

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

DIRETRIZES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

CURITIBA  
2008

*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,  
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

## SUMÁRIO

<b>1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA.....</b>	<b>04</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....</b>	<b>15</b>
2.1 PRÁTICAS DISCURSIVAS .....	21
2.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS .....	23
<b>3 CONTEÚDO ESTRUTURANTE .....</b>	<b>26</b>
<b>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>29</b>
4.1 A PRÁTICA DA ORALIDADE .....	30
4.2 A PRÁTICA DA ESCRITA .....	33
4.3 A PRÁTICA DA LEITURA .....	36
4.3.1 Literatura .....	39
4.4 ANÁLISE LINGÜÍSTICA .....	43
<b>5 AVALIAÇÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>

## 1 DIMENSÃO HISTÓRICA DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA/ LITERATURA

*“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.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência lingüística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o estudante brasileiro, 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 Materna, em instâncias públicas e privadas. É na escola que o estudante brasileiro aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões.

O filósofo francês Jacques Rancière, seguramente um dos mais originais pensadores políticos de nossos dias, defende a tese de que a democracia, longe de ser um espaço de harmonia *a priori*, encontra sua melhor definição na palavra “*desentendimento*” e explica que, desde o seu surgimento, a democracia se configura como a luta daqueles que têm suas pretensões ao poder asseguradas, seja pelo nascimento ou pelo poder econômico, contra aqueles destituídos de qualquer parcela de poder. A possibilidade dos “sem parcela” lutarem pelo poder que lhes é de direito é a palavra, uma vez que sua fala é vista como “o signo da necessidade e não a manifestação da inteligência”. (RANCIÈRE, 1996). No comentário que o autor faz sobre os artigos de Pierre-Simon Balanche, publicados em 1829, na *Revue de Paris*, sob o título de “Fórmula geral da história de todos os povos aplicada à história do povo romano”, salienta:

[...] diante de tal situação, o que fazem os plebeus, reunidos no Aventino? Fazem (...) o impensável: instituem uma outra ordem (...) constituindo-se não como guerreiros iguais a outros guerreiros, mas como seres falantes repartindo as mesmas propriedades daqueles que as negam a eles. Executam assim uma série de atos de palavra (...) comportam-se como seres que têm nome. Descobrem-se, ao modo da transgressão, como seres falantes, dotados de uma palavra que não exprime simplesmente a necessidade, o sofrimento e o furor, mas manifesta a inteligência. Escrevem,

diz Balanche, “um nome no céu”: um lugar numa ordem simbólica da comunidade dos seres falantes (...). (RANCIÈRE, 1996, p.37)

É a palavra apresentando-se como instrumento de poder e legitimação.

A palavra tem sido, na história do mundo ocidental, objeto de duras disputas. Uma das estratégias de manutenção do poder utilizada pelas classes dominantes tem sido a subtração da racionalidade do discurso dos dominados, tornando-o supostamente sem significado ou sentido. Essa estratégia justifica o fato comentado por Rancière, de que o discurso da plebe, bem como suas pretensões ao poder fossem concebidos como um escândalo e, conseqüentemente, tratados com descaso, deboche e, em muitos casos, com repressão.

Não por acaso, também, a Escola vem adotando entre suas práticas pedagógicas, a mesma estratégia de negação da palavra àqueles que se afastam dos dialetos legitimados pelo poder econômico, social ou cultural.

Persiste, na plebe, o desejo de “*escrever seu nome no céu*”, e persiste, também, a linguagem como “o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p.16). Persiste, enfim, o “desentendimento” e a luta pela palavra, quando se descobre que se “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).

Nesse quadro, que papel desempenha a Escola? Não basta dar a palavra ao outro, é necessário devolver e aceitar a palavra do 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).

O desentendimento está presente na Escola: a democratização do ensino levou para dentro da instituição escolar os integrantes da plebe e a conseqüência foi a instalação do conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares, as quais buscam também o direito de escreverem sua história, seu “nome no céu” (RANCIÈRE, 1996).

Os aspectos históricos do ensino de Língua Portuguesa, nestas Diretrizes, 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 quanto a pouca bibliografia específica referente à história da disciplina. De qualquer forma, nesses recortes, 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 escrever com a proficiência necessária e de direito àqueles que, remetendo-nos a Hegel, nasceram no universo da Língua Portuguesa falada no Brasil.

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.

Ainda 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. As línguas nativas, e a Língua Geral (tupi-guarani), foram aprendidas pelos colonizadores, 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 bilingüismo passou a não

interessar aos propósitos colonialistas de Portugal que precisavam manter a colônia e, para isso, a unificação e padronização lingüística 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).

A enciclopédia eletrônica das línguas do Brasil, desenvolvida por pesquisadores do Labeurb (Laboratório de Estudos Urbanos) da UNICAMP, quando trata da colonização lingüística, traz a informação que:

[...] a colonização lingüística supõe o estabelecimento de políticas lingüísticas explícitas como caminho para manter e impor a comunicação com base na língua de colonização. Delimitando os espaços e as funções de cada língua, a política lingüística dá visibilidade à já pressuposta hierarquização lingüística 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 idéias 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 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,

pp.27-28). Toda essa organização foi substituída por aulas régias<sup>1</sup> 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.

Ainda 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.

Por que o país teria tardado tanto em entrar na maturidade universitária? Na verdade poderia ter sido diferente, já que alguns dos primeiros jesuítas que aqui aportaram no século 16 eram bacharéis da Universidade de Coimbra. Um deles, Marçal Beliarte, chegou a fazer uma proposta direta ao rei de Portugal: por que não uma escola de ensino superior "para bem servir aos propósitos da colonização"? A idéia foi considerada absurda (uma universidade no meio do mato?) e o Brasil, como se recebesse um sortilégio, levaria quase quatro três séculos (sic) para ter sua primeira escola de ensino superior. Seria uma das últimas nações das Américas a contar com uma universidade. Tanto que, quando surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, já havia 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina. (GOMES, 2002, s/p.)<sup>2</sup>

Com a corte no Rio de Janeiro, foram instaladas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil. Eram faculdades destinadas às classes privilegiadas, voltadas para a formação da burocracia estatal que emergia. Estas 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.

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

---

<sup>1</sup> Aulas isoladas, avulsas, que 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.

<sup>2</sup> **Jornal da Unicamp**, 191 - ANO XVII - 23 a 29 de setembro de 2002.



Seguindo os moldes do ensino de Latim, o ensino de Língua Portuguesa fragmentava-se no ensino de Gramática, Retórica e Poética e os professores eram

[...] estudiosos autodidatas da língua e de sua literatura, com sólida formação humanística, que, a par de suas atividades profissionais (eram médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais liberais) 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, a preocupação com a 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, uma ampliação do acesso ao ensino, coincidindo com a exclusão da disciplina de Retórica do currículo.

Trata-se, no momento em que a escola se abre a camadas cada vez maiores da população, de prover uma determinada classe de uma língua que seja a 'boa língua' – uma aprendizagem hierarquizada e seletiva concederá a cada classe o nível lingüístico que lhe é necessário. E é sintomático que a multiplicação das escolas públicas tenha expulsado dos currículos o curso de Retórica, isto é, a disciplina que, segundo Barthes (1970), fornecia às classes dirigentes uma técnica privilegiada que lhe 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 gerado, no Brasil, por decreto imperial, o cargo de Professor de Português. “[...] a mudança de denominação não significou mudança no objetivo dos estudos da língua: a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2001, s/p.). Essa realização tripartite do ensino de Língua Portuguesa manteve-se até o final do século XIX.

[...] 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 freqüentes 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 que aconteceu no bojo do movimento romântico, integrado, em sua maioria por jovens burgueses que, entre outros princípios, defendiam uma língua brasileira que

garantissem a unidade nacional, estabelecida conforme ideais de civilização e de ordem. Não se deve esquecer, porém, que o contexto romântico, no Brasil, coincide com a proclamação da Independência, e que os ideais românticos eram os ideais burgueses de consolidação do poder em uma nação recém constituída.

A literatura expressa na variedade brasileira da língua portuguesa foi retomada pelos modernistas que, em 1922, defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro e, embora não tenha protagonizado uma revolução na linguagem, o Modernismo 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, que incluiu, entre outras ações, a ampliação de vagas e 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 freqüentar 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)

O ensino de Língua Portuguesa, no contexto da expansão da escolarização, 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 lingüísticos e padrões culturais diferentes dos até então admitidos na escola.

Nesse período, 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 nº 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 tecnicista 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 lingüísticas do falante. 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.

Com a Lei nº 5692/71, a disciplina de Português passou a denominar-se, no primeiro grau, Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries), baseando-se, principalmente, nos estudos de Jakobson, referentes à teoria da comunicação<sup>3</sup>. Na década de 70, além disso, outras teorias a respeito da linguagem passaram a ser debatidas, entre elas:

- a Sociolingüística, que volta-se para as questões da variação lingüística;
- 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 Lingüística 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 da língua materna. 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, em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura.

Referente ao ensino de 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 incutir valores religiosos, morais e cívicos. O objetivo era despertar o sentimento nacionalista e formar cidadãos respeitadores da ordem estabelecida.

---

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

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 nas salas de aula, direcionava 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.

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.

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.

A partir de 1979, 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.

[...] com a anistia política e, principalmente, a partir de 1982, com as eleições diretas dos governadores dos Estados, o clima de liberdade e de movimentação teórica cresceu consideravelmente, possibilitando saídas para vários impasses teóricos no campo educacional. (GHIRALDELLI, 1994, p. 204)

A consolidação da abertura política resultou em pesquisas que fortaleceram a pedagogia histórico-crítica, propiciando uma rede de outras pesquisas, inserindo, no pensamento pedagógico dos anos 80, uma vertente progressista.

Os estudos lingüísticos centrados no texto e na interação social das práticas discursivas e as novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início dos anos 80, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin<sup>4</sup> passaram a ser lidas nos meios acadêmicos. Essas primeiras leituras

---

<sup>4</sup> Segundo Faraco (2003), este grupo era composto de intelectuais 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

contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço, ao menos na academia, a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise.

Deve-se aos teóricos do Círculo, e principalmente a Bakhtin, o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão lingüística 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 lingüistas 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 lingüística), 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. 2) e valorizavam o direito à educação lingüística. 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” (CURRÍCULO BÁSICO, 1990, p. 56).

Nas discussões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do final da década de 1990, também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa nas concepções interacionistas, 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 preestabelecidos aborda apenas 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 elaborar esse critério. Frederico e Osakabe (2004) defendem que a escola precisa trabalhar o texto literário na peculiaridade da sua elaboração lingüística 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 lingüísticos 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, hoje, pelos alunos da educação básica, 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 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. Essa 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 necessário pensar sobre a metodologia. Se o trabalho com a Língua deve considerar as práticas lingüísticas que o aluno traz ao ingressar na escola, a inclusão dos conceitos e definições, ou seja, os conhecimentos necessários ao uso da norma padrão devem constituir ferramentas básicas na ampliação das aptidões lingüísticas dos estudantes.

Dessa forma, será possível a inserção de todos os que freqüentam a escola pública em uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos de forma ativa, marcando, assim, sua voz no contexto em que estiver inserido.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pensar 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 ainda segue, em alguns contextos – uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto (TRAVAGLIA, 2000), pautando-se, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional.

Não reconhecer os alunos, notadamente os da escola pública, como sujeitos, significa não lhes dar voz, o que, na disciplina de Língua Portuguesa, traduz-se por não ensinar a todos a Língua Materna, não possibilitar a todos o aprimoramento lingüístico-discursivo e o acesso à norma padrão, que os instrumentalize para a inserção na sociedade marcada pelos conflitos sociais, pelas lutas de classes.

O ensino da língua caracteriza-se pelo estudo da gramática da língua legítima, leitura de textos sempre escritos em língua *legítima*, correção da linguagem oral e escrita dos alunos conforme os padrões da língua legítima. Conseqüentemente, para os alunos das classes dominantes, o ensino constitui, além de uma didática do reconhecimento que já possuem da língua legítima, um aperfeiçoamento da capacidade de produção e de consumo do conhecimento. (MARQUES, 2002, s/p)<sup>5</sup>

No tratamento dado à Literatura, a prática pedagógica, em geral, priva o aluno do contato com a integralidade dos textos literários, na medida em que propõe a leitura de resumos ou fragmentos, lidos nos fechados limites da historiografia literária e da biografia de seus autores, ou quando os textos literários são propostos apenas como exemplário da norma da língua.

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

---

<sup>5</sup> Revista Primeira Versão – Universidade Federal de Rondônia

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) e de consagração de uma visão de literatura baseada 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). Nesse sentido, 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 lingüísticas 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 enunciado<sup>6</sup>, 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)

<sup>6</sup> 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 lingüísticos 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 essencial que a língua seja percebida como uma arena de conflitos. 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.” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999, p. 66)

Estas Diretrizes consideram 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/Literatura, 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)

Para haver reflexão com e sobre a língua é necessário considerar, como ponto de partida, a dimensão dialógica da linguagem, presente em atividades que possibilitem, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna. Os conceitos de texto e de leitura não se restringem, aqui, à linguagem escrita: abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramento):

[...] (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)

Texto, então, envolve não apenas a formalização do discurso oral ou escrito, 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 diálogo<sup>7</sup> 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, ou seja, “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 lingüístico (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)

Nesse sentido, pode-se dizer 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 indissolavelmente 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 aos gêneros que ocorrem em situações cotidianas; já os secundários acontecem em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc.). As duas esferas são interdependentes.

<sup>74</sup>(...) 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)

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), 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); os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos lingüísticos 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 o gênero constituir um conceito, é uma prática social<sup>8</sup> e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão-somente na normatização do gênero, 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 lingüística 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 aluno 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) postula 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 isto se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta.

---

<sup>8</sup> Prática social entendida, nestas diretrizes, como toda atividade humana exercida com e na linguagem.

É na escola que um imenso contingente de alunos que freqüentam 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. Vale considerar que, ao utilizar uma língua, usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Para Antunes (2003), é impossível a existência de uma língua sem uma *gramática*. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas.

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)

Já as nomenclaturas e classificações não são regras de uso da língua, mas “apenas questões metalingüísticas”, como reitera Antunes (2003, p. 87).

Nesse sentido, o estudo dos conhecimentos lingüísticos 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 lingüístico-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 lingüísticos, 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.

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

Se a escola, constitucionalmente, é democrática e garante a socialização do conhecimento, deve, então, acolher alunos independentemente de origem quanto à variação lingüística de que dispõem para sua expressão e compreensão do mundo. Essa acolhida, porém, não pode ser apenas formal, cumprindo aquilo que se chama *letra da lei*.

A acolhida democrática da escola às variações lingüísticas toma como ponto de partida os conhecimentos lingüísticos 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, científica 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 lingüística: localização geográfica, faixa etária e 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 Sociolingüística não classifica as diferentes variações lingüísticas como boas ou ruins, melhores ou piores, primitivas ou elaboradas, pois constituem sistemas lingüísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades.

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.

É preciso que os alunos se envolvam com os textos que produzem e assumam a autoria do que escrevem. O aluno 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.”

Já a prática de leitura, nestas Diretrizes, é vista como um processo de produção de sentido que se dá a partir de interações sociais ou relações dialógicas que acontecem entre leitor/texto/autor. Kleiman (2000) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, que lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. O leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto: ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias

baseadas no seu conhecimento lingüístico, nas suas experiências de práticas sociais de linguagem e na sua vivência sociocultural.

Nesse processo 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.

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.

## 2.2 ANÁLISE LINGÜÍSTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS

O tópico de análise lingüística é apresentado tanto na fundamentação teórica quanto nos encaminhamentos metodológicos destas Diretrizes, para referir-se aos estudos dos conhecimentos lingüístico-discursivos dos alunos. Esse termo, apresentado por Geraldí, na obra *O texto na sala de aula* (1984), 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 lingüística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística 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 destaca 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 que usam na observação das regularidades, similaridades e diferenças dos elementos lingüísticos empregados em seus discursos.

O trabalho de reflexão lingüística 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 lingüística; 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 lingüístico. Vale ressaltar que, ao explorar questões de conhecimentos lingüísticos, "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 lingüística, 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 lingüístico-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 lingüística 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 idéias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos lingüísticos utilizados no texto.

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

<b>ENSINO DE GRAMÁTICA</b>	<b>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>
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 metalingüísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas <sup>9</sup> e epilingüísticas <sup>10</sup> .

<sup>9</sup>Metalingüística: 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



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 dos efeitos de sentido.
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 escolas lingüísticas.
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 Lingüística 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, 2007).

Ressalta-se que os conhecimentos prévios e o grau de desenvolvimento cognitivo e lingüístico 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 lingüísticas, notadamente as referentes à norma culta ou 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 lingüística foram realizadas e apresentaram abordagens pedagógicas pautando-se na concepção interacionista de linguagem para o ensino/aprendizagem de Língua Materna.

Com base nas pesquisas lingüísticas atuais, as Diretrizes sugerem que o ensino de Língua Portuguesa se exerça norteado pelos processos discursivos, numa dimensão histórica e social, considerando o papel ativo do sujeito-aluno nas atividades com e sobre a linguagem. Na sala de aula, o foco dessa proposta se concretiza nos usos reais da língua. Dessa forma, o aluno aprenderá a ler e compreender textos (seja um texto publicitário, uma reportagem, uma música, um poema) e a produzir textos orais e escritos para defender seu

falam sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 25).

<sup>10</sup>Epilingüística: 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).

ponto de vista, colocar-se diante de diferentes situações sociais, contrapor-se, convencer, interagir, etc.

Para isso, ele aprimorará, também, seus conhecimentos gramaticais e lexicais, pois toda língua é constituída por esses dois componentes (ANTUNES, 2007). Contudo, como postula Antunes (2007, pp. 40-41), “uma língua é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade. Supõe um *uso*, supõe a *atualização concreta* – datada e situada – em interações complexas que, necessariamente, compreendam”: a composição de textos (que inclui recursos de textualização) e uma situação de interação (que inclui normas sociais de interação).

A partir dessas considerações, define-se, aqui, o Conteúdo Estruturante da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura. 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 específicos, a serem trabalhados no dia-a-dia da sala de aula.

O Conteúdo Estruturante está relacionado 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*.

Vale esclarecer as implicações que esse termo – *discurso* – assume nestas Diretrizes. Na sua origem, o termo significa curso, percurso, correr por, movimento. Isso indica que a posição frente aos conceitos fixos, imutáveis, deve ser diferenciada. A língua não é algo pronto, à disposição dos falantes. Portanto, o discurso não pode ser definido somente como mensagem ou reduzido a um esquema composto de papéis fixos: emissor, receptor, código, referente e mensagem. O discurso é muito mais; é feito 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).

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 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, pp. 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). “Forma e conteúdo (semântico e axiológico) estão unidos no discurso como fenômeno social” (RODRIGUES, 2005, p. 156).

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). O uso da língua efetua-se em formas de enunciados, uma vez que o discurso também só existe na forma de enunciados (RODRIGUES, 2005). 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.

Se a definição de Conteúdo Estruturante o identifica com os campos de estudo de uma disciplina escolar, entende-se, nestas Diretrizes, a disciplina de Língua Portuguesa/Literatura como um campo de ação, em que se concretizam práticas de uso real da língua materna. Esta delimitação do campo contrapõe-se a duas práticas recorrentes na história da disciplina de Língua Portuguesa: a primeira é a tradicional que determinava o estudo de regras gramaticais como centro e objetivo maior do trabalho com a língua. A segunda se refere a abordagens conceituais e metodológicas que diluíram o trabalho com a língua materna numa concepção de linguagem apenas como instrumento de comunicação, sem reconhecer a historicidade do sujeito e as determinações sócio-históricas da linguagem.

No que se refere à Literatura, pouca atenção tem sido dada a essa prática na sala de aula, prevalecendo, dessa forma, o texto literário como pretexto para exercícios gramaticais e interpretações de cunho moralista; além disso, muitas vezes, a obra literária é apresentada ao aluno de forma fragmentada, cuja maior preocupação é apontar características de estilos de época. Nessa perspectiva, ignoram-se os discursos presentes nas obras literárias, carregados de ideologias e vozes sociais.

Partindo dos estudos de Bakhtin, Fiorin (2007, p. 118) destaca que o romance, por exemplo, é um gênero moderno em que “diferentes vozes sociais se defrontam, se entrecrocaram, manifestando diferentes pontos de vista sociais sobre um dado objeto”. Ainda para Fiorin (2007), o que singulariza o romance é que ele “exibe o interdiscurso, enquanto outros discursos sociais o ocultam”. Assim, ao comparar os documentos oficiais da igreja com romances como *O Crime do Padre Amaro* (Eça de Queiroz) e *o Corcunda de Notre*

Dame (Victor Hugo), percebe-se que aqueles ocultam as vozes sociais, são monológicos, e estes, por sua vez, revelam, por meio da heteroglossia<sup>11</sup> as contradições dessa instituição.

Pensemos, então, como o Conteúdo Estruturante, Discurso como prática social, desdobra-se no trabalho didático-pedagógico com a disciplina de Língua Portuguesa/Literatura. Primeiramente, é relevante destacar que, no contexto das práticas discursivas, estarão presentes, na sala de aula, os gêneros 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 lingüísticas e enunciativas: nível de formalidade, vocabulário, pontuação, modalizadores, operadores argumentativos, modo e tempo verbal, entre outros).

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 do texto, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos.

As marcas lingüísticas 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 lingüístico; essas marcas lingüísticas 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 irá selecionar conteúdos específicos que explorem os recursos lingüísticos.

Nessas abordagens, as práticas de leitura, oralidade, escrita e a análise lingüística 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 que tem o contato direto com o aluno e com as suas fragilidades lingüístico-discursivas, seleciona os gêneros 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 lingüística.

#### **4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS**

---

<sup>11</sup> Optou-se, aqui, pelo termo heteroglossia para designar as muitas vozes presentes nos enunciados, sobretudo no romance.

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, também no dialeto de prestígio social, para se fazer presente 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. Compreender criticamente essas cristalizações possibilitará aos educandos o entendimento do poder configurado pelas diferentes práticas discursivo-sociais que se concretizam em todas as instâncias das relações humanas.

Além disso, o aprimoramento lingüístico possibilitará ao aluno a leitura compreensiva 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 lingüísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação.

Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes lingüísticas como legítimas, uma vez que são expressão 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.

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 lingüísticas 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. (ANTUNES, 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 lingüística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais

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; debates, seminários, júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação; troca de opiniões; recado; elogio; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; etc. 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, por meio da emissão de 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, a postura diante dos colegas, refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas lingüístico-enunciativas), organizar a seqüência da apresentação, observar a relevância dos conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto, etc;
- na participação em um debate, pode-se observar a argumentação do aluno, como ele defende seu ponto de vista, 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, etc;
- ao narrar um fato (real ou fictício), o professor poderá abordar a estrutura da narrativa, explorar os conectivos usados na narração, refletir sobre o uso de gírias e repetições, 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 seqüencialização

dos tópicos do diálogo, a linguagem utilizada (formal, informal), os recursos lingüístico-discursivos usados para defender o ponto de vista, etc.

- em cenas de novelas, filmes, programas humorísticos e outros, tem-se como explorar a sociolingüística, 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 tratadas. 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 idéias com segurança e fluência. O trabalho com os gêneros orais visa o aprimoramento lingüístico, bem como a argumentação. Nas propostas de atividades orais, o aluno refletirá tanto a partir da sua fala quanto da fala do outro, sobre:

- elementos composicionais, formais e estruturais dos diversos gêneros usados em diferentes esferas sociais;
- a unidade de sentido do texto oral;
- os argumentos utilizados;
- as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal;
- 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 variedades lingüísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso: diferentes registros, grau de formalidade em relação ao gênero discursivo;
- os procedimentos e as marcas lingüísticas típicas da conversação (como a repetição, o uso das gírias, a entonação), entre outros.

## 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 lingüística 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 Geraldini (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, pp.62-63). Há diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula para aprimorar a prática de escrita. Abaixo, citam-se alguns, contudo, ressalta-se que os gêneros escritos não se reduzem a esses exemplos: convite, bilhete, carta, cartaz, aviso, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultado de consultas bibliográficas, resultados de pesquisas, resumos, resenhas, solicitações, requerimento, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas, *e-mail, blog, orkut, etc.*

Na prática da escrita, há três etapas interdependentes e intercomplementares:

- primeiramente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido;
- em seguida, escrevam a primeira versão sobre a proposta apresentada;
- depois, revisem, reestruturem e reescrevam esse texto, tendo em vista a intenção que se teve ao produzi-lo.

Se for preciso, tais atividades devem ser retomadas, analisadas e avaliadas durante esse trabalho.

Por meio desse processo, em 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. Não caracteriza uma produção que esteja “errada” e, sim, que é possível escrever textos que reflitam melhor seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário, pela troca de uma palavra por outra, de um sinal de pontuação por outro, do acréscimo ou da exclusão de uma idéia, pela adequação do discurso ao contexto, ao interlocutor.

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 e o ato de compartilhá-la, o professor pode utilizar-se de diversas estratégias como, por exemplo, afixar os textos dos alunos no mural da escola, por meio de rodízio, reunir os diversos textos em uma coletânea ou publicá-los no jornal da escola. Dessa forma, além de enfatizar o caráter interlocutivo da linguagem, possibilitando aos estudantes constituírem-se sujeitos do fazer lingüístico, essa prática orientará não apenas a produção de textos significativos, como incentivará a prática da leitura.

Na concepção de linguagem 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 lingüísticos 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 lingüística 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.

Para o trabalho com a prática de escrita, além das considerações acima, sugerem-se atividades que contemplem:

- orientação sobre o contexto social de uso do gênero a ser produzido, observando:
  - elementos composicionais
  - elementos formais
  - marcas lingüísticas típicas do gênero;
- discussão sobre o tema;
- leitura de textos sobre o mesmo assunto (de gêneros diferentes);
- leitura de textos do mesmo gênero;
- organização dos parágrafos;
- adequação da linguagem ao gênero;
- o papel do interlocutor;
- coerência e coesão textual;
- processo de referenciação;
- operadores argumentativos e os efeitos de sentido;
- função das conjunções e preposições na conexão das partes do texto;
- discurso direto, indireto e indireto livre;
- argumentatividade ;
- intertextualidade;
- vícios de linguagem, e outros.

### 4.3 PRÁTICA DA LEITURA

Nestas Diretrizes, entende-se a prática de leitura como um ato dialógico, interlocutivo. O aluno/leitor, nesse contexto, passa a ter um papel ativo no processo de leitura, é o responsável por “reconstruir o sentido do texto”.

Tal ótica concebe a leitura como instauradora de diálogos, propiciando diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de reconhecer o outro. Considera, também, o ato de ler uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula (ECO, 1993). Entende, em decorrência, que embora o autor movimente recursos expressivos, na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores lingüísticos e não-lingüísticos: 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)

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais — jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. 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.

Para o encaminhamento da prática de leitura em sala de aula, é relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão:

- do tema;
- do conteúdo veiculado;
- 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.

Além dessas observações, podem-se analisar também os recursos lingüísticos e estilísticos apresentados na construção do texto, como:

- as particularidades (lexicais, sintáticas e textuais) do texto em registro formal e do texto em registro informal;
- a repetição de palavras e o efeito produzido;
- o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento;
- léxico
- progressão referencial no texto
- os elementos lingüísticos que colaboram para a coerência e coesão do texto: os conectivos, os operadores argumentativos, os modalizadores (uso de certas expressões que revelam o ponto de vista do locutor em relação ao que diz); entre outros.

É importante contemplar, ainda, na formação do leitor, as linhas que tecem a leitura, as quais Yunes (1995) aponta:

- *Memória*: o ato de ler, quando pede a atitude responsiva do leitor, suscita suas memórias, que guardam suas opiniões, sua visão de mundo. O ato de ler convoca o leitor ao ato de pensar;
- *Intersubjetividade*: o ato de leitura é interação não apenas do leitor com o texto, mas com as vozes presentes nos textos, marcas do uso que os falantes fazem da língua, discursos que atravessam os textos e os leitores;
- *Interpretação*: a leitura não acontece no vazio. O encontro de subjetividades e memórias resulta na interpretação. As perguntas de interpretação de textos, que tradicionalmente dirigimos aos alunos, buscam desvendar um possível mistério do texto e esquecem do mistério do leitor;
- *Fruição*: o ato de ler não se esgota ao final da leitura e das sensações. A leitura permanece. E nisso o prazer que ela proporciona difere do prazer que se esgota rapidamente. Ela decorre de “uma percepção mista de necessidade e prazer [...]” (YUNES, 1995, p.194);
- *Intertextualidade*: o ato de ler envolve resposta a muitos textos, em diferentes linguagens, que antes do ato de leitura permeiam o mundo e criam uma rede de referências e recriações: palavras, sons, cores, imagens, versos, ritmos, títulos, gestos, vozes, etc. No ato de ler, a memória recupera intertextualidades.

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.

Assim, as atividades de interpretação de texto precisam apresentar questões que levem o estudante a construir um sentido para o que lê, que o faça retomar os textos, quantas vezes sejam necessárias, para uma leitura de fato compreensiva. O aprimoramento das práticas discursivas é que possibilitará a leitura crítica dos textos que circulam socialmente, a ponto de perceber neles ideologias, valores defendidos.

É importante considerar 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.

Vale destacar ainda que as situações de leitura a que estamos expostos em nosso dia-a-dia nos colocam diante de textos construídos em esferas de atividade distantes de nós. Isso, entretanto, não impede a leitura e a construção de sentido. O importante no trabalho pedagógico é o amadurecimento dessa leitura, é a ampliação do horizonte de expectativas.

Para realizar a seleção dos textos e das obras a serem trabalhadas na escola, é necessário que o docente seja um leitor contínuo, visto que é papel da escola instrumentalizar o aluno para que ele amadureça suas opiniões a respeito do que lê. É importante considerar 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.

#### 4.3.1 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.

A obra literária não está somente ancorada, fixa ao contexto original de sua produção. A relação dialógica entre leitor, texto e autor, de diferentes épocas, acaba por atualizá-la, o que revela seu dinamismo, sua constante transformação.

O livro didático, as fichas de leitura, os planos de trabalho (via encarte nas obras de literatura), na maioria das vezes, apresentam propostas que escolarizam o texto literário e privilegiam questões alheias à especificidade desse gênero ou lhe conferem um tratamento meramente formal. Com isso, há um esvaziamento da complexidade da obra literária, seja no aspecto das diversas vozes presentes no texto da temática ou da própria forma.

Para que se evite essa prática pedagógica, é fundamental que o professor tenha claro o que pretende com o ensino da literatura, qual a concepção de literatura que quer privilegiar e que tipo de leitor quer formar.

Nestas diretrizes, propõe-se que se pense o ensino da literatura a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção<sup>12</sup>. Essa teoria busca 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 no ato de ler. De fato, trata-se 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. Com isso, pode-se dizer que a obra também constitui-se no momento da recepção. Aquele que lê amplia seu universo, mas amplia também o universo da obra a partir da sua experiência cultural.

Os pressupostos teóricos dessa perspectiva de ensino buscam resgatar o leitor de sua “passividade” e do papel marginal que lhe era conferido no bojo dos estudos literários. Ao se dar um novo estatuto ao leitor, o objetivo é o de valorizar as três instâncias que envolvem a literatura (a tríade já referenciada).

Ao valorizar a leitura e a fruição, sem perder de vista a dimensão histórica da obra, a Estética da Recepção questiona as concepções de caráter mais imanente, ou seja, as que se pautam apenas no plano formal, desconsiderando o viés contextual. Por outro lado, essa linha de abordagem do texto literário não fica cativa de uma perspectiva exclusivamente historicista ou sociológica, o que seria conceber a literatura como um simples reflexo da realidade.

---

<sup>12</sup> Zappone (2004, p. 140) referente à Estética da Recepção, diz que “o valor estético de um texto é medido pela recepção inicial do público que o compara com outras obras já lidas, percebe-lhe as singularidades e adquire novo parâmetro para avaliação de obras futuras (elabora um novo horizonte de expectativas)”.

A idéia central da Estética da Recepção é a de que nenhuma obra, por mais canônica que seja, possa ficar incólume às determinações históricas, às condições de recepção a que é exposta com o passar do tempo. Toda obra, desse modo, está sujeita ao horizonte de expectativas de um público. Portanto, a obra é valorizada tendo em vista o modo como é recebida pelos leitores das diferentes épocas em que é fruída. Dessa maneira, supera-se a idéia de que uma obra esteja vinculada apenas ao seu contexto original.

Feitas essas considerações, é importante pensar em que sentido a Estética da Recepção pode servir como suporte teórico para construir uma reflexão válida no que concerne à literatura. Levando em conta o importante papel do leitor e a sua formação, torna-se imprescindível despertar o interesse pela leitura.

Nesse sentido, as estratégias pautadas na Estética da Recepção consideram que o leitor possui um horizonte limitado de leitura, mas que pode ampliar-se continuamente, alargando suas fronteiras com novas leituras. Esses limites advêm de seu círculo social e das diversas vozes que o compõem (discurso religioso, filosófico, científico, jurídico, estético etc).

Ao iniciar o trabalho com a literatura, o professor precisa tomar conhecimento da realidade sócio-cultural dos educandos e, então, inicialmente, apresentar-lhes textos que atendam a esse universo. Contudo, para que haja uma ruptura desse horizonte de expectativas, é importante que o professor trabalhe com obras que se distanciem das experiências de leitura dos alunos afim de que haja ampliação desse universo e, conseqüentemente, o entendimento do evento estético.

Um exemplo desse trabalho é a utilização, na sala de aula, de livros infanto-juvenis, cuja temática é o mágico, o fantástico; um modismo observado na recente produção literária voltada para os adolescentes (considerada por muitos críticos como literatura de massa, superficial, de mercado). Em seguida, o professor apresenta-lhes 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 mágico presente em Murilo Rubião, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago, J. J. Veiga, entre outros.

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). Dessa forma, quanto mais distante o texto for do universo do leitor, mais modificará e ampliará seu horizonte de expectativas.

O objetivo principal desse encaminhamento é a formação de leitores, para isso é fundamental que o professor selecione não apenas obras canônicas da literatura para o



trabalho na sala de aula, mas que tenha um senso estético aguçado e perceba que a diversidade de leituras pode suscitar a busca de autores consagrados da literatura, de obras clássicas.

O professor não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia. Utilizará, também, correntes da crítica literária mais apropriadas para o trato com a literatura, tais como: os estudos filosóficos e sociológicos, a análise do discurso, a psicanálise, 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 sugestões dos alunos, de modo a incorporar suas idéias e as relações discursivas por eles estabelecidas. Como exemplo, numa aula de literatura no Ensino Médio, o professor pode selecionar o poema Erro de Português (de Oswald de Andrade), realizar um trabalho de interpretação com os alunos, verificar o tema, o valor estético, o seu contexto de produção; relacioná-lo a outras obras, como o romance Quarup (de Antônio Callado), observando as relações dialógicas dos textos. É importante, também, abrir espaço para as relações discursivas propostas pelos alunos, como uma notícia, uma música, um filme, outro poema ou obra, fatos vividos, a produção do próprio aluno, etc.

Assim, a aula partirá do(s) texto(s) selecionado(s) pelo professor que colocará o aluno diante de obras literárias integrais em vez de resumos ou sinopses. Aceitará os textos sugeridos pelos alunos para a leitura de outros, num contínuo *texto-puxa-texto*, que leve à reflexão e a um aperfeiçoamento no manejo que ele terá de suas habilidades de falante, leitor e escritor, bem como a compreensão do fenômeno estético.

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).

Diante do exposto, para o ensino de Literatura, estas Diretrizes respeitam o planejamento a ser construído pelos professores, em relação às obras selecionadas na escola.

A Literatura será um elemento fixo na composição com outros elementos móveis que o professor determinará por si e pelas necessidades que perceber na interação dos alunos com os textos literários. 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; Literatura e Psicanálise; entre tantas.

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 LINGÜÍSTICA

A análise lingüística é uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, visto que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos lingüísticos, 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 lingüísticos 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, Possenti (1996) procura simplificar a definição de gramática a partir da noção de conjunto de regras: as que devem ser seguidas; as que são seguidas e as regras que o falante domina. A partir dessas noções, o autor apresenta três tipos básicos de gramática mais diretamente ligadas às questões pedagógicas:

- *A gramática normativa* considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas. O domínio dessas regras pode dar a ilusão de que o falante emprega a variedade padrão. Esse tipo de gramática dá muita importância à forma escrita, atribuindo-lhe representação mais culta da língua. Por conta disso, considera que a fala precisa basear-se nas estruturas que regem a escrita. A gramática normativa está presente nos compêndios gramaticais e em muitos livros didáticos.
- *A gramática descritiva*, como conjunto de regras que são seguidas, não se atém unicamente na modalidade escrita ou padrão, mas à descrição das variantes lingüísticas a partir do seu uso. A gramática

descritiva dá preferência à manifestação oral da língua. Essa característica garante a essa gramática maior mobilidade, ao contrário da normativa que, presa à escrita, é mais resistente às inovações da língua.

- A *gramática internalizada* é o conjunto de regras dominadas pelo falante tanto em nível fonético como sintático e semântico, possibilitando entendimento entre os falantes de uma mesma língua.

A questão não é se o professor pode ou não trabalhar a gramática normativa com seus alunos, mas, em que medida ela dá conta da complexidade do texto, uma vez que se restringe aos limites da oração. 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 e a internalizada 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 lingüísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilingüísticas e metalingüísticas, à construção gradativa de um saber lingüístico 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).

Como sugestão de trabalho didático, Antunes (2007, p. 134) elaborou um programa de gramática. Ressaltam-se, aqui, algumas propostas de análise, sugeridas pela autora, que focalizam o texto (como parte da atividade discursiva) e podem ser inseridas na sala de aula:

- as marcas lingüísticas dos diferentes gêneros (orais e escritos);
- o efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);

- os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto;
- figuras de linguagem e os efeitos de sentido (efeitos de humor, ironia, ambigüidade, exagero, expressividade, etc.);
- a associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.;
- a pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- o papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e seqüenciação do texto;
- o valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- procedimentos de concordância verbal e nominal;
- a função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto.
- a função do substantivo no processo de referenciação, entre outros.

Cabe ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre 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 extra-escolar.

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 lingüística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto” (ANTUNES, 2003, p. 121).

Não faz sentido, portanto, que o professor engesse seu trabalho com base em grandes seqüências de conteúdos gramaticais. 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 lingüístico-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 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 esta 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 idéias, 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 idéias, 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:** será avaliada 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. 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 coesão e coerência textual, a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, 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 refação 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, idéias ou conectivos.
- **Análise Lingüística:** como é no texto – oral e escrito – que a língua se manifesta em todos os seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Nessa prática pedagógica, os elementos lingüísticos 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 lingüísticos 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 lingüísticas, 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 lingüístico 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 Curriculares de Língua Portuguesa e Literatura 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 preestabelecidos e conceitos tradicionalmente aceitos, como para construir relações sociais mais generosas e includentes.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e Formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTUNES, Irandé. **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, Marcos. **A norma oculta** – língua e poder na sociedade. São Paulo: Parábola, 2003.

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.

BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. 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.

BUNZEN, Clécio. 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.

CAVALCANTE, Mariane C. B.; MELLO, Cristina T. V. de. 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.

FARACO, Carlos Alberto. 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 idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

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

FIORIN, José Luiz. O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto (org). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. 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, João 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.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7.ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

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

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

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

MENDONÇA, Márcia. 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, Jaqueline. **Alfabetização Possível**: reinventando o Ensinar e o Aprender. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

NEVES, Maria Helena Moura. **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.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PERFEITO, Alba Maria. *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.*

PERFEITO, A. M. *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 Professores de Língua. Florianópolis : EDUSC, 2007. p. 824-836*

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

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

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento** – política e filosofia. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: 1996, Editora 34.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. 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.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da Cultura Brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1984.

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

VILLALTA, Luiz Carlos. 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.

YUNES, Eliana. Pelo Averso: a leitura e o leitor. **Revista de Letras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1995, nº 44, p.185-196.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

### REFERÊNCIAS ON LINE

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Analisando o Discurso**. (USP). Artigo disponível em: <[www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br)> 2005. Museu de Língua Portuguesa. Acesso em: 06-09-2007.

LABEURB. **Enciclopédia Discursiva da Cidade** - Endici. Disponível em: Laboratório de Estudos Urbanos: <[http://www.labeurb.unicamp.br/enc\\_lab.htm](http://www.labeurb.unicamp.br/enc_lab.htm)>2002. Acesso em: 07/12/2007.

GOMES, Eustáquio. **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](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html)>2002. Acesso on line em 04/12/2007.

ILLARI, Rodolfo. **Linguística e Ensino da Língua Portuguesa com língua materna**. (UNICAMP). Artigo disponível em: <[www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br)> (Museu da Língua Portuguesa). Acesso em: 28-08-2007.

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. **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).

MARQUES, Maria Celeste Said S. **A linguagem na escola**: um olhar sob a perspectiva da economia das trocas lingüísticas. Revista Primeira Versão/Universidade Federal de Rondônia. ANO I, Nº 11 - Junho – Porto Velho, 2002. ISSN 1517-5421. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/artigo11.html>. Acesso em: 10/12/2007.

SOARES, Magda. **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.