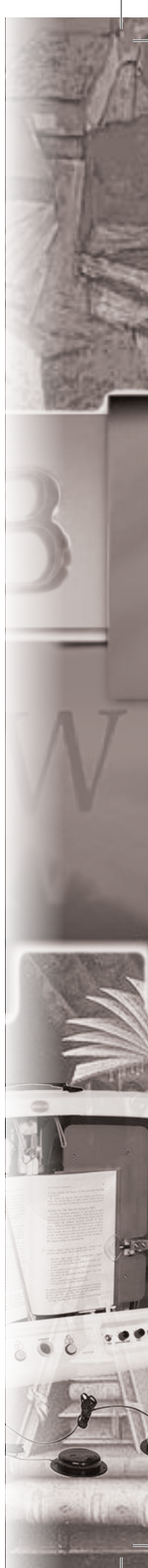
De qualquer forma, é possível constatar a origem e a trajetória da dívida que, ainda hoje, a escola, notadamente a pública, tem para com o povo brasileiro: ensinar a ler e a escrever com a proficiência necessária e de direito àqueles que nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil e necessitam dela como um instrumento legítimo de luta e posicionamento, para que, de posse desse instrumento, possam assumir uma postura de cidadãos ativos na sociedade brasileira.

Historicamente, o processo de ensino de Língua Portuguesa no Brasil iniciou-se com a educação jesuítica. Essa educação era instrumento fundamental na formação da elite colonial, ao mesmo tempo em que se propunha a “alfabetizar” e “catequizar” os indígenas (MOLL, 2006, p. 13). A concepção de educação e o trabalho de escolarização dos indígenas estavam vinculados ao entendimento de que a linguagem reproduzia o modo de pensar. Ou seja, pensava-se, segundo uma concepção filosófica intelectualista, que a linguagem se constituía no interior da mente e sua materialização fônica revelava o pensamento.

Nesse período, não havia uma educação institucionalizada, partia-se de práticas pedagógicas restritas à alfabetização, que visavam manter os discursos hegemônicos da metrópole e da Igreja. O sistema jesuítico de ensino organizava-se, então, a partir de dois objetivos: primeiro, uma pedagogia que por meio da catequese indígena visava à expansão católica e a um modelo econômico de subsistência da comunidade. Segundo, esse sistema objetivava a formação de elites subordinadas à metrópole, “favorecendo o modelo de sociedade escravocrata e de produção colonial destinada aos interesses do país colonizador” (LUZ-FREITAS, 2007 s/p).

Evidenciava-se, já na constituição da escola e do ensino no Brasil, que o acesso à educação letrada era determinante na estrutura social, fazendo com que os colégios fossem destinados aos filhos da elite colonial.

As primeiras práticas pedagógicas moldavam-se ao ensino do latim, para os poucos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada. Essas práticas visavam à construção de uma civilização de aparências com base em uma educação “claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação de uma ordem patriarcal,



estamental e colonial. Assim, priorizaram [...] uma não-pedagogia, acionando no cotidiano o aparato repressivo para inculcar a obediência [à fé, ao rei e à lei]" (VILLALTA, 1997, p. 351).

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, limitava-se, nessa época, às escolas de ler e escrever, mantidas pelos jesuítas. Nos cursos chamados secundários, as aulas eram de gramática latina e retórica, além do estudo de grandes autores clássicos.

No período colonial, a língua mais utilizada pela população era o tupi. O português "era a língua da burocracia" (ILARI, 2007 s/p), ou seja, a língua das transações comerciais, dos documentos legais. A interação entre colonizados e colonizadores resultou na constituição da Língua Geral (tupi-guarani), utilizada pelos portugueses, num primeiro momento, com vistas ao conhecimento necessário para a dominação da nova terra. Essas línguas continuaram sendo usadas por muito tempo na comunicação informal por grande parte da população não escolarizada. Entretanto, a partir do século XVIII, época que coincide com as expedições bandeirantes e a descoberta da riqueza mineral do solo brasileiro, essa situação de bilinguismo passou a não interessar aos propósitos colonialistas de Portugal, que precisava manter a colônia e, para isso, a unificação e padronização linguística constituíram-se fatores de relevância.

A fim de reverter esse quadro, em 1758 um decreto do Marquês de Pombal tornou a Língua Portuguesa idioma oficial do Brasil, proibindo o uso da Língua Geral. No ano seguinte, os jesuítas, que haviam catequizado índios e produzido literatura em língua indígena, foram expulsos do Brasil.

Essa foi uma das primeiras medidas para tornar hegemônica a Língua Portuguesa em todo o território. Essa hegemonia foi "conseguida, historicamente, a ferro e fogo: com decretos e proibições, expulsões e prisões, perseguições e massacres" (BAGNO, 2003, p. 74).

O Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) da UNICAMP, quando trata da colonização linguística, relata que:

Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política linguística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização linguística e, como decorrência dessa organização hierárquica entre as línguas e os sujeitos que as empregam, seleciona quem tem direito à voz e quem deve ser silenciado (LABEURB, 2002, s/p).

Foi nesse contexto, e influenciado por alguns ideais iluministas, que o Marquês de Pombal tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil.

A Reforma Pombalina, em 1759, impôs a Língua Portuguesa como idioma-base do ensino, entre outras medidas que visavam à modernização do sistema educacional, a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos. Tal reforma era reflexo do Iluminismo, que trazia em seu bojo ideias de reorganização da sociedade por meio de princípios racionais decorrentes do cartesianismo e do empirismo do século XVII. A Língua Portuguesa passa, então, com a Reforma Pombalina, a fazer parte dos conteúdos curriculares, mesmo assim seguindo os moldes do ensino de latim (LUZ-FREITAS, 2004, s/p).

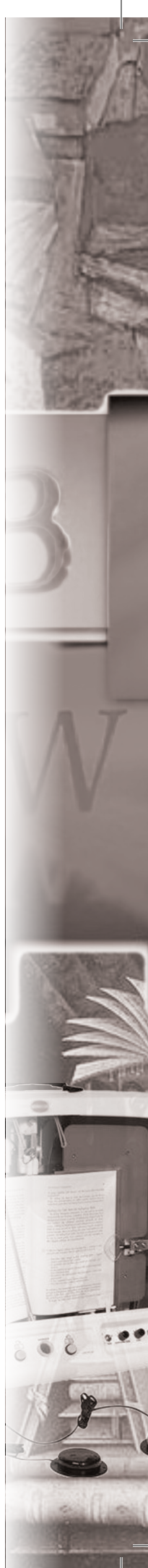
A partir da Reforma Pombalina, a educação brasileira passou por mudanças estruturais. O ensino, até então dominado pelos jesuítas, não se limitava mais às escolas de ler e contar, ou escolas elementares, dirigidas à população indígena. Eles também mantinham cursos de Letras e de Filosofia, que eram considerados secundários, e o curso de Teologia para a formação de sacerdotes (MOLL, 2006).

Na época da expulsão, os jesuítas contavam com 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus (SODRÉ, 1984, p. 27-28). Toda essa organização foi substituída por aulas régias¹ ministradas por profissionais de várias áreas (nomeados por indicação política ou religiosa). Essas aulas atendiam a uma parcela reduzida da elite colonial que se preparava para estudos posteriores na Europa.

Dentro dessas medidas, em 1772, foi criado o subsídio literário, um imposto que incidia sobre a carne, o vinho e a cachaça, e que era direcionado para a manutenção dos ensinos primário e secundário. Dessa forma, o ensino público (que atendia a alfabetização e catequese dos índios), anteriormente sob a tutela dos jesuítas, passou a ser financiado pela Metrópole. A intenção, com essas medidas, era modernizar a educação, tornando o ensino laico e colocando-o a serviço dos interesses da Coroa Portuguesa. No entanto, a falta da infraestrutura e de professores especializados acabou por gerar uma lacuna, que as aulas régias tentaram preencher. Além disso, a escolarização sofria interferência da educação clássica e europeizante. Tal situação permaneceu até 1808, com a vinda da família real ao Brasil.

Com a corte no Rio de Janeiro, foram instaladas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, eram faculdades voltadas para a formação da burocracia estatal que emergia. Essas instituições de ensino, portanto, privilegiaram as camadas superiores da sociedade, europeizando e produzindo uma educação que visava à manutenção do *status quo*. As classes populares, que precisavam do ensino primário para aprender a ler e escrever a língua portuguesa, continuaram negligenciadas.

¹ Aulas isoladas, avulsas, tratavam do estudo das humanidades. Eram aulas criadas pelo rei que, com a concordância de bispos, nomeava os professores, na sua maioria despreparados e mal pagos.



Somente nas últimas décadas do século XIX, a disciplina de Língua Portuguesa passou a integrar os currículos escolares brasileiros. Até 1869, o currículo privilegiava as disciplinas clássicas, sobretudo o latim, restando ao Português um espaço sem relevância (LUZ-FREITAS, 2004).

Seguindo os moldes do ensino de Latim, o ensino de Língua Portuguesa fragmentava-se no ensino de Gramática, Retórica e Poética. Os professores eram “estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (...) e do exercício de cargos públicos, que quase sempre detinham, dedicavam-se também ao ensino” (SOARES, 2001, s/p).

Ainda no final do século XIX, e com o advento da República, a preocupação com a nascente industrialização influenciou a estrutura curricular: tendo em vista a formação profissional, as Humanidades não eram consideradas prioritárias, fortalecendo-se o caráter utilitário da educação. Houve, então, a necessidade de rever o acesso ao ensino para atender às necessidades da industrialização.

Nesse momento em que a escola se abria a camadas cada vez maiores da população, o ensino de português tratava de prover uma determinada classe de uma língua que era considerada a “boa língua” – houve a tentativa de uma aprendizagem hierarquizada e seletiva. No entanto, a multiplicação das escolas públicas expulsou dos currículos o curso de Retórica, isto é, a disciplina que fornecia às classes dirigentes uma técnica privilegiada que lhes permitia “assegurar-se da propriedade da linguagem” (FONTES, 1999, p. 47).

O conteúdo gramatical ganhou a denominação de Português em 1871, data em que foi criado, no Brasil, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. Contudo, a mudança de denominação não significou que o objetivo do ensino de língua havia mudado também:

[...] de um lado essa persistência se explica por fatores externos às próprias disciplinas: manteve-se essa tradição (da gramática, da retórica e da poética) porque fundamentalmente continuaram a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia: os grupos sociais e economicamente privilegiados, únicos a ter acesso à escola, pertencentes a contextos culturais letrados, chegavam às aulas de português já com um razoável domínio do dialeto de prestígio (a chamada “norma padrão culta”), que a escola usava e queria ver usado, e já com práticas sociais de leitura e escrita frequentes em seu meio social. A função do ensino de português era, assim, fundamentalmente, levar ao conhecimento talvez mesmo apenas o reconhecimento das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e análise de textos literários, para estudos de retórica e poética (SOARES, 2001, s/p).

Nesse período, o Latim começou a perder prestígio com a valorização da língua nacional. Esse declínio teve início já no contexto do movimento romântico,

integrado, em sua maioria, por jovens burgueses que, entre outros princípios, defendiam uma língua brasileira que garantisse a unidade nacional, estabelecida conforme ideais de civilização e de ordem. Não se deve esquecer, porém, que o contexto romântico, no Brasil, coincidiu com a Proclamação da Independência, e seus ideais eram os ideais burgueses de consolidação do poder em uma nação recém-constituída.

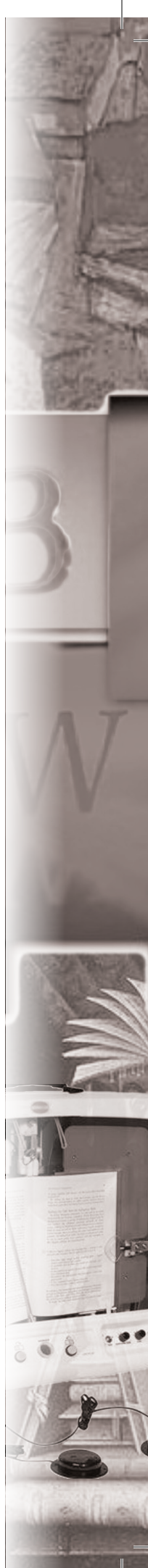
A literatura veiculada na variedade brasileira da língua portuguesa foi retomada, depois, pelos modernistas, os quais, em 1922, defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro. O modernismo, embora não tenha protagonizado uma revolução na linguagem, contribuiu para aproximar nossa língua escrita do falar cotidiano do Brasil.

O ensino de Língua Portuguesa manteve a sua característica elitista até meados do século XX, quando se iniciou, no Brasil, a partir da década 1960, um processo de expansão do ensino primário público, o qual incluiu, entre outras ações, a ampliação de vagas e, em 1971, a eliminação dos chamados exames de admissão (FREDERICO E OSAKABE, 2004). Como consequência desse processo, a multiplicação de alunos, as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e as exigências culturais passaram a ser outras bem diferentes.

[...] com a expansão quantitativa da rede escolar, passaram a frequentar a escola em número significativo falantes de variedades do português muito distantes do modelo tradicionalmente cultivado pela escola. Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da lingüística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos (FARACO, 1997, p. 57).

No contexto da expansão da escolarização, o ensino de Língua Portuguesa não poderia dispensar propostas pedagógicas que levassem em conta as novas necessidades trazidas por esses alunos para o espaço escolar, dentre elas a presença de registros linguísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola.

Nesse contexto, que foi também de consolidação da ditadura militar, uma concepção tecnicista de educação gerou um ensino baseado em exercícios de memorização, no qual “a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista)” (PERFEITO, 2007, p. 827). A pedagogia da formação de hábitos, memorização e reforço era adequada ao contexto autoritário que cerceava a reflexão e a crítica no ambiente escolar, impondo uma formação acrítica e passiva.



A Lei n. 5692/71 ampliaria e aprofundaria esta vinculação ao dispor que o ensino deveria estar voltado à qualificação para o trabalho. Desse vínculo decorreu a instituição de uma pedagogia tecnicista² que, na disciplina de Língua Portuguesa, pautava-se na concepção de linguagem como meio de comunicação (cujo objeto é a língua vista como código), com um viés mais pragmático e utilitário em detrimento do aprimoramento das capacidades linguísticas do falante. Essa concepção baseou-se nos estudos de Saussure, o qual se preocupou com a organização interna da língua ao elegê-la como objeto de estudo. Os seguidores de Saussure denominaram essa organização de *estrutura*.

Nessa visão de ensino, continua a valer a tese que privilegia, no aprendizado e acesso ao uso competente da língua, o aluno oriundo das classes letradas. O viés utilitário e pragmático do trabalho pedagógico afastava o aluno vindo das classes menos favorecidas, da norma culta da língua portuguesa.

A disciplina de Português passou a denominar-se, a partir da Lei 5692/71, no primeiro grau, Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), com base em estudos posteriores a Saussure, em especial nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação³. Na década de 70, além disso, outras teorias a respeito da linguagem passaram a ser debatidas, entre elas:

- a Sociolinguística, que volta-se para as questões da variação linguística;
- a Análise do Discurso, que reflete sobre a relação sujeito-linguagem-história, relaciona-se à ideologia;
- a Semântica, que preocupa-se com a natureza, função e uso dos significados;
- a Linguística Textual, que apresenta como objeto o texto, considerando o sujeito e a situação de interação, estuda os mecanismos de textualização.

Dessas teorias resultou o questionamento sobre a autoridade e a eficácia das aulas de gramática no ensino. Porém, apesar das discussões acadêmicas, os livros didáticos continuavam porta-vozes da concepção tradicional de linguagem, reforçando metodologias que não possibilitavam a todos os estudantes o aprimoramento no uso da Língua Materna tanto no ensino da língua propriamente dito, quanto no trabalho com a literatura.

As únicas inovações eram o trabalho sistemático com a produção de texto (compreendida como veículo de transmissão de mensagens) e a leitura entendida como um ato mecânico. O ensino de Língua Portuguesa fundamentava-se, então,

² A pedagogia tecnicista, introduzida no Brasil no início da década de 70, "centrou o ensino nos meios (métodos e técnicas), diminuindo o papel dos conteúdos do conhecimento e pulverizando o caráter político-filosófico das organizações escolares" (SILVA, 2005, p. 23).

³ Em 1956, Roman Jakobson, linguista russo, postulou sua teoria da comunicação, considerando um conjunto de seis fatores em qualquer ato de comunicação linguística: emissor, receptor, código, mensagem, canal e contexto. A cada um desses fatores, corresponde, respectivamente, uma função da linguagem: emotiva, conativa, metalinguística, poética, fática e referencial.

em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura.

Com relação à literatura, até meados do século XX, o principal instrumento do trabalho pedagógico eram as antologias literárias, com base nos cânones. A leitura do texto literário, no ensino primário e ginásial, visava transmitir a norma culta da língua, com base em exercícios gramaticais e estratégias para inculcar valores religiosos, morais e cívicos. O objetivo era despertar o sentimento nacionalista e formar cidadãos respeitadores da ordem estabelecida.

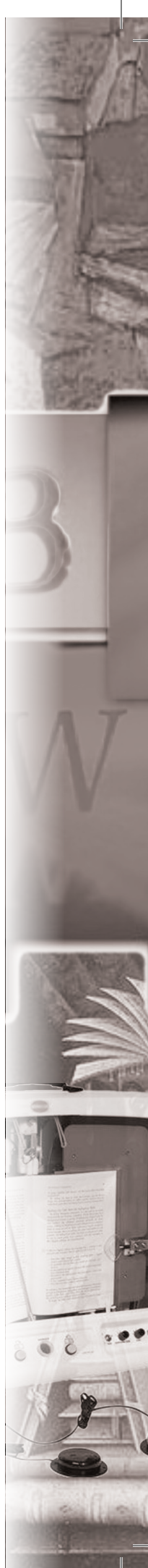
Nos anos 70, o ensino de Literatura restringiu-se ao então segundo grau, com abordagens estruturalistas e/ou historiográficas do texto literário. Na análise do texto poético, por exemplo, adotava-se o método francês, isto é, propunha-se a análise do texto conforme as estruturas formais: rimas, escansão de versos, ritmo, estrofes, etc. Cabia ao professor a condução da análise literária, e aos alunos, a condição de meros ouvintes. A historiografia literária, que ainda hoje resiste em algumas salas de aula, direcionava e limitava as leituras dos alunos. Em muitos casos, eram interpretações dos professores e/ou dos livros didáticos, desconsiderando o papel ativo do aluno no processo de leitura e, em outros, os textos eram levados para sala como pretexto para se ensinar gramática.

Essa abordagem da literatura pode ser compreendida quando se resgata o contexto da época: no vigor da ditadura militar, não seria tolerada uma prática pedagógica que visasse despertar o espírito crítico e criador dos alunos. A leitura literária era compreendida como subversiva, pois levava o sujeito à reflexão e à compreensão de si mesmo e do mundo.

Ainda na década de 1970, houve uma tentativa de rompimento com essas práticas. Entretanto, a abordagem do texto literário mudou apenas para uma metodologia que se centrava numa análise literária simplificada, com ênfase em questionários sobre personagens principais e secundários, tempo e espaço da narrativa.

Com o movimento que levaria ao fim do regime militar, houve um aumento de cursos de pós-graduação para a formação de uma elite de professores e pesquisadores, possibilitando um pensamento crítico em relação à educação. Ganham força as discussões sobre o currículo escolar e sobre o papel da educação na transformação social, política e econômica da sociedade brasileira.

A consolidação da abertura política resultou em pesquisas que fortaleceram a pedagogia histórico-crítica, propiciando uma rede de outras pesquisas, inserindo, no pedagógico dos anos 80, uma vertente progressista. A pedagogia histórico-crítica vê a educação como mediação da prática social. “A prática social, põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007, p. 420).



Na disciplina de Língua Portuguesa, essa pedagogia se revelou nos estudos linguísticos centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas. As novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin⁴ passaram a ser lidas nos meios acadêmicos. Essas primeiras leituras contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise.

Deve-se aos teóricos do Círculo de Bakhtin o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão linguística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua, uma vez que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p.127).

O livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, em 1984, marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Paraná, incluindo artigos de linguistas como Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto e o próprio Geraldi, presentes até hoje nos estudos e pesquisas sobre o ensino. Nessa coletânea, os autores citados dialogam com os professores, mobilizando-os para a discussão e o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão sobre o trabalho realizado nas salas de aula. Geraldi, em seu artigo, defende uma abordagem com as unidades básicas de ensino de português (leitura, produção textual e análise linguística), tendo como ponto de partida o texto.

Essas produções teóricas influenciaram os programas de reestruturação do Ensino de 2.º Grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, que já denunciavam “o ensino da língua, cristalizado em viciosas e repetitivas práticas que se centram no repasse de conteúdos gramaticais” (PARANÁ, 1988, p. 02) e valorizavam o direito à educação linguística. O Currículo de Língua Portuguesa orientava os professores a um trabalho de sala de aula focado na leitura e na produção, buscava romper com o ensino tradicionalista: “optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo de falar, ler e escrever” (PARANÁ, 1990, p. 56).

Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do final da década de 1990, também fundamentaram

⁴ Segundo Faraco (2003), este grupo era composto de estudiosos de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (filósofos, biólogos, pianistas, professores e outros), que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1929, na Rússia. Dentre eles, vale destacar Mikhail M. Bakhtin, que dá nome ao grupo por ter sido o autor da obra que Faraco chama de “maior envergadura” (2003, p. 14); Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev. O Círculo de Bakhtin, além de profundas discussões filosóficas, trouxe uma contribuição notável à filosofia da linguagem. A situação política da União Soviética, no início do século XX, leva Bakhtin à prisão em 1929 e ao exílio no Cazaquistão. Quase todos os seus amigos do Círculo desapareceram nos anos do expurgo stalinista. Configuraram-se, então, mais de trinta anos de ostracismo, o que impediu a circulação de sua obra que, numa lenta redescoberta, só veio a ser conhecida e debatida a partir da década de 70. No Brasil, o primeiro livro do Círculo a ser publicado foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979.

a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista⁵, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita. Contudo,

[...] as indicações dos PCNs podem ser coerentes e produtivas, e de fato o são em vários aspectos, mas, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento (BRAIT, 2000, p. 24).

Essa restrição, de acordo com Brait (2000, p. 24) “impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e seus leitores”. O trabalho com modelos pré-estabelecidos enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas. A abordagem apenas formal exclui o texto de seu contexto social.

Referente aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), no que se aplica especificamente à Literatura, Frederico e Osakabe (2004) observam que os PCNEM “temendo parecer tradicionais e pretendendo-se modernos, alijam a experiência literária para uma vala comum na qual se mesclam produções literárias e não-literárias, equiparando-as. Temendo afirmar, não propõem” (2004, p. 75). A contundência dessa crítica se remete a uma experiência relatada nos PCNEM que delega aos alunos a definição do que é literário ou não-literário em um conjunto de textos, como se os alunos já tivessem conhecimento suficiente para elaborarem esse critério. Os autores defendem que a escola precisa trabalhar o texto literário na peculiaridade da sua elaboração linguística e das suas significações. Nesse sentido,

A experimentação literária torna-se assim uma exigência ética da escola. É um momento do exercício de percepção e de incorporação de um tipo de discurso ou comportamento linguísticos que correspondem ao exercício pleno da liberdade criadora. Por seu acesso, o aluno conseguirá perceber e exercitar as possibilidades mais remotas e imprevistas a que a sua Língua pode remeter (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 79).

Considerando o percurso histórico da disciplina de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira, e confrontando esse percurso com a situação de analfabetismo funcional, de dificuldade de leitura compreensiva e produção de textos apresentada pelos alunos – segundo os resultados de avaliações em larga escala e, mesmo, de pesquisas acadêmicas – as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos

⁵ Interacionismo: Bakhtin (1999) defende uma concepção histórico-discursiva de sujeito, para ele, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. O aprendizado envolve sempre a interação com outros indivíduos e a interferência direta ou indireta deles.



em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas.

Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico. Este aspecto será mais amplamente explicitado quando se abordar o Conteúdo Estruturante da disciplina.

Para alcançar tal objetivo, é importante pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas linguísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, é preciso que, a partir disso, seja trabalhada a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão e acesso aos conhecimentos para os multiletramentos⁶, a fim de constituírem ferramentas básicas no aprimoramento das aptidões linguísticas dos estudantes.

É tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais⁷ que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação. Se a escola desconsiderar esse papel, o sujeito ficará à margem dos novos letramentos, não conseguindo se constituir no âmbito de uma sociedade letrada.

Dessa forma, será possível a inserção de todos os que frequentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, suas vozes no contexto em que estiverem inseridos.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Refletir sobre o ensino da Língua e da Literatura implica pensar também as contradições, as diferenças e os paradoxos do quadro complexo da contemporaneidade. Mesmo vivendo numa época denominada “era da informação”, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional, e os resultados das avaliações educacionais revelam baixo desempenho do aluno em relação à compreensão dos textos que lê.

O ensino de Língua Portuguesa seguiu, e em alguns contextos ainda segue, uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, como destaca Travaglia (2000), pautando-se no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

⁶ Cope e Kalantzis (2000) usam o termo multiletramentos para designar a multiplicidade de usos da linguagem e de estratégias e aprimoramentos envolvidos neste novo processo de produção de sentidos.

⁷ Prática(s) social(is) entendida, nestas Diretrizes, como toda atividade humana exercida com e na linguagem.

A atitude normativista fundamenta-se em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas do contexto de atividade humana, local de sua gênese. A ênfase na norma gramatical e na historiografia literária decorre de uma mesma concepção de Língua e Literatura, identificada já no Renascimento. Tratou-se de um período de ruptura definitiva entre a escrita e a oralidade (a invenção da imprensa consolidou a supremacia da escrita, como se ela fosse a língua, reforçando ainda mais a língua como instrumento de poder). Além disso, a visão de literatura baseava-se no conceito de modelo originado da pedagogia greco-latina, que buscava moldar o educando a uma realidade ideal encontrada nos clássicos da literatura (FREDERICO & OSAKABE, 2004).

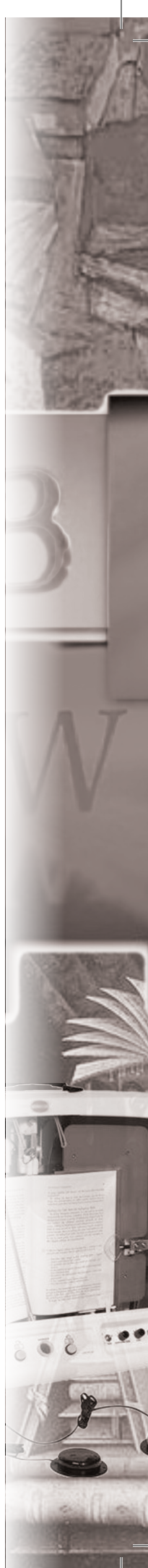
As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha “na sua condição de sistema de formas (...), mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156). Dessa forma, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Tendo como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem, defende-se que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 123).

É no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 109). Isso implica dizer que os homens não recebem a língua pronta para ser usada, eles “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”, postula Bakhtin/Volochinov (1999, p. 108). Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado⁸, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. A palavra significa na relação com o outro, em seu contexto de produção:

[...] Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 113).

⁸ Enunciado: de acordo com Bakhtin (1992), é através dos enunciados que o emprego da língua se efetua, sejam eles orais e/ou escritos.



As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 41).

Sob essa perspectiva, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso, é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões. A esse respeito, Bakhtin/Volochinov (1999, p. 66) defende: “(...) cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como produto de relação viva das forças sociais.”

Nestas Diretrizes, considera-se o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem, que ocorre nas relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc., quanto dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo como foco essa concepção de linguagem, implica:

[...] saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas usos da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas particularmente configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão [...] (NEVES, 2003, p. 89).

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita.

Destaca-se que o letramento vai além da alfabetização: esta é uma atividade mecânica, que garante ao sujeito o conhecimento do código linguístico (codificação e decodificação); já aquele, de acordo com Soares (1998), refere-se ao indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos):

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p. 101).

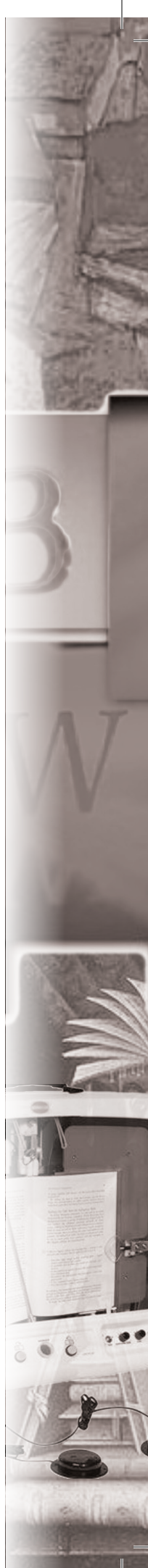
A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando “seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (SOARES, 1998, p. 18).

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o *antes*, isto é, as condições de produção e elaboração; e o *depois*, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais (BAKHTIN, 1999).

Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo⁹ intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas. Na visão de Bakhtin (1992, p. 354), “mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano de sentido, revelarão relações dialógicas”. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 123) compreende a palavra “diálogo” num sentido mais amplo: “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Sobre as relações dialógicas, Faraco acrescenta:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2003, p. 64).

⁹ “[...] o diálogo no sentido amplo do termo (‘o simpósio universal’), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos) [...]” (FARACO, 2003, p. 67)



Pode-se dizer, então, que os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais. Faraco (2003) destaca que é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito vai se constituindo discursivamente.

Para Bakhtin (1992), os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros discursivos. A definição de gênero, em Bakhtin, compreendendo a mobilidade, a dinâmica, a fluidez, a imprecisão da linguagem, não aprisiona os textos em determinadas propriedades formais:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, para seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN 1992, p. 279).

Bakhtin (1992) dividiu os gêneros discursivos em primários e secundários. Os primários referem-se às situações cotidianas; já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc.). As duas esferas são interdependentes.

Brait (2000, p. 20) recorda que “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Há diferentes esferas de comunicação, e cada uma delas produz os gêneros necessários a suas atividades, tendo-se, por exemplo: os gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, editorial, classificados...); da esfera televisiva (novela, telejornal, entrevistas...), da esfera cotidiana (listas de supermercado, receitas, recados...), da esfera digital (e-mail, bate-papo virtual, lista de discussão...), e assim por diante.

Alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 1992, p. 261). Um exemplo dessa necessidade é o surgimento dos gêneros do discurso eletrônico (e-mail; chat; lista de discussão; videoconferência interativa; fórum de discussão; blog), que são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos.

Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso.

Bunzen (2006) discorre que as práticas discursivas presentes nos diversos

gêneros que fazem parte do cotidiano dos educandos podem ser legitimadas na escola. Isso colaboraria com a não fragmentação entre a língua e a vida do aluno, uma vez que na escola ele não leria e produziria apenas textos escolares, didatizados, mas teria contato com textos presentes nos diversos espaços de socialização que frequenta.

Os gêneros discursivos “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157). Nessa concepção, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na sua normatização e, conseqüentemente, no que Rojo (2004, p. 35) define como “pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais”, que dissocia o texto de sua realidade social.

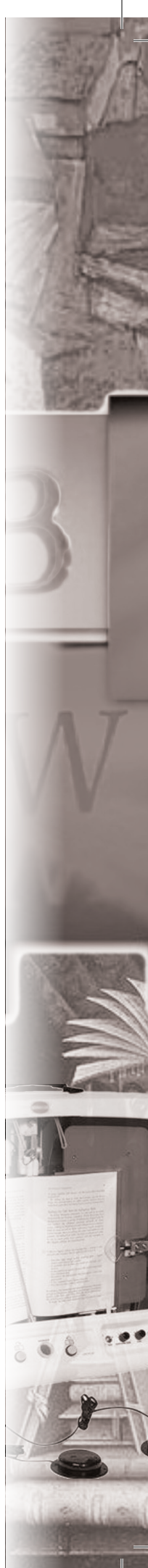
O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido. Bakhtin (1992, p. 285) afirma que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) (...)”.

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta.

É na escola que um imenso contingente de alunos que frequentam as redes públicas de ensino tem a oportunidade de acesso à norma culta da língua, ao conhecimento social e historicamente construído e à instrumentalização que favoreça sua inserção social e exercício da cidadania. Contudo, a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista.

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico (ANTUNES, 2003). Vale considerar que, ao utilizar uma língua, usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo Antunes (2003), servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas.

Já as nomenclaturas e classificações não são regras de uso da língua, mas



Dessa forma, são regras, por exemplo, a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre partes do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, de oposição e etc); de quando e como usar o artigo indefinido e o definido; de quando e de como garantir a complementação do verbo ou de outras palavras; de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (ANTUNES, 2003, p. 86).

“apenas questões metalinguísticas”, como reitera Antunes (2003, p. 87). Assim, é necessário que ocorra um trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas¹⁰ e epilinguísticas¹¹.

O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque, deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as normas de uso das unidades da língua, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem.

Tendo em vista a concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de língua, busca:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão.

É importante ressaltar que tais objetivos e as práticas deles decorrentes supõem

¹⁰ Metalinguísticas: São as atividades que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 25).

¹¹ Epilinguísticas: São aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, 1997, p. 25).

um processo longitudinal de ensino e aprendizagem que se inicia na alfabetização, consolida-se no decurso da vida acadêmica e não se esgota no período escolar, mas se estende por toda a vida.

2.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS: ORALIDADE, ESCRITA E LEITURA

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se tem de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais.

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, ou como se todos os que nela ingressam falassem da mesma forma. No ambiente escolar, a racionalidade se exercita com a escrita, de modo que a oralidade, em alguns contextos educacionais, não é muito valorizada; entretanto, é rica e permite muitas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo.

2.1.1 Oralidade

Se a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização do conhecimento, deve, então, acolher alunos independentemente de origem quanto à variação linguística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo.

A acolhida democrática da escola às variações linguísticas toma como ponto de partida os conhecimentos linguísticos dos alunos, para promover situações que os incentivem a falar, ou seja, fazer uso da variedade de linguagem que eles empregam em suas relações sociais, mostrando que as diferenças de registro não constituem, cientificamente e legalmente, objeto de classificação e que é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas.

Devemos lembrar que a criança, quando chega à escola, já domina a oralidade, pois cresce ouvindo e falando a língua, seja por meio das cantigas, das narrativas, dos causos contados no seu grupo social, do diálogo dos falantes que a cercam ou até mesmo pelo rádio, TV e outras mídias.

Ao apresentar a hegemonia da norma culta, a escola muitas vezes desconsidera os fatores que geram a imensa diversidade linguística: localização geográfica, faixa etária, situação socioeconômica, escolaridade, etc. (POSSENTI, 1996). O professor



precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas.

A Sociolinguística não classifica as diferentes variantes linguísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades.

2.1.2 Escrita

Em relação à escrita, ressalte-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto. Antunes (2003) salienta a importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades, para então se decidir sobre o que será escrito, tendo visto que “a escrita, na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Além disso, cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos.

O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais, tanto singular quanto coletivamente vividas. O que se sugere, sobretudo, é a noção de uma escrita como formadora de subjetividades, podendo ter um papel de resistência aos valores prescritos socialmente. A possibilidade da criação, no exercício desta prática, permite ao educando ampliar o próprio conceito de gênero discursivo.

É preciso que o aluno se envolva com os textos que produz e assuma a autoria do que escreve, visto que ele é um sujeito que tem o que dizer. Quando escreve, ele diz de si, de sua leitura de mundo. Bakhtin (1992, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido.” A produção escrita possibilita que o sujeito se posicione, tenha voz em seu texto, interagindo com as práticas de linguagem da sociedade.

2.1.3 Leitura

Nestas Diretrizes, compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem.

A leitura se efetiva no ato da recepção, configurando o caráter individual

que ela possui, “[...] depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro - o leitor - para ser atualizado” (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Esse processo implica uma resposta do leitor ao que lê, é dialógico, acontece num tempo e num espaço. No ato de leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida.

Para Silva (2005, p. 24),

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso.

É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes.

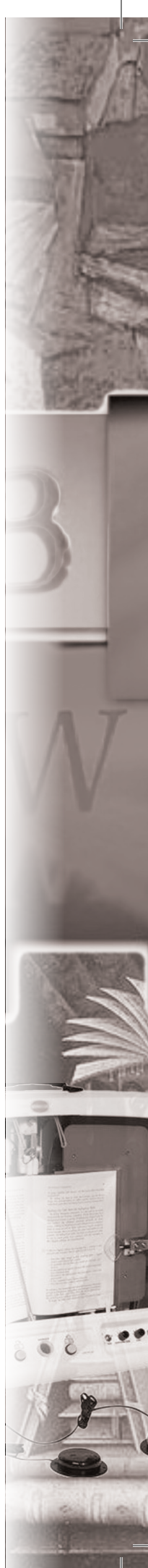
2.1.3.1 Literatura

A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social. O entendimento do que seja o produto literário está sujeito a modificações históricas, portanto, não pode ser apreensível somente em sua constituição, mas em suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros.

Para Candido (1972), a literatura é vista como arte que transforma/humaniza o homem e a sociedade. O autor atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social.

A primeira, função psicológica, permite ao homem a fuga da realidade, mergulhando num mundo de fantasias, o que lhe possibilita momentos de reflexão, identificação e catarse.

Na segunda, Candido (1972) afirma que a literatura por si só faz parte da formação do sujeito, atuando como instrumento de educação, ao retratar realidades não reveladas pela ideologia dominante.



A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

A função social, por sua vez, é a forma como a literatura retrata os diversos segmentos da sociedade, é a representação social e humana. Candido cita o regionalismo para exemplificar essa função.

Eagleton (1983) comenta sobre a dificuldade em definir literatura, uma vez que depende da maneira como cada um atribui o significado a uma obra literária, tendo em vista que esta se concretiza na recepção. Segundo esse teórico (1983, p. 105), “Sem essa constante participação ativa do leitor, não haveria obra literária”.

Sob esse enfoque sugere-se, nestas Diretrizes, que o ensino da literatura seja pensado a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, visto que essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética.

Trata-se, de fato, da relação entre o leitor e a obra, e nela a representação de mundo do autor que se confronta com a representação de mundo do leitor, no ato ao mesmo tempo solitário e dialógico da leitura. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural.

O leitor nem sempre teve seu papel respeitado na leitura. Hans Robert Jauss, na década de 1960, questionou os estudos relativos à história da literatura – apenas historiográfica – e a função do leitor no momento da recepção. Teceu, ainda, uma crítica aos métodos de ensino da época, que consideravam apenas o texto e o autor numa perspectiva formalista e estruturalista.

Esses questionamentos contribuíram para que Jauss (1994) elaborasse a teoria conhecida como Estética da Recepção. Nela, o autor apresenta sete teses com a finalidade de propor uma metodologia para (re)escrever a história da literatura:

Na primeira tese, aborda a relação entre leitor e texto, afirmando que o leitor dialoga com a obra atualizando-a no ato da leitura. A segunda tese destaca o saber

prévio do leitor, o qual reage de forma individual diante da leitura, influenciado, porém, por um contexto social.

A terceira enfatiza o horizonte de expectativas, o autor apresenta a ideia de que é possível medir o caráter artístico de uma obra literária tendo como referência o modo e o grau como foi recebida pelo público nas diferentes épocas em que foi lida (distância estética)¹². A quarta tese aponta a relação dialógica do texto, uma vez que, para o leitor, a obra constitui-se respostas para os seus questionamentos.

Na quinta, Jauss discute o enfoque diacrônico, que reflete sobre o contexto em que a obra foi produzida e a maneira como ela foi recebida e (re)produzida em diferentes momentos históricos. Trata-se do processo histórico de recepção e produção estética. A sexta tese refere-se ao corte sincrônico, no qual o caráter histórico da obra literária é visto no viés atual. Jauss defende que a historicidade literária é melhor compreendida quando há um trabalho conjunto do enfoque diacrônico com o corte sincrônico.

Na última tese, o caráter emancipatório da obra literária relaciona a experiência estética com a atuação do homem em sociedade, permitindo a este, por meio de sua emancipação, desempenhar um papel atuante no contexto social.

Contemporâneo a Jauss e compartilhando de sua teoria, Wolfgang Iser apresenta a Teoria do Efeito, a qual reflete sobre o resultado estético da obra literária no leitor durante a recepção. Ao desenvolver esse estudo, Iser trabalha com os conceitos de “leitor implícito”; “estruturas de apelo” e “vazios do texto”.

Para Iser (1996, p. 73) “[...] a concepção de leitor implícito designa [...] uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor”. Sendo assim, no ato da escrita ocorre uma previsão, por parte do autor, de quem será o seu interlocutor, aquele que dará vida/sentido ao seu texto. Trata-se de um leitor ideal, que nem sempre será o real.

O texto literário permite múltiplas interpretações, uma vez que é na recepção que ele significa. No entanto, não está aberto a qualquer interpretação. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Além disso, o texto traz lacunas, vazios, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias, as crenças, os valores, etc., que o leitor carrega consigo.

Feitas essas considerações, é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção e a Teoria do Efeito podem servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura, levando em conta o papel do leitor e a sua formação.

¹² De acordo com Jauss (1994), a distância estética é o afastamento ou não-coincidência entre o horizonte de expectativa pré-existente do público e o horizonte de expectativa suscitado por uma nova obra.



2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

O tópico de análise linguística é apresentado tanto na fundamentação teórica quanto nos encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes, para referir-se aos estudos dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos. Esse termo, apresentado por Geraldi, trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática.

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 2004, p. 74).

O autor salienta que antes de vir para a escola, a criança “[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, em função de seus objetivos nesta ação” (GERALDI, 1997, p. 189).

Os alunos trazem para a escola um conhecimento prático dos princípios da linguagem, que assimilam pelas interações cotidianas e usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos linguísticos empregados em seus discursos.

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. Vale ressaltar que, ao explorar questões de conhecimentos linguísticos, “nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]”, como aponta Antunes (2007, p. 81).

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou

regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto.

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto.

Para melhor compreensão da diferença entre o ensino de gramática (normativa) e a prática de análise linguística, segue um quadro produzido por Mendonça (2006, p. 207), que aponta algumas dessas diferenças:

| ENSINO DE GRAMÁTICA | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA |
|---|--|
| Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos. |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. |
| Centralidade na norma-padrão. | Centralidade nos efeitos de sentido. |

| ENSINO DE GRAMÁTICA | PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA |
|--|--|
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |
| Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período. | Unidade privilegiada: o texto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. |

(Fonte: MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207).

Ressalta-se que os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos precisam ser considerados pelo professor na seleção/escolha dos conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula.

3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa foi ministrado por meio de conteúdos legitimados no âmbito de uma classe social dominante e pela tradição acadêmica/escolar. Esses conteúdos, entretanto, não conseguiram universalizar o domínio das práticas linguísticas, notadamente as referentes à norma padrão, que constitui a norma legitimada e prestigiada no contexto da sociedade brasileira. Na tentativa de mudar esse quadro, no Brasil, na década de 1980, algumas pesquisas na área da linguística foram realizadas e apresentaram abordagens pedagógicas pautando-se na concepção interacionista de linguagem para o ensino/aprendizagem de Língua Materna.

Entende-se por Conteúdo Estruturante, em todas as disciplinas, o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar. A partir dele, advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula.

A seleção do Conteúdo Estruturante está relacionada com o momento histórico-social. Na disciplina de Língua Portuguesa, assume-se a concepção de

linguagem como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais, sendo assim, o Conteúdo Estruturante da disciplina que atende a essa perspectiva é o *discurso como prática social*.

O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, não é individual, ou seja, não é um fim em si mesmo, mas tem sua gênese sempre numa atitude responsiva a outros textos (BAKHTIN, 1999). Discurso, aqui, é entendido como resultado da interação – oral ou escrita – entre sujeitos, é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 1997, p. 181).

Brandão (2005) apresenta duas definições para discurso: a primeira delas diz respeito ao uso comum da palavra. Nessa acepção, discurso é simplesmente fala. A segunda definição, e a defendida por este Documento, o vê sob o enfoque da ciência da linguagem. O discurso é toda a atividade comunicativa entre interlocutores. Os agentes são:

[...] seres situados num tempo histórico, num espaço geográfico; pertencem a uma comunidade, a um grupo e por isso carregam crenças, valores culturais, sociais, enfim a ideologia do grupo, da comunidade de que fazem parte. Essas crenças, ideologias são veiculadas, isto é, aparecem nos discursos. É por isso que dizemos que não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não. [...] Fica por conta do interlocutor o trabalho de construir, buscar os sentidos implícitos, subentendidos (BRANDÃO, 2005, p. 2-3).

É importante, no contexto destas Diretrizes, o entendimento de que o discurso pode ser visto como um diferente modo de conceber e estudar a língua, uma vez que ela é vista como um acontecimento social, envolvida pelos valores ideológicos, está ligada aos seus falantes, aos seus atos, às esferas sociais (RODRIGUES, 2005).

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). Rodrigues (2005) ressalta que o uso da língua efetua-se em formas de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados. O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala e/ou escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária também são elementos essenciais na constituição dos discursos.

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa. A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal.



Na abordagem de cada gênero, é preciso considerar o tema (conteúdos ideológicos), a forma composicional e o estilo (marcas linguísticas e enunciativas).

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto.

A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos.

As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico. Essas marcas linguísticas apresentam “traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Para o aluno observar e refletir sobre esses usos da língua, o professor selecionará conteúdos específicos que explorem os recursos linguísticos e enunciativos do texto (como: modalizadores, operadores argumentativos, recursos de referência, modos verbais, pontuação, etc.).

Nessas abordagens, as práticas de leitura, oralidade, escrita e a análise linguística serão contempladas. Vale apontar o papel do professor diante dessas práticas: “sua função não se reduz apenas a “transmitir”, a “repassar”, ano após ano, conteúdos selecionados por outros; mas alguém que também produz conhecimento [...]” (ANTUNES, 2007, p. 156). O professor é quem tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades linguístico-discursivas, seleciona os gêneros (orais e escritos) a serem trabalhados de acordo com as necessidades, objetivos pretendidos, faixa etária, bem como os conteúdos, sejam eles de oralidade, leitura, escrita e/ou análise linguística.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Na sala de aula e nos outros espaços de encontro com os alunos, os professores de Língua Portuguesa e Literatura têm o papel de promover o amadurecimento do domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os estudantes compreendam e possam interferir nas relações de poder com seus próprios pontos de vista, fazendo deslizar o signo-verdade-poder em direção a outras significações que permitam, aos mesmos estudantes, a sua emancipação e a autonomia em

relação ao pensamento e às práticas de linguagem imprescindíveis ao convívio social. Esse domínio das práticas discursivas possibilitará que o aluno modifique, aprimore, reelabore sua visão de mundo e tenha voz na sociedade.

Isso significa a compreensão crítica, pelos alunos, das cristalizações de verdade na língua: o rótulo de erro atribuído às variantes que diferem da norma padrão; a excessiva formatação em detrimento da originalidade; a irracionalidade atribuída aos discursos, dependendo do local de onde são enunciados e, da mesma forma, o atributo de verdade dado aos discursos que emanam dos locais de poder político, econômico ou acadêmico. Entender criticamente essas cristalizações possibilitará aos educandos a compreensão do poder configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instâncias das relações humanas.

Além disso, o aprimoramento linguístico possibilitará ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, instrumentalizando-o para assumir-se como sujeito cuja palavra manifesta, no contexto de seu momento histórico e das interações aí realizadas, autonomia e singularidade discursiva.

4.1 PRÁTICA DA ORALIDADE

No dia a dia da maioria das pessoas, a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, as atividades orais precisam oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitar os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação.

Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação, Bagno (2003, p.17) afirma que esse mito “tem sido prejudicial à educação”, porque impõe uma norma como se fosse a única e desconsidera as outras variedades. Antunes corrobora com Bagno ao afirmar que:

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores (2007, p. 104).



Cabe, entretanto, reconhecer que a norma padrão, além de variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos, sendo função da escola possibilitar aos alunos o acesso a essa norma.

O professor pode planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. É por meio do aprimoramento linguístico que o aluno será capaz de transitar pelas diferentes esferas sociais, usando adequadamente a linguagem tanto em suas relações cotidianas quanto nas relações mais complexas – no dizer de Bakhtin (1992) – e que exigem maior formalidade. Dessa forma, o aluno terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, as possibilidades de trabalho com os gêneros orais são diversas e apontam diferentes caminhos, como: apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação.

No que concerne à literatura oral, valoriza-se a potência dos textos literários como Arte, os quais produzem oportunidade de considerar seus estatutos, sua dimensão estética e suas forças políticas particulares.

O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. É preciso esclarecer os objetivos, a finalidade dessa apresentação, e explicar, por exemplo, “que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e ‘bater um papo’ com os colegas [...]” (CAVALCANTE & MELO, 2006, p. 184).

Sugere-se que professor, primeiramente, selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido, por exemplo:

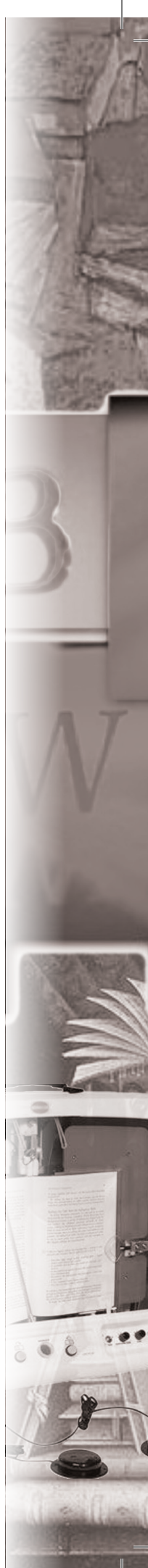
- na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da apresentação;

- na participação em um debate, pode-se observar a argumentação do aluno, como ele defende seu ponto de vista, além disso o professor deve orientar sobre a adequação da linguagem ao contexto, trabalhar com os turnos de fala, com a interação entre os participantes, etc.;
- na dramatização de um texto, é possível explorar elementos da representação cênica (como entonação, expressão facial e corporal, pausas), bem como a estrutura do texto dramatizado, as trocas de turnos de falas, observando a importância de saber a fala do outro (deixa) para a introdução da sua própria fala, etc.;
- ao narrar um fato (real ou fictício), o professor poderá abordar a estrutura da narrativa, refletir sobre o uso de gírias e repetições, explorar os conectivos usados na narração, que apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos, entre outros pontos.

Além disso, pode-se analisar a linguagem em uso em outras esferas sociais, como: em programas televisivos (jornais, novelas, propagandas); em programas radiofônicos; no discurso do poder em suas diferentes instâncias: público, privado, enfim, nas mais diversas realizações do discurso oral.

Ao analisar os discursos de outros, também é preciso selecionar os conteúdos que se pretende abordar. Seguem algumas sugestões metodológicas, tendo como referência Cavalcante & Melo (2006):

- se a intenção for trabalhar com o gênero entrevista televisiva, pode-se refletir como o apresentador se dirige ao entrevistado; quem é o entrevistado, idade, sexo; qual papel ele representa na sociedade; o desenvolvimento do tema da entrevista; o contexto; se a fala do apresentador e do entrevistado é formal ou informal; se há clareza nas respostas; os recursos expressivos, etc.;
- o gênero mesa-redonda possibilita verificar como os participantes interagem entre si. Para isso, é importante considerar algumas características dos participantes, como: idade, sexo, profissão, posição social. Pode-se analisar os argumentos dos participantes, a ideologia presente nos discursos, as formas de sequencialização dos tópicos do diálogo, a linguagem utilizada (formal, informal), os recursos linguístico-discursivos usados para defender o ponto de vista, etc.;
- em cenas de novelas, filmes, programas humorísticos e outros, tem-se como explorar a sociolinguística, o professor pode estimular o aluno a perceber se há termos, expressões, sotaques característicos de alguma região, classe social, idade e como estes sotaques ou marcas dialetais são tratados. Além disso, pode solicitar que os alunos transcrevam um trecho de uma cena de novela e analisem, por exemplo, as falas das personagens em momentos de conflito, verificando se apresentam truncamento, hesitações, o que é comum em situações de conflito real.



A comparação entre as estratégias específicas da oralidade e aquelas da escrita faz parte da tarefa de ensinar os alunos a expressarem suas ideias com segurança e fluência. O trabalho com os gêneros orais visa ao aprimoramento linguístico, bem como a argumentação. Nas propostas de atividades orais, o aluno refletirá tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro, sobre:

- o conteúdo temático do texto oral;
- elementos composicionais, formais e estruturais dos diversos gêneros usados em diferentes esferas sociais;
- a unidade de sentido do texto oral;
- os argumentos utilizados;
- o papel do locutor e do interlocutor na prática da oralidade;
- observância da relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) para adequar o discurso ao interlocutor;
- as marcas linguístico-enunciativas do gênero oral selecionado para estudo (essas marcas serão comentadas no item 4.4).

4.2 PRÁTICA DA ESCRITA

O exercício da escrita, nestas Diretrizes, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc.

Pensar que o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa auto-estima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram.

O reconhecimento, pelo aluno, das relações de poder no discurso potencializa a possibilidade de resistência a esses valores socioculturais.

O educando precisa compreender o funcionamento de um texto escrito, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor(es), dentre outros. Além disso, “[...] a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

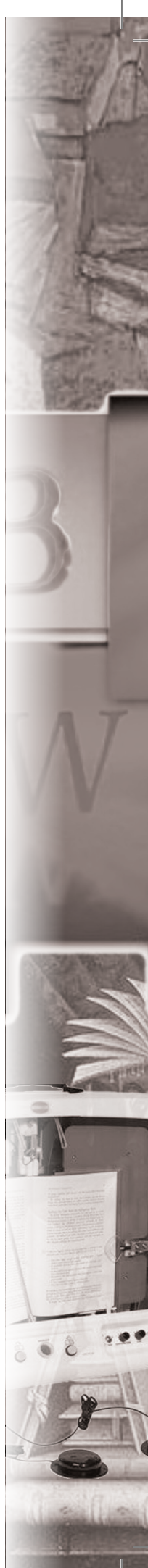
A maneira de propor atividades com a escrita interfere de modo significativo nos resultados alcançados. Diante de uma folha repleta de linhas a serem preenchidas sobre um tema, os alunos podem recorrer somente ao que Pécora (1983, p. 68) chama de “estratégias de preenchimento”.

É desejável que as atividades com a escrita se realizem de modo interlocutivo, que elas possam relacionar o dizer escrito às circunstâncias de sua produção. Isso implica o produtor do texto assumir-se como locutor, conforme propõe Geraldi (1997) e, dessa forma, *ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer*.

As propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63). Há diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula para aprimorar a prática de escrita. A seguir, citam-se alguns; contudo, ressalta-se que os gêneros escritos não se reduzem a esses exemplos: convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas. Destaca-se, também, a importância de realizar atividades com os gêneros digitais, como: *e-mail, blog, chat*, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital.

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares sugeridas por Antunes (2003) e adaptadas às propostas destas Diretrizes, que podem ser ampliadas e adequadas de acordo com o contexto:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está



adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação.

Se for preciso, tais atividades devem ser retomadas, analisadas e avaliadas (diagnosticadas) durante esse processo.

Ressalta-se que, no percurso da produção de texto do aluno, outras práticas de escrita podem acontecer para, então, chegar ao gênero pretendido, por exemplo: se a proposta for produzir uma notícia, o professor poderá encaminhar leituras de notícias, solicitar comentários escritos sobre o fato para os alunos ou resumos, a fim de trabalhar com a síntese de um assunto; em seguida, pode definir um tema para a produção da notícia, indicar a pesquisa sobre a temática e requerer entrevistas sobre o caso para compor a notícia. Nesse caminho, serão trabalhados: a opinião do aluno, o resumo, a pesquisa, a entrevista e a notícia; gêneros orais e escritos diferenciados que colaborarão com o objetivo que se tem: a produção de notícia.

Por meio desse processo, que vivencia a prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, o aluno perceberá que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular é antes de mais nada um processo que permite ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário.

O refazer textual pode ocorrer de forma individual ou em grupo, considerando a intenção e as circunstâncias da produção e não a mera “higienização” do texto do aluno, para atender apenas aos recursos exigidos pela gramática. O refazer textual deve ser, portanto, atividade fundamentada na adequação do texto às exigências circunstanciais de sua produção.

Para dar oportunidade de socializar a experiência da produção textual, o professor pode utilizar-se de diversas estratégias, como: afixar os textos dos alunos no mural da escola, promovendo um rodízio dos mesmos; reunir os diversos textos em uma coletânea ou publicá-los no jornal da escola; enviar cartas do leitor (no caso dos alunos) para determinado jornal; encaminhar carta de solicitação dos alunos para a câmara de vereadores da cidade; produção de panfletos a serem distribuídos na comunidade; entre outros. Dessa forma, além de enfatizar o caráter interlocutivo da linguagem, possibilitando aos estudantes constituírem-se sujeitos do fazer linguístico, essa prática orientará não apenas a produção de textos significativos, como incentivará a prática da leitura.

Na concepção destas Diretrizes, a prática da escrita constitui uma ação com a linguagem que inclui, também, a avaliação:

[...] ao produzir um texto, o aluno procura no seu universo referencial os recursos linguísticos e os demais recursos necessários para atender à intenção. Avaliando o produto, ele sabe se pode manter o universo referencial como até então constituído (atualizando-o), ou se deve modificá-lo, ou ainda ampliá-lo (PIVOVAR, 1999, p. 54).

Durante a produção de texto, o estudante aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio. Ao analisar seu texto conforme as intenções e as condições de sua produção, o aluno adquire a necessária autonomia para avaliá-lo.

4.3 PRÁTICA DA LEITURA

Na concepção de linguagem assumida por estas Diretrizes, a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural.

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente nosso universo cotidiano, deve contemplar os multiletramentos mencionados nestas Diretrizes.

Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os alunos a realizarem leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o aluno atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade.

Somente uma leitura aprofundada, em que o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz. Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno “percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula” (LAJOLO, 2001, p. 45). Desse modo, o aluno



terá condições de se posicionar diante do que lê.

É importante ponderar a pluralidade de leituras que alguns textos permitem, o que é diferente de afirmar que qualquer leitura é aceitável. Deve-se considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto, o interlocutor, o gênero.

Do ponto de vista pedagógico, não se trata de ter no horizonte a leitura do professor ou a leitura historicamente privilegiada como parâmetro de ação; importa, diante de uma leitura do aluno, recuperar sua caminhada interpretativa, ou seja, que pistas do texto o fizeram acionar outros conhecimentos para que ele produzisse o sentido que produziu; é na recuperação desta caminhada que cabe ao professor mostrar que alguns dos mecanismos acionados pelo aluno podem ser irrelevantes para o texto que se lê, e, portanto, sua “inadequada leitura” é consequência deste processo e não porque se coaduna com a leitura desejada pelo professor (GERALDI, 1997, p.188).

Dependendo da esfera social e do gênero discursivo, as possibilidades de leitura são mais restritas. Por exemplo, na esfera literária, o gênero poema permite uma ampla variedade de leituras, já na esfera burocrática, um formulário não possibilita tal liberdade de interpretação.

Desse modo, para o encaminhamento da prática da leitura, é preciso considerar o texto que se quer trabalhar e, então, planejar as atividades. Antunes (2003) salienta que conforme variem os gêneros (reportagem, propaganda, poemas, crônicas, história em quadrinhos, entrevistas, *blog*), conforme variem a finalidade pretendida com a leitura (leitura informativa, instrumental, entretenimento...), e, ainda, conforme variem o suporte (jornal, televisão, revista, livro, computador...), variam também as estratégias a serem usadas.

Nesse sentido, não se lê da mesma forma uma crônica que está divulgada no suporte de um jornal e uma crônica publicada em um livro, tendo em vista a finalidade de cada uma delas. Na crônica do jornal, é importante considerar a data de publicação, a fonte, os acontecimentos dessa data, o diálogo entre a crônica e outras notícias veiculadas nesse suporte. Já a leitura da crônica do livro representa um fato cotidiano independente dos interesses deste ou daquele jornal.

Também a leitura de um poema difere da leitura de um artigo de opinião. Numa atividade de leitura com o texto poético, é preciso observar o seu valor estético, o seu conteúdo temático, dialogar com os sentimentos revelados, as suas figuras de linguagem, as intenções. Diferente de um artigo de opinião, que tem outro objetivo, e nele é importante destacar o local e a data de publicação, contextualizar a temática, dialogar com os argumentos apresentados se posicionando, atentar para os operadores argumentativos, modalizadores, ou seja, as marcas enunciativas desse discurso que revelam a posição do autor.

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os

quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. No caso de infográficos, tabelas, esquemas, a preocupação estará em associar/corresponder o verbal ao não-verbal, uma vez que este está posto para corroborar com a leitura daquela.

Não se pode excluir, ainda, a leitura da esfera digital, que também é diferente se comparada a outros gêneros e suportes. Os processos cognitivos e o modo de ler nessa esfera também mudam. O hipertexto - texto no suporte digital/computador - representa uma oportunidade para ampliar a prática de leitura. Através do hipertexto inaugura-se uma nova maneira de ler. No ambiente digital, o tempo, o ritmo e a velocidade de leitura mudam. Além dos hiperlinks, no hipertexto há movimento, som, diálogo com outras linguagens.

A leitura do texto digital exige, diante de tantos suportes eletrônicos, um leitor dinâmico, ativo e que selecione quantitativa e qualitativamente as informações, visto que ele escolhe o caminho, o percurso da leitura, os supostos início, meio e fim, porque seleciona os hiperlinks que vai ler antes ou depois (LÉVY, 1996). A leitura de hipertextos exige que o leitor tenha ou crie intimidade com diferentes linguagens na composição do texto eletrônico, bem como os aparatos tecnológicos.

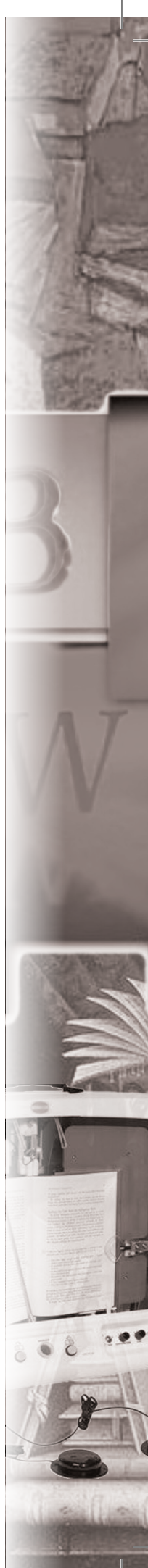
No que concerne ao trabalho com diferentes gêneros, Silva (2005, p. 66) assinala que a escola deve se apresentar “como um ambiente rico em textos e suportes de textos para que o aluno experimente, de forma concreta e ativa, as múltiplas possibilidades de interlocução com os textos.” Dito isso, é essencial considerar o contexto de produção e circulação do texto para planejar as atividades de leitura.

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade). Para Koch (2003, p. 24), o trabalho com esses conhecimentos realiza-se por meio das estratégias:

- cognitivas: como as inferências, a focalização, a busca da relevância;
- sociointeracionais: como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos, etc.;
- textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações).

É preciso ter em mente, ainda, que “o grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura” (ANTUNES, 2003, p. 77).

De acordo com o exposto, para o encaminhamento da prática de leitura, é



relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade.

O ensino da prática de leitura requer um professor que “além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler” (SILVA, 2002, p. 22). Para a seleção dos textos é importante avaliar o contexto da sala de aula, as experiências de leitura dos alunos, os horizontes de expectativas deles e as sugestões sobre textos que gostariam de ler, para, então, oferecer textos cada vez mais complexos, que possibilitem ampliar as leituras dos educandos.

Acredita-se que “A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes” (SILVA, 2002, p. 07).

4.3.1 LITERATURA

Partindo dos pressupostos teóricos apresentados na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, as professoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar elaboraram o Método Receptional, o qual é sugerido, nestas Diretrizes, como encaminhamento metodológico para o trabalho com a Literatura.

Optou-se por esse encaminhamento devido ao papel que se atribui ao leitor, uma vez que este é visto como um sujeito ativo no processo de leitura, tendo voz em seu contexto. Além disso, esse método proporciona momentos de debates, reflexões sobre a obra lida, possibilitando ao aluno a ampliação dos seus horizontes de expectativas.

Essa proposta de trabalho, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), tem como objetivos: efetuar leituras compreensivas e críticas; ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem; questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural; transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social. Alcançar esses objetivos é essencial para o sucesso das atividades. Esse trabalho divide-se em cinco etapas e cabe ao professor delimitar o tempo de aplicação de cada uma delas, de acordo com o seu plano de trabalho docente e com a sua turma.

A primeira etapa é o momento de *determinação do horizonte de expectativa* do aluno/leitor. O professor precisa tomar conhecimento da realidade sócio-cultural dos educandos, observando o dia a dia da sala de aula. Informalmente, pode-se analisar os interesses e o nível de leitura, a partir de discussões de textos, visitas à biblioteca, exposições de livros, etc.

Na segunda, ocorre o *atendimento ao horizonte de expectativas*, o professor

apresenta textos que sejam próximos ao conhecimento de mundo e às experiências de leitura dos alunos. Para isso, é fundamental que sejam selecionadas obras que tenham um senso estético aguçado, percebendo que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas.

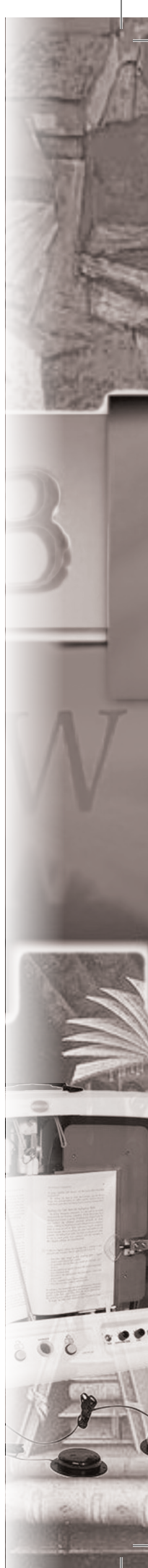
Em seguida, acontece a *ruptura do horizonte de expectativas*. É o momento de mostrar ao leitor que nem sempre determinada leitura é o que ele espera, suas certezas podem ser abaladas. Para que haja o rompimento, é importante o professor trabalhar com obras que, partindo das experiências de leitura dos alunos, aprofundem seus conhecimentos, fazendo com que eles se distanciem do senso comum em que se encontravam e tenham seu horizonte de expectativa ampliado, conseqüentemente, o entendimento do evento estético. Neste momento, o leitor tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, porém, a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI e AGUIAR, 1993, p. 87).

Após essa ruptura, o sujeito é direcionado a um *questionamento do horizonte de expectativas*. O professor orienta o aluno/leitor a um questionamento e a uma autoavaliação a partir dos textos oferecidos. O aluno deverá perceber que os textos oferecidos na etapa anterior (ruptura) trouxeram-lhe mais dificuldades de leitura, porém, garantiram-lhe mais conhecimento, o que o ajudou a ampliar seus horizontes.

A quinta e última etapa do método recepcional é a *ampliação do horizonte de expectativas*. As leituras oferecidas ao aluno e o trabalho efetuado a partir delas possibilitam uma reflexão e uma tomada de consciência das mudanças e das aquisições, levando-o a uma ampliação de seus conhecimentos.

Para a aplicação deste método, o professor precisa ponderar as diferenças entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No Ensino Médio, além do gosto pela leitura, há a preocupação, por parte do professor, em garantir o estudo das Escolas Literárias. Contudo, ambos os níveis devem partir do mesmo ponto: o aluno é o leitor, e como leitor é ele quem atribui significados ao que lê, é ele quem traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos, de mundo. Assim, o docente deve partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos.

O primeiro olhar para o texto literário, tanto para alunos de Ensino Fundamental como do Ensino Médio, deve ser de sensibilidade, de identificação. O professor pode estimular o aluno a projetar-se na narrativa e identificar-se com algum personagem. Numa apresentação em sala de aula o educando revela-se e, “provocado” pelo docente, justifica sua associação defendendo seu personagem. O professor, então, solicita aos alunos que digam o que entenderam da história lida. Esta fase é importante para que o aluno se perceba como coautor e tenha



contato, também, com outras leituras, a dos colegas de sala, que não havia percebido.

É importante que o professor trabalhe com seus alunos as estruturas de apelo, demonstrando a eles que não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas aquelas que o texto permite. As marcas linguísticas devem ser consideradas na leitura literária; elas também asseguram que as estruturas de apelo sejam respeitadas. Agindo assim, o professor estará oportunizando ao aluno a ampliação do horizonte de expectativa.

Um exemplo desse trabalho é a utilização, na sala de aula, de livros infanto-juvenis, cuja temática é o mágico. O professor apresenta textos em que o mágico não é apenas um mero recurso narrativo, mas um elemento importante na composição estética da obra, um fantástico que amplia a compreensão das relações humanas, como o elemento fantástico presente em Murilo Rubião, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago, J. J. Veiga, entre outros.

No caso da leitura de textos poéticos, o professor deve estimular, nos alunos, a sensibilidade estética, fazendo uso, para isso, de um instrumento imprescindível e, sem dúvida, eficaz: a leitura expressiva. O modo como o docente proceder à leitura do texto poético poderá tanto despertar o gosto pelo poema como a falta de interesse pelo mesmo. Assim, antes de apresentá-lo para os educandos, o professor deve estudar, apreciar, interpretar, enfim, fruir o poema.

Após este primeiro momento, de forma adequada à série ou ao nível do aluno e conforme a intencionalidade, o professor oportunizará ao aluno a experiência, na leitura, escrita e oralidade, com novos gêneros e novas formas de expressão, como desenho, dramatização, novos poemas, aprimorando a compreensão, interpretação e análise.

Há poemas em que desconsiderar a leitura do ritmo significa comprometer a interpretação e a compreensão, assim como há poemas em que este recurso não é tão relevante. Há poemas em que a escolha lexical é o que faz a diferença, outros, ainda, em que a pontuação é carregada de significação. Há poemas em que informações como as condições de produção, o contexto histórico-cultural fariam falta para a sua compreensão, outros nem tanto, o poema responde por si só. Cabe ao professor, portanto, observar quais recursos de construção do poema devem ser considerados para a leitura e, como mediador do processo, contribuir para que os discentes sejam capazes de identificá-los e, sobretudo, permitir a eles que efetivem, de fato a experiência de ler o texto poético em toda a sua gama de possibilidades.

O professor não ficará preso à linha do tempo da historiografia, mas fará a análise contextualizada da obra, no momento de sua produção e no momento de sua recepção (historicidade). Utilizará, no caso do Ensino Médio, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: os

estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, os estudos culturais, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária.

Pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e contribuições dos alunos, de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo *texto-puxa-texto*.

Nesse contínuo de relações, percebe-se que o texto literário dialoga, também, com outras áreas, numa relação exemplificativa, temos: Literatura e Arte; Literatura e Biologia; Literatura e... (qualquer das disciplinas com tradição curricular no Ensino Fundamental e Médio); Literatura e Antropologia; Literatura e Religião; entre tantas.

Para Garcia (2006), a Literatura resulta o que precisa ser redefinido na escola: a Literatura no ensino pode ser somente um corpo expansivo, não-orgânico, aberto aos acontecimentos a que os processos de leitura não cessam de forçá-la. Se não for assim, o que há é o fechamento do campo da leitura pela via do enquadramento do texto lido a meros esquemas classificatórios, de natureza estrutural (gramática dos gêneros) ou temporal (estilos de época).

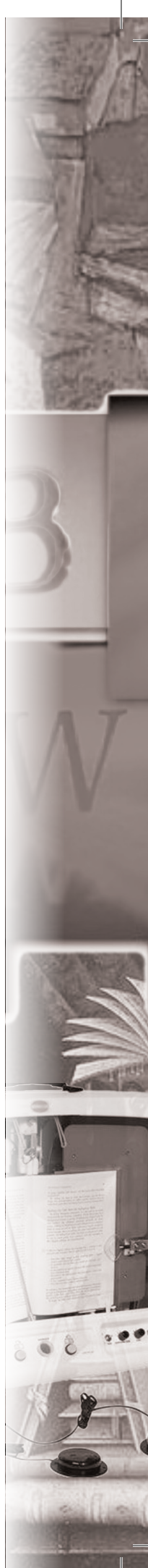
O trabalho com a Literatura potencializa uma prática diferenciada com o Conteúdo Estruturante da Língua Portuguesa (o Discurso como prática social) e constitui forte influxo capaz de fazer aprimorar o pensamento trazendo sabor ao saber.

4.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA

A análise linguística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, faz parte do letramento escolar, visto que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos. Antunes (2007, p. 130) ressalta que o texto é a única forma de se usar a língua: “A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. [...] Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas”.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário deter-se um pouco nas diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la. Diante de tantos conceitos, Travaglia (2000, p. 30-33) traz as concepções de gramática e salienta que, ao abordá-la, é importante conhecer os seus vários tipos. A partir dessas noções, o autor apresenta alguns tipos de gramática mais diretamente ligados às questões pedagógicas, aqui serão



comentados quatro tipos:

- *Gramática normativa*: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem;
- *Gramática descritiva*: descreve qualquer variante linguística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;
- *Gramática internalizada*: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;
- *Gramática reflexiva*: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas.

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa.

O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua.

Dessa forma, quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1992).

Tendo em vista que o estudo/reflexão da análise linguística acontece por meio das práticas de oralidade, leitura e escrita, propõem-se alguns encaminhamentos. No entanto, é necessário que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação, prepare atividades sobre a análise das marcas linguístico-enunciativas, entre elas:

Oralidade:

- as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- os procedimentos e as marcas linguísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros;
- as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;
- os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto, uma vez que tais conectivos são marcadores orais e, portanto, devem ser utilizados conforme o grau de formalidade/informalidade do gênero, etc.

Leitura:

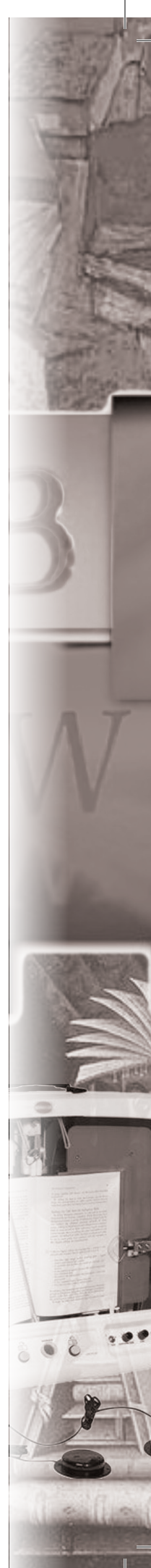
- as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido;
- o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc);
- léxico;
- progressão referencial no texto;
- os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto.

Nessa perspectiva, o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; considera-se que o texto tem o que dizer, há ideologias, vozes, e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita. No caso do trabalho com um gênero discursivo que se utiliza de muitos adjetivos, o aluno precisa perceber que “a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentidos” (MENDONÇA, 2006, p. 211); além disso, alguns gêneros admitem certas adjetivações e não outras; e o processo de adjetivação pode revelar-se pelo uso de um verbo (como *esbravejou*) e não só pelo uso do adjetivo, exemplifica Mendonça (2006). Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem.

Escrita:

Por meio do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou de partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);
- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do



texto, estruturação de parágrafos);

- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...);

Ainda nas atividades de **leitura e escrita**, ao que se refere à análise linguística, partindo das sugestões de Antunes (2007, p. 134), ressaltam-se algumas propostas que focalizam o texto como parte da atividade discursiva, tais como análise:

- dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.;
- da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;
- do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);
- da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- dos procedimentos de concordância verbal e nominal;
- da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto.

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação ou refacção, de análise coletiva de um texto selecionado e sobre outros textos, de diversos gêneros que circulam no contexto escolar e extraescolar.

O estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise. Mas, nesse estudo, o que vale não é a categoria em si: é a função que ela desempenha para os sentidos do texto. Como afirma Antunes, “mesmo quando se está fazendo a análise linguística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto” (ANTUNES, 2003, p. 121).

Definida a intenção para o trabalho com a Língua Portuguesa, o aluno também pode passar a fazer demandas, elaborar perguntas, considerar hipóteses, questionar-se, ampliando sua capacidade linguístico-discursiva em atividades de uso da língua.

5 AVALIAÇÃO

É imprescindível que a avaliação em Língua Portuguesa e Literatura seja um processo de aprendizagem contínuo e dê prioridade à qualidade e ao desempenho do aluno ao longo do ano letivo.

Em uma concepção tradicional, a avaliação da aprendizagem é vivenciada como o processo de toma-lá-dá-cá. Ou seja, o aluno precisa devolver ao professor o que dele recebeu e, de preferência, exatamente como recebeu.

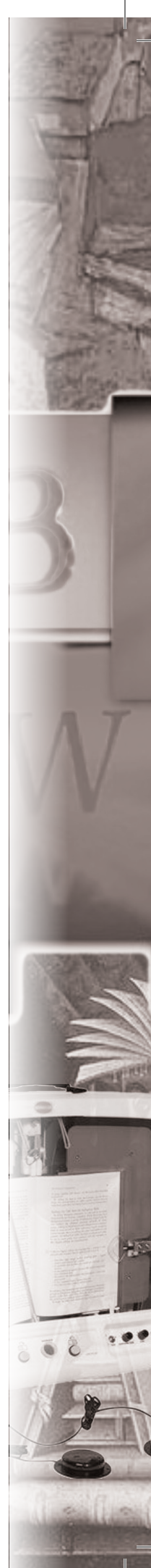
No entanto, a Lei n. 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), destaca a chamada avaliação formativa (capítulo II, artigo 24, inciso V, item a: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”), vista como mais adequada ao dia-a-dia da sala de aula e como grande avanço em relação à avaliação tradicional, que se restringe tão somente ao somativo ou classificatório.

Realizada geralmente ao final de um programa ou de um determinado período, a avaliação somativa é usada para definir uma nota ou estabelecer um conceito. Não se quer dizer com isso que ela deva ser excluída do sistema escolar, mas que as duas formas de avaliação – a formativa e a somativa – servem para diferentes finalidades. Por isso, em lugar de apenas avaliar por meio de provas, o professor deve usar a observação diária e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada conteúdo e/ou objetivo.

A avaliação formativa considera que os alunos possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes e, por ser contínua e diagnóstica, aponta dificuldades, possibilitando que a intervenção pedagógica aconteça a todo tempo. Informa ao professor e ao aluno acerca do ponto em que se encontram e contribui com a busca de estratégias para que os alunos aprendam e participem mais das aulas.

Sob essa perspectiva, estas Diretrizes recomendam:

- *Oralidade*: será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações. Num seminário, num debate, numa troca informal de ideias, numa entrevista, num relato de história, as exigências de adequação da fala são diferentes e isso deve ser considerado numa análise da produção oral. Assim, o professor verificará a participação do aluno nos diálogos, relatos e discussões, a clareza que ele mostra ao expor suas ideias, a fluência da sua fala, a argumentação que apresenta ao defender seus pontos de vista. O aluno também deve se posicionar como avaliador de textos orais com os quais convive, como: noticiários, discursos políticos, programas televisivos, e de suas próprias falas, formais ou informais, tendo em vista o resultado esperado.



- **Leitura:** serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros. É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. Tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc. Não é demais lembrar que é importante considerar as diferenças de leituras de mundo e o repertório de experiências dos alunos, avaliando assim a ampliação do horizonte de expectativas. O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto.

- **Escrita:** é preciso ver o texto do aluno como uma fase do processo de produção, nunca como produto final. O que determina a adequação do texto escrito são as circunstâncias de sua produção e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos discursivo-textuais, verificando: a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. Tal como na oralidade, o aluno deve se posicionar como avaliador tanto dos textos que o rodeiam quanto de seu próprio. No momento da refacção textual, é pertinente observar, por exemplo: se a intenção do texto foi alcançada, se há relação entre partes do texto, se há necessidade de cortes, devido às repetições, se é necessário substituir parágrafos, ideias ou conectivos.

- **Análise Linguística:** é no texto – oral e escrito – que a língua se manifesta em todos os seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Por isso, nessa prática pedagógica, os elementos linguísticos usados nos diferentes gêneros precisam ser avaliados sob uma prática reflexiva e contextualizada que lhes possibilitem compreender esses elementos no interior do texto. Dessa forma, o professor poderá avaliar, por exemplo, o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.). Uma

vez entendidos estes mecanismos, os alunos podem incluí-los em outras operações linguísticas, de reestruturação do texto, inclusive.

Com o uso da língua oral e escrita em práticas sociais, os alunos são avaliados continuamente em termos desse uso, pois efetuam operações com a linguagem e refletem sobre as diferentes possibilidades de uso da língua, o que lhes permite o aperfeiçoamento linguístico constante, o letramento.

O trabalho com a língua oral e escrita supõe uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor estabelecer as devidas articulações entre teoria e prática, na condição de sujeito que usa o estudo e a reflexão como alicerces para sua ação pedagógica e que, simultaneamente, parte dessa ação para o sempre necessário aprofundamento teórico.

Para que as propostas das Diretrizes de Língua Portuguesa se efetivem na sala de aula, é imprescindível a participação pró-ativa do professor. Engajado com as questões de seu tempo, tal professor respeitará as diferenças e promoverá uma ação pedagógica de qualidade a todos os alunos, tanto para derrubar mitos que sustentam o pensamento único, padrões pré-estabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e includentes.



6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e Formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Muito além da Gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **A norma oculta** – língua e poder na sociedade. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 20.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, Vol. 4, n. 9, PP. 803-809, set/1972.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELLO, C. T. V. Oralidade no Ensino Médio: Em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clecio.; MENDONÇA, Márcia. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **Multiliteracies: literay learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FARACO, C. A. Área de Linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia. (org.) Ensino Médio – **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

_____. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI, P. J. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. PCNEM – Literatura. Análise crítica. In: MEC/SEB/ Departamento de Políticas de Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: 2004.

FONTES, J. B. **As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

GARCIA, W. A. C. A Semiosis Literária e o Ensino. In: Maria de Fátima Sabino Dias; Suzani Cassiani de Souza; Izabel Christine Seara. (Org.). **Formação de Professores: experiências e reflexões**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006, v. , p. 172-177.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. 5. ed. Cascavel: Assoeste, 1990.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: João W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.



JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO NETO, J. C. Rios sem discurso. In: **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]. **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLL, J. **Alfabetização Possível: reinventando o Ensinar e o Aprender**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Reestruturação do Ensino de 2º Grau**. Curitiba, 1988.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990, p. 50 – 62.

PÉCORRA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
<<http://www.filologia.org.br/revista/33/04>

PERFEITO, A. M. **Concepções de Linguagem, Teorias Subjacentes e Ensino de Língua**

Portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v.1. 1 ed. Maringá: EDUEM, 2005. p 27-79.

_____. **Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção.** In: **CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007,** Florianópolis. Anais do I Congresso Latino-Americano de Língua. Florianópolis : EDUSC, 2007. p. 824-836

PIVOVAR, A. **Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino.** Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado – UFPR.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática.** 4 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. H. R. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: 2004.

_____. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005.

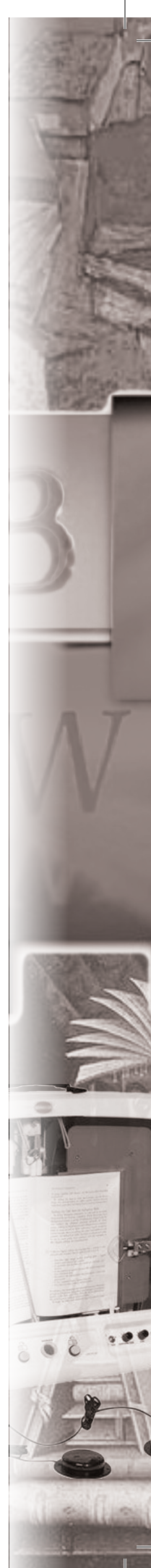
SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, E. T. **Conferências sobre Leitura – trilogia pedagógica.** 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas.** 2. ed. São Paulo: Ática: 2002.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, N. W. **Síntese de história da Cultura Brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1984.



TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VILLALTA, L. C. O que se faz e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (org.). **História da vida privada no Brasil** – Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

REFERÊNCIAS ON LINE

BRANDÃO, H. H. N. **Analisando o Discurso**. (USP). Artigo disponível em: <www.estacaodaluz.org.br> 2005. Museu de Língua Portuguesa. Acesso em: 06-09-2007.

LABEURB. **Enciclopédia Discursiva da Cidade** - Endici. Disponível em: Laboratório Estudos Urbanos: <http://www.labeurb.unicamp.br/enc_lab.htm>2002. Acesso em: 07/12/2007.

GOMES, E. **País tem história universitária tardia**. Jornal da Unicamp, 191 - ANO XVII - 23 a 29 de setembro de 2002. Universidade de Campinas – Unicamp. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html>2002. Acesso on line em 04/12/2007.

ILLARI, R. **Lingüística e Ensino da Língua Portuguesa com língua materna**. (UNICAMP). Artigo disponível em: <www.estacaodaluz.org.br> (Museu da Língua Portuguesa). Acesso em: 28-08-2007.

LUZ-FREITAS, M. S. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular**. (PUC-SP e FEFI-MG). Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04>> 2004. Acesso em: 28-08-2007).

SOARES, M. **Que professor de Português queremos formar?** (UFMG). Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>. Associação Brasileira de Lingüística. Boletim 25 (08/2001). Acesso em: 08/05/2006.

ANEXO: CONTEÚDOS BÁSICOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este é o quadro de conteúdos básicos que a equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica (DEB) sistematizou a partir das discussões realizadas com todos os professores do Estado do Paraná nos eventos de formação continuada ocorridos ao longo de 2007 e 2008 (DEB Itinerante).

Entende-se por conteúdos básicos os conhecimentos fundamentais para cada série da etapa final do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica. O acesso a esses conhecimentos é direito do aluno na fase de escolarização em que se encontra e o trabalho pedagógico com tais conteúdos é responsabilidade do professor.

Nesse quadro, os conteúdos básicos apresentados devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas. Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado.

Esse quadro indica, também, como os conteúdos básicos se articulam com os conteúdos estruturantes da disciplina, que tipo de abordagem teórico-metodológica devem receber e, finalmente, a que expectativas de aprendizagem estão atrelados. Portanto, as Diretrizes Curriculares fundamentam essa seriação/seqüência de conteúdos básicos e sua leitura atenta e aprofundada é imprescindível para compreensão do quadro.

No Plano de Trabalho Docente, os conteúdos básicos terão abordagens diversas a depender dos fundamentos que recebem de cada conteúdo estruturante. Quando necessário, serão desdobrados em conteúdos específicos, sempre considerando-se o aprofundamento a ser observado para a série e etapa de ensino.

O plano é o lugar da criação pedagógica do professor, onde os conteúdos receberão abordagens contextualizadas histórica, social e politicamente, de modo que façam sentido para os alunos nas diversas realidades regionais, culturais e econômicas, contribuindo com sua formação cidadã.

O plano de trabalho docente é, portanto, o currículo em ação. Nele estará a expressão singular e de autoria, de cada professor, da concepção curricular construída nas discussões coletivas.

Na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é



o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas.

Na tabela, o conteúdo básico é composto pelos gêneros discursivos; pelas práticas de leitura, oralidade, escrita e da análise lingüística, para serem abordados a partir do gênero selecionado na tabela, conforme as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática, jurídica.

A tabela sugerida de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, caberá ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação.

Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica. Vale ressaltar que os gêneros indicados não se esgotam nessa tabela, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera.

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo pretendido e o gênero. Como exemplo: ora a história em quadrinho será levada para sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas lingüísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero.

Destaca-se, ainda, que ao escolher um gênero nem sempre todas as práticas serão abordadas, por exemplo: no Ensino Médio é possível levar a fábula contemporânea para trabalhar a prática de leitura, não sendo necessário que o aluno produza uma fábula; no entanto, é relevante que o aluno leia e produza artigos de opinião; se o gênero for mesa-redonda, a finalidade será explorar conteúdos da oralidade.

É necessário levar em conta que a abordagem teórico-metodológica e a avaliação estão inseridas na tabela para compreensão da proposta dos conteúdos básicos de Língua Portuguesa/Literatura.

LÍNGUA PORTUGUESA

ENSINO FUNDAMENTAL 5ª SÉRIE/ 6º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|--|--|--|
| <p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade; • Argumentos do texto; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Léxico; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Argumentatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Divisão do texto em parágrafos; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação de palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. | <p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/ das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. | <p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique o tema; • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Identifique a ideia principal do texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse as ideias com clareza; • Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo: <ul style="list-style-type: none"> – às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); – à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc. |

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AValiação |
|---|---|---|
| <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Finalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, recursos semânticos. | <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. | <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente suas ideias com clareza, coerência e argumentatividade; • Compreenda argumentos no discurso do outro; • Explane diferentes textos, utilizando adequadamente entonação, pausas, gestos, etc; • Respeite os turnos de fala. |

ENSINO FUNDAMENTAL 6ª SÉRIE/ 7º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AValiação |
|---|--|--|
| <p>GÊNEROS DISCURSIVOS</p> <p>Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> | <p>LEITURA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros, ampliando também o léxico; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre: tema e intenções; • Contextualize a produção: suporte/ fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual, com as diferentes possibilidades de sentido (ambiguidade) e com outros textos; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. | <p>LEITURA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Deduza os sentidos das palavras e/ou expressões a partir do contexto. |

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|--|---|--|
| <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Informações explícitas e implícitas; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Repetição proposital de palavras; • Léxico; • Ambiguidade; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação de palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Finalidade; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Semântica. | <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de enigma, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a um mistério, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, pausas, expressão facial e outros. • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. | <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exprese suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, etc. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente suas ideias com clareza; • Exprese oralmente suas ideias de modo fluente e adequado ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos no discurso do outro; • Exponha objetivamente seus argumentos; • Organize a sequência de sua fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos dos colegas de classe em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; <p>Participe ativamente dos diálogos, relatos, discussões, etc.</p> |

ENSINO FUNDAMENTAL 7ª SÉRIE/ 8º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|--|---|
| <p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA Conteúdo temático;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito); • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - ambiguidade; - sentido figurado; - expressões que denotam ironia e humor no texto. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; • Concordância verbal e nominal; | <p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue a identificação e reflexão dos sentidos de palavras e/ou expressões figuradas, bem como de expressões que denotam ironia e humor; • Promova a percepção de recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero propostos; • Acompanhe a produção do texto; • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; | <p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize de informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Reconheça palavras e/ou expressões que denotem ironia e humor no texto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Identifique e reflita sobre as vozes sociais presentes no texto; • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse suas ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; |

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - ambiguidade; - significado das palavras; - sentido figurado; - expressões que denotam ironia e humor no texto. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Finalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Elementos semânticos; • Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc); • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito. | <ul style="list-style-type: none"> • Estimule o uso de figuras de linguagem no texto; • Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Proporcione o entendimento do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma notícia, observar se o fato relatado é relevante, se apresenta dados coerentes, se a linguagem é própria do suporte (ex. jornal), se traz vozes de autoridade, etc.). • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilize recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc.; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, etc; • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Entenda o papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto; <p>Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto.</p> <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente ideias com clareza; • Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos no discurso do outro; • Exponha objetivamente seus argumentos; • Organize a sequência da fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos dos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.; • Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos. <p>Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem, entre outros.</p> |

ENSINO FUNDAMENTAL 8ª SÉRIE/ 9º ANO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|--|---|--|
| <p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Discurso ideológico presente no texto;; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Partículas conectivas do texto; • Progressão referencial no texto; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - polissemia; - expressões que denotam ironia e humor no texto. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Intencionalidade do texto; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Partículas conectivas do texto; • Progressão referencial no texto; | <p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia ; • Proporciono análises para estabelecer a referência textual; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das palavras em sentido figurado; • Estimule leituras que suscitem no reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; • Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas. | <p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realize leitura compreensiva do texto e das partículas conectivas; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo; • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; • Reconheça o estilo, próprio de diferentes gêneros. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; |

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; • Sintaxe de concordância; • Sintaxe de regência; • Processo de formação de palavras; • Vícios de linguagem; • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - modalizadores; - polissemia. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático ; • Finalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas entre outras); • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição, conectivos; • Semântica; • Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.); • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito. | <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação tema, do interlocutor, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade e ideologia; • Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Estimule o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo e denotativo, bem como de expressões que denotam ironia e humor; figuras de linguagem no texto; • Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Conduza a utilização adequada das partículas conectivas; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma crônica, verificar se a temática está relacionada ao cotidiano, se há relações estabelecidas entre os personagens, o local, o tempo em que a história acontece, etc.); • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade finalidade do texto; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. | <ul style="list-style-type: none"> • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.; • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos, bem como os recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize o discurso de acordo com a situação de produção (formal/informal); • Apresente ideias com clareza; • Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; • Compreenda argumentos no discurso do outro; • Exponha objetivamente argumentos; • Organize a sequência da fala; • Respeite os turnos de fala; • Analise os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Participe ativamente de diálogos, relatos, discussões, etc.; • Utilize conscientemente expressões faciais corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos; • Analise recursos da oralidade em cenas de desenhos, programas infanto-juvenis, entrevistas, reportagem entre outros. |

LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|--|--|
| <p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto ; • Intencionalidade; • Argumentos do texto; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Discurso ideológico presente no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Contexto de produção da obra literária; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito; • Progressão referencial; • Partículas conectivas do texto; • Relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; • Semântica: - operadores argumentativos; - modalizadores; - figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Intencionalidade; • Informatividade; • Contexto de produção; • Intertextualidade; • Referência textual; • Vozes sociais presentes no texto; • Ideologia presente no texto; • Elementos composicionais do gênero; • Progressão referencial; • Relação de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; | <p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências a partir de pistas textuais; • Encaminhe discussões e reflexões sobre: tema, finalidade, intenções, intertextualidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, temporalidade, vozes sociais e ideologia; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; referente à obra literária, explore os estilos do autor, da época, situe o momento de produção da obra e dialogue com o momento atual, bem como com outras áreas do conhecimento; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto; • Instigue o entendimento/reflexão das palavras em sentido figurado; • Estimule leituras que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; • Incentive a percepção dos recursos utilizados para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Proporcione análises para estabelecer a progressão referencial do texto; • Conduza leituras para a compreensão das partículas conectivas. | <p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efetue leitura compreensiva, global, crítica e analítica de textos verbais e não-verbais; • Localize informações explícitas e implícitas no texto; • Produza inferências a partir de pistas textuais; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu léxico; • Perceba o ambiente no qual circula o gênero; • Identifique a ideia principal do texto; • Analise as intenções do autor; • Identifique o tema; • Referente à obra literária, amplie seu horizonte de expectativas, perceba os diferentes estilos e estabeleça relações entre obras de diferentes épocas com o contexto histórico atual; • Deduza os sentidos de palavras e/ou expressões a partir do contexto; • Compreenda as diferenças decorridas do uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Conheça e utilize os recursos para determinar causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; • Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero. |

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL

| CONTEÚDOS BÁSICOS | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | AVALIAÇÃO |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Semântica: <ul style="list-style-type: none"> - operadores argumentativos; - modalizadores; - figuras de linguagem; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, conectores, pontuação, recursos gráficos como aspas, travessão, negrito, etc.; • Vícios de linguagem; • Sintaxe de concordância; • Sintaxe de gência. <p>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo temático; • Finalidade; • Intencionalidade; • Argumentos; • Papel do locutor e interlocutor; • Elementos extralinguísticos: entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas ...; • Adequação do discurso ao gênero; • Turnos de fala; • Variações linguísticas (lexicais, semânticas, prosódicas, entre outras); • Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; • Elementos semânticos; • Adequação da fala ao contexto (uso de conectivos, gírias, repetições, etc.); • Diferenças e semelhanças entre o discurso oral e o escrito. | <p>ESCRITA</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, intenções, contexto de produção do gênero; • Proporcione o uso adequado de palavras e expressões para estabelecer a referência textual; • Conduza a utilização adequada dos conectivos; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Instigue o uso de palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Estimule produções que suscitem o reconhecimento do estilo, que é próprio de cada gênero; • Incentive a utilização de recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for um artigo de opinião, observar se há uma questão problema, se apresenta defesa de argumentos, se a linguagem está apropriada, se há continuidade temática, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. <p>ORALIDADE</p> <p>É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organize apresentações de textos produzidos pelos alunos levando em consideração a: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e finalidade do texto; • Proponha reflexões sobre os argumentos utilizados nas exposições orais dos alunos, e sobre a utilização dos recursos de causa e consequência entre as partes e elementos do texto; • Oriente sobre o contexto social de uso do gênero oral selecionado; • Prepare apresentações que explorem as marcas linguísticas típicas da oralidade em seu uso formal e informal; • Estimule contação de histórias de diferentes gêneros, utilizando-se dos recursos extralinguísticos, como entonação, expressões facial, corporal e gestual, pausas e outros; • Selecione discursos de outros para análise dos recursos da oralidade, como seminários, telejornais, entrevistas, reportagens, entre outros; • Propicie análise e comparação dos recursos veiculados em diferentes fontes como jornais, emissoras de TV, emissoras de rádio, etc., a fim de perceber a ideologia dos discursos dessas esferas. | <p>ESCRITA</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse ideias com clareza; • Elabore textos atendendo: <ul style="list-style-type: none"> - às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); - à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, intertextualidade, etc.; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, substantivo, adjetivo, advérbio, verbo, preposição, conjunção, etc.; • Empregue palavras e/ou expressões no sentido conotativo; • Perceba a pertinência e use os elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos; • Reconheça palavras e/ou expressões que estabelecem a progressão referencial; • Entenda o estilo, que é próprio de cada gênero. <p>ORALIDADE</p> <p>Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilize seu discurso de acordo com a situação de produção (formal/ informal); • Apresente ideias com clareza; • Obtenha fluência na exposição oral, em adequação ao gênero proposto; • Compreenda os argumentos do discurso do outro; • Exponha objetivamente seus argumentos e defenda claramente suas ideias; • Organize a sequência da fala de modo que as informações não se percam; • Respeite os turnos de fala; • Analise, contraponha, discuta os argumentos apresentados pelos colegas em suas apresentações e/ou nos gêneros orais trabalhados; • Contra-argamente ideias formuladas pelos colegas em discussões, debates, mesas redondas, diálogos, discussões, etc.; • Utilize de forma intencional e consciente expressões faciais, corporais e gestuais, pausas e entonação nas exposições orais, entre outros elementos extralinguísticos. |

*TABELA DE GÊNEROS CONFORME AS ESFERAS DE CIRCULAÇÃO

| ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO | GÊNEROS DISCURSIVOS | |
|-------------------------------|---|--|
| COTIDIANA | Adivinhas Álbum de Família Anedotas Bilhetes Cantigas de Roda Carta Pessoal Cartão Cartão Postal Causos Comunicado Convites <i>Curriculum Vitae</i> | Diário Exposição Oral Fotos Músicas Parlendas Piadas Provérbios Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-Línguas |
| LITERÁRIA / ARTÍSTICA | Autobiografia Biografias Contos Contos de Fadas Contos de Fadas Contemporâneos Crônicas de Ficção Escultura Fábulas Fábulas Contemporâneas Haikai Histórias em Quadrinhos Lendas Literatura de Cordel Memórias | Letras de Músicas Narrativas de Aventura Narrativas de Enigma Narrativas de Ficção Científica Narrativas de Humor Narrativas de Terror Narrativas Fantásticas Narrativas Míticas Paródias Pinturas Poemas Romances Tankas Textos Dramáticos |
| ESCOLAR | Ata Cartazes Debate Regrado Diálogo/Discussão Argumentativa Exposição Oral Júri Simulado Mapas Palestra Pesquisas | Relato Histórico Relatório Relatos de Experiências Científicas Resenha Resumo Seminário Texto Argumentativo Texto de Opinião Verbetes de Enciclopédias |
| IMPrensa | Agenda Cultural Anúncio de Emprego Artigo de Opinião Caricatura Carta ao Leitor Carta do Leitor Cartum Charge Classificados Crônica Jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita) | Fotos Horóscopo Infográfico Manchete Mapas Mesa Redonda Notícia Reportagens Resenha Crítica Sinopses de Filmes Tiras |
| PUBLICITÁRIA | Anúncio Caricatura Cartazes Comercial para TV E-mail Folder Fotos Slogan | Músicas Paródia Placas Publicidade Comercial Publicidade Institucional Publicidade Oficial Texto Político |

| ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO | GÊNEROS DISCURSIVOS | |
|-------------------------------|---|---|
| POLÍTICA | Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate | Debate Regrado Discurso Político "de Palanque" Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto |
| JURÍDICA | Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa | Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos |
| PRODUÇÃO E CONSUMO | Bulas Manual Técnico Placas | Regras de Jogo Rótulos/Embalagens |
| MIDIÁTICA | Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page | Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência |

(Fonte: adaptado de BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa*)

REFERÊNCIAS:

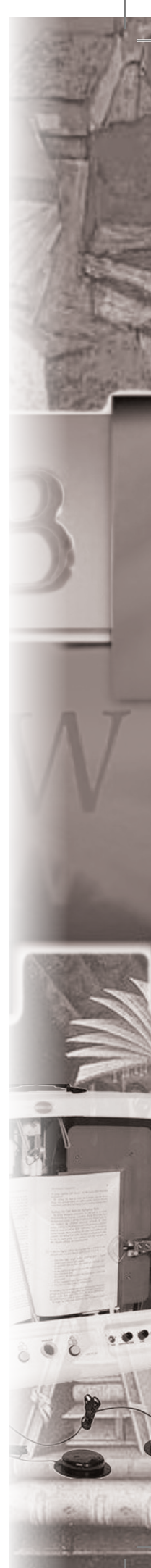
ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BAKHTIN, Michail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.





www.diaadiaeducacao.pr.gov.br