

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Luiz Alves Firmino

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA
CURRICULAR DE SÃO PAULO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Luiz Alves Firmino

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA
CURRICULAR DE SÃO PAULO: ABORDAGENS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da prof^a Dr^a Dieli Versaro Palma.

SÃO PAULO

2014

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTO

A Deus, pela liberdade consciente de Adoração e pela certeza da Graça que assiste ao homem que Nele crê.

Aos amigos pela tolerância..., em especial, à professora Ana Deise Lavor Firmino, pela cumplicidade.

Aos professores e professoras que resolveram participar desta pesquisa,

À professora Dr^a Dieli Versaro Palma, pela orientação.

À banca examinadora pelas contribuições.

E, a todos que fazem da educação um projeto de vida.

RESUMO

O tema deste estudo é *o ensino de língua portuguesa na Proposta Curricular de São Paulo: abordagens e perspectivas*, buscando entender até que ponto a proposta curricular de língua portuguesa do Estado de São Paulo apresenta continuidade ou ruptura na proposta de ensino da língua materna. Ele se insere na linha de Pesquisa História e Descrição do Português do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assim, objetivamos refletir sobre a implementação da Proposta Curricular de São Paulo no período de 2008-2009, sua abordagem ao ensino de língua portuguesa e sobre sua concretização na práxis escolar, buscando investigar a relação entre teoria e prática, sob os postulados da Historiografia Linguística, visando ainda estabelecer um diálogo interdisciplinar com a Educação Linguística na prática docente e verificar o reflexo desta Proposta Curricular na prática pedagógica declarada pelos professores nas respostas ao questionário proposto.

Para tanto, com base nos estudos de Koerner, Bastos, Palma, Turazza entre outros pesquisadores, explicitamos os pressupostos teóricos subjacentes à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, bem como o instrumento que norteia a sua operacionalização, atualmente em vigor: as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Feitas as considerações teóricas, procedemos à análise do corpus - a proposta curricular e as entrevistas realizadas com professores de língua portuguesa que atuam sob a égide da proposta em análise, considerando a caracterização da Proposta Curricular de São Paulo e as entrevistas como fonte primária da pesquisa.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores entrevistados, em sua maioria, não estão sintonizados com a ruptura paradigmática percebida na proposta em questão, caracterizando, nas práxis por eles ainda adotadas, um desencontro entre teoria e prática, sendo a proposta em questão entendida apenas como material didático-pedagógico para instrumentalizar a aula de português.

Palavras-chave: proposta curricular; ensino de língua portuguesa; prática docente

ABSTRACT

The theme of this study is the teaching of the Portuguese language in Curriculum Proposal of São Paulo: approaches and perspectives, seeking to understand the extent to which the curriculum in Portuguese of São Paulo presents continuity or rupture in the proposed teaching of the mother language. It falls in line Search History and Description of the Portuguese Postgraduate Studies Program in Portuguese at the Pontifical Catholic University of São Paulo. Thus, we aimed to reflect on the implementation of Curriculum Proposal of São Paulo in the period 2008-2009, their approach to teaching English language and on their achievement in school praxis in order to investigate the relationship between theory and practice, under the postulates of Linguistics Historiography , aiming to further establish an interdisciplinary dialogue with Linguistic Education in teacher practice and see the reflection of this Curriculum Proposal in pedagogical practice declared by teachers in response to the proposed questionnaire.

To do so, based on studies of Koerner, Bastos, Palma, Turazza among other researchers, we make explicit the theoretical assumptions underlying the Guidelines and Framework Law number 9394/96 as well as the instrument that guides its operation, currently in force 'guidelines and the National Curriculum Guidelines. Made theoretical considerations, we examined the corpus - the proposed curriculum and interviews with teachers of English that operate under the aegis of this proposal, considering the characterization of Curriculum Proposal of São Paulo and interviews as a primary source of research.

The survey results indicate that the teachers interviewed, mostly, are not attuned to the perceived paradigmatic rupture in the proposal in question, featuring, in practice they still adopted, a mismatch between theory and practice, and the proposal in question understood only as teaching-learning materials to equip the Portuguese class.

Keywords: curriculum proposal; teaching of English; teaching practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	
1. A HISTORIOGRAFIA LINGUÍSTICA	
<hr/>	
1.1 Antecedentes à Historiografia Linguística	14
1.2 A Historiografia Linguística	19
1.3 A metalinguagem como recurso científico e o espaço-temporal da análise linguística	27
2. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL	
<hr/>	
2.1 Caracterização da Educação Linguística	29
2.2 A Educação Linguística: uma metodologia para o ensino de português no Brasil	33
2.3 A noção de gêneros textuais e o ensino aprendizagem de língua materna	37
CAPÍTULO 2	
CONTEXTUALIZAÇÃO	
<hr/>	
2.1 Contexto histórico e sócio político do Brasil no século XX	41
2.2 Precusores da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e variantes político-pedagógicas	43
2.3 O ensino de língua materna e a política educacional no Brasil	46
2.4 As diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa	49
2.5 Os desafios da contemporaneidade e a oferta de Educação Básica no Brasil	51

2.6 O ensino de língua por competências e habilidades: uma mudança de paradigma	54
2.7 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a articulação com os Parâmetros da Educação Nacional	57
CAPÍTULO 3	
ANÁLISE DO CORPUS	
<hr/>	
3.1 Delineando a análise de dados	62
3.2 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo	64
3.2.1 Os antecedentes: um contraponto	64
3.2.2 Apresentação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo	67
3.2.3 Explicando a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo	69
3.3 A concepção de língua e as linhas teórico-metodológicas da PCLP/SP	69
3.3.1 Caracterização do eixo 1: tipologias e gêneros textuais, discurso e história	71
3.3.2 Caracterização do eixo 2: linguagem e sociedade; leitura e expressão escrita; funcionamento da língua; produção e compreensão oral	78
3.3.3 Análise das respostas dos professores ao questionário proposto sobre a PCLP/SP	83
4. O Princípio de Adequação Teórica	93
4.1 Articulação entre análises linguísticas na PCLP/SP, a Educação Linguística e outras pedagogias	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	111

INTRODUÇÃO

“Mas o povo cria, mas o povo engenha, mas o povo cavila. O povo é o inventa-línguas, na malícia da mestria, no matreiro da maravilha. O visgo do improvisado,... O povo é o melhor artífice”.

Haroldo de Campos

O ensino de língua portuguesa é o ponto de partida de nossa pesquisa. Motivada por uma inquietação de natureza essencialmente empírica e por questionamentos do que seja uma metodologia adequada para o ensino de língua materna, ela leva-nos à análise de documentos oficiais, a saber: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹, na perspectiva da Historiografia Linguística e, por suas imbricações com as práticas de ensino de língua, à Educação Linguística, buscando explicitar um diálogo interdisciplinar na reflexão sobre a docência de língua materna no Brasil.

Para tanto, embasamos nossos estudos nos postulados da Historiografia Linguística, tendo como referência Koerner, (1996), Bastos & Palma, (2004), entre outros, e nos da Educação Linguística, propostos na pesquisa de Palma & Turazza (2014), na tentativa de construir um arcabouço teórico interdisciplinar para a análise de nosso corpus.

O tema desta pesquisa é *o ensino de língua portuguesa na Proposta Curricular de São Paulo: abordagens e perspectivas*, e a dimensão por ela dada ao estudo da língua materna, considerando a linguagem como eixo da práxis, os gêneros textuais como objeto de ensino, com base em Dolz & Schneuwly (2004), e o período de implementação de 2008-2009 e sua materialização na sala de aula, como parâmetro.

Nosso estudo se insere na linha de Pesquisa História e Descrição do Português do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e busca discutir o ensino de português como língua materna, considerando o momento de grande relevância dada aos estudos linguísticos, uma vez que à

¹ Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Secretaria de Ensino Fundamental I: ensino da primeira à quarta série, PCN (1997); Parâmetros Curriculares Nacionais - Secretaria de Ensino Fundamental II: ensino de quinta a oitava séries, PCN (1998); Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (2000); PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN+ (2002).

língua incorporam-se mecanismos de interação multidisciplinares por meio de múltiplas linguagens, em que a comunicação se dá nessa amalgama de possibilidades de uso de instrumentos de interação entre indivíduos e ao saber linguístico fundem-se novas possibilidades de interação que se impõem nesse novo milênio.

Ao estudarmos as práticas para o ensino de língua portuguesa, a partir das propostas curriculares aplicadas historicamente na ‘educação básica’ no Brasil, percebemos um processo de reprodução de normas e regras, centralizadas no ensino da norma padrão. Marcuschi (2001) reflete sobre esse processo, considerando que o estudo da língua portuguesa sempre seguiu aspectos da gramática, retórica e poética, oficialmente instituído pela Reforma Pombalina, em 1759, que tomava como modelo de língua os escritores clássicos, e seguiam os preceitos da Filologia. Na língua estariam, então, o patrimônio e a pátria de um povo, assim como a visão de mundo que a constituía.

Percebemos uma manutenção desses princípios históricos que fundamentam o ensino da língua e que, atualmente, tem como objetivo preparar o aluno para exames de vestibular, (ou avaliações de larga escala como Enem, Saesp - no Estado de São Paulo).

Entendemos que estamos ainda reproduzindo um modelo de ensino de língua manifestado pela criação de currículos que seguem padrões ainda ‘elitizantes’ na busca de um idioma ideal. Esse modelo é reproduzido a partir de uma concepção de gramática que considera a descrição e a normatização em detrimento do uso da língua como parte do processo de interação do falante. Esse paradigma, segundo Razzini (2000), cristalizou-se no ensino de gramática, com forte apelo retórico.

A língua, como elemento de linguagem, tanto em sua modalidade oral quanto escrita, é uma manifestação individual, resultante da produção de um falante em um determinado contexto espaço-temporal, em condições dialógicas, o que lhe confere caráter interacional, como mecanismo de comunicação e persuasão.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais,

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além de seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântico e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (PCN, 2000, p. 6-7)

Desse modo, compreende-se que o ensino de língua deve levar em conta, além das estruturas gramaticais, o que muito se fez historicamente no ensino de língua materna por meio do ensino tradicional, também o desenvolvimento de competências que possibilitem ao falante o uso adequado da língua em diferentes contextos comunicativos e, conseqüentemente, em diferentes gramáticas. Isso nos remete às propostas de ensino que buscam, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 [2002]), construir uma metodologia de ensino que atenda às demandas do século XXI.

Fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997 [2002]) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), temos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), que estrutura, orienta e avalia a ação didática num processo objetivo, por meio da disponibilização de material didático, nomeados ‘Caderno do Aluno’ e do ‘Caderno do Professor’.

Dessa forma, consideramos pertinente questionar até que ponto o material didático adotado na Proposta Curricular de São Paulo atende aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998 [2002]), referendados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob nº 9.394/96.

Para a realização de nossa pesquisa, escolhemos como objeto de análise os documentos que constituem a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2008), na elaboração do Currículo de Língua Portuguesa a partir de sua implementação, no período de 2008-2009.

Tem-se, pois, como objetivo geral desta pesquisa:

1. Contribuir para uma reflexão sobre o ensino de português, como língua materna, suas abordagens e perspectivas, na medida em que a proposta atribui ao ensino de português problematizar a língua como instrumento de interação entre falantes, e de propor constantes reflexões no que se refere ao uso pragmático da língua.

E, como objetivos específicos:

1. Analisar, na perspectiva da Historiografia Linguística, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2008) e a dimensão por ela dada ao estudo das linguagens, códigos e suas tecnologias, tendo como material de

análise o Caderno do Aluno e do Professor no período de sua implementação de 2008- 2009.

2. Verificar, nessa proposta, as suas contribuições para a formação e o desenvolvimento da competência comunicativa de um falante nativo, com vistas ao uso diversificado da língua como elemento transformador, buscando explicitar o diálogo interdisciplinar necessário para a análise da prática docente, no tocante ao ensino de língua, por meio dos postulados da Educação Linguística;
3. Verificar, ao longo do período de implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2008-2009), se houve continuidade ou ruptura na proposta de ensino de língua portuguesa;
4. Caracterizar a ação didática de diferentes professores participantes da pesquisa, por meio de questionários aplicados a docentes atuantes no período em estudo.

Diante do exposto, consideramos pertinente estudar os documentos oficiais que orientam a proposta curricular paulista de língua portuguesa na busca de respostas coerentes e consistentes para nossos questionamentos.

A nossa pesquisa está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, tratamos do arcabouço teórico da Historiografia Linguística; abordamos seus antecedentes teóricos e epistemológicos, a partir dos estudos de Konrad Koerner (1996), para quem a Historiografia Linguística caracteriza-se como “modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princípios científicos”, e os estudos de Bastos & Palma, do Grupo de Historiografia da língua portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, além de caracterizar a Educação Linguística, a partir dos estudos de Palma & Turazza (2014), considerando a importância do diálogo interdisciplinar na análise da prática docente no ensino de língua.

No segundo capítulo, da Contextualização, tratamos do contexto histórico e sociopolítico da segunda metade do século XX, no Brasil, especialmente dos temas que estão estreitamente ligados às bases educacionais vigentes e as variantes político-pedagógicas, motivadores da Proposta Curricular de Língua Portuguesa implementada na rede pública

paulista, além de refletirmos sobre questões que cercam a Educação Básica no Brasil como uma proposta democratizante.

O terceiro capítulo apresenta a análise do *corpus* da pesquisa, considerando os princípios da Imanência, da Contextualização e da Adequação Teórica, propostos por Koerner (1996), os estudos historiográficos realizados por Bastos & Palma (2004), além da caracterização da Educação Linguística de Palma & Turazza (2014), que fundamentam nossa análise. Esta última aponta para as relações interdisciplinares na reflexão sobre a ação didática para o ensino de língua.

A esses capítulos seguem as considerações finais, as referências bibliográficas, e os anexos.

CAPÍTULO I

QUESTÕES EM TORNO DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Neste primeiro capítulo, fazemos uma revisão bibliográfica dos conceitos necessários para empreender um estudo historiográfico da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, adotada pela SEE/SP (2008). Procuramos construir nosso procedimento teórico-metodológico levando em consideração os princípios básicos propostos por Koerner (1996): a *Contextualização*, a *Imanência* e a *Adequação*, norteadores da pesquisa historiográfica em Língua Portuguesa e os estudos do Grupo de Pesquisa em Historiografia da Língua Portuguesa, liderado por Bastos & Palma (2004), filiado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nesse sentido, apresentamos um estudo sobre a Educação Básica no Brasil, em relação às questões de língua materna, com base nos postulados dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997[2002]) em que “o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”. (BRASIL, 1997, p. 21), bases de uma educação linguística.

O presente capítulo está dividido em duas partes: a primeira apresenta a Historiografia Linguística como disciplina investigativa da língua, subdividido em: antecedentes à Historiografia Linguística; a Historiografia Linguística; a metalinguagem como recurso científico e o espaço-temporal da análise linguística; e a segunda, caracteriza a Educação Linguística como uma proposta metodológica para o ensino de português, assim subdividida: caracterização da Educação Linguística; a Educação Linguística: uma metodologia para o ensino de língua no Brasil; a noção de gêneros textuais e o ensino aprendizagem de língua materna.

1.1 Antecedentes à Historiografia Linguística

O interesse nas relações existentes entre as línguas marcou os estudos realizados entre os séculos XVII e XIX, das gramáticas gerais às gramáticas comparadas. Nesse período, as semelhanças e as diferenças das línguas despertaram a curiosidade de estudiosos e

especialistas de todas as áreas do conhecimento, compondo o arcabouço teórico na constituição da pesquisa linguística.

A esse respeito Orlandi (1986) explica:

No século XVII, os estudos da linguagem são fortemente marcados pelo racionalismo. Os pensadores da época concentram-se em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuram mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais e lógicos. [...] Um outro momento importante para a história da linguística, é o século XIX, o da linguística histórica, com as gramáticas comparadas. [...] Já não tem validade o ideal universal, e o que vai chamar atenção dos que trabalham com a linguagem é o fato de que as línguas se transformam com o tempo. (ORLANDI, 1986, p. 11-13)

A figura mais expressiva da época é a do alemão Franz Bopp (1791-1867). Seu livro sobre o sistema de conjugação do Sânscrito abriu novas perspectivas linguísticas. Para Orlandi (1986), a importância da sua obra é tal que se considera que a data de nascimento da Linguística Histórica é a da sua obra datada de 1816 sobre o sistema da conjugação da língua sânscrita comparado ao do grego, ao do latim, ao do persa e ao do germânico.

Porém, esse interesse por entender o funcionamento da linguagem não é novo. As primeiras discussões em torno da compreensão da linguagem humana datam da Grécia antiga. A filosofia grega forneceu, segundo Kristeva (2007), os princípios fundamentais segundo os quais a linguagem foi pensada até hoje, embora a linguística dos últimos anos e a teoria da significação em geral tenham se afastado cada vez mais das noções tradicionais que dominaram a reflexão clássica sobre a linguagem, sendo esse ainda um fenômeno muito recente.

Para Kristeva (2007),

Fazer da linguagem um objecto privilegiado de reflexão, de ciência e de filosofia, eis um gesto cujo alcance ainda não foi completamente avaliado. Com efeito, embora a linguagem se tenha tornado um objecto de reflexão específico há já muitos séculos, a ciência linguística, essa, é muito recente. (KRISTEVA, 2007, p. 13)

Os filósofos gregos acreditavam que a linguagem baseava-se em princípios filosóficos o que, para eles, compreender o pensamento exigia compreender como se manifestava a linguagem. Nesse sentido, o problema filosófico essencial relativo à linguagem era a definição entre a palavra e o seu significado.

Sobre esse aspecto, Lyons (1979) observa:

Os filósofos gregos discutiam se o que regia a língua era a “natureza” ou a “convenção”. Essa oposição da “natureza” e da “convenção” era um lugar-comum da especulação filosófica. Dizer que uma determinada instituição era *natural* equivalia a dizer que ela tinha sua origem em princípios eternos e imutáveis fora do próprio homem, e era por isso inviolável: dizer que era convencional equivalia a dizer que ela era o mero resultado do costume e da tradição, isto é, de algum acordo tácito, ou “contrato social”, entre os membros da comunidade – “contrato” que, por ter sido feito pelos homens, podia ser pelos homens violado. (LYONS, 1979, p. 4)

O debate em torno de como se processa a linguagem humana, se é natural ou por convenção, prolongou-se por vários séculos e dominou grande parte dos estudos sobre a origem das línguas, além da relação entre as palavras e o seu significado.

A discussão entre “naturalistas” e “convencionalistas” evoluiu, a partir do século II a. C., para uma discussão sobre a regularidade da língua, o que Lyons (1979) esclarece da seguinte forma:

As palavras gregas para “regularidade” e “irregularidade”, no sentido que nos ocupa, eram *analogia* e *anomalía*. Daí, os que sustentavam que a língua era essencialmente sistemática e regular são chamados geralmente *analogistas* e os que tomavam a posição oposta, *anomalistas*. (LYONS, 1979, p. 6)

Essas discussões deram origem a duas correntes básicas de procedimentos acerca do estudo da linguagem que, por sua vez, decorreram do antigo e filosófico debate que traçavam os naturalistas e os convencionalistas denominada *analogia e anomalía*.

Segundo Coradini (1999),

De modo geral os analogistas consideravam a linguagem como uma criação convencional, cujos elementos o homem pode conhecer e comutar, como um instrumento útil. Outros, atentos à multiplicidade dos paradigmas e aos numerosos ‘casos de exceção’, afirmavam a futilidade das regras e dos princípios gerais; declaravam que a anomalia, a “a-norma”, reina sobre a linguagem, isto porque esta é uma criação perfeita e superior, que não se submete a regras que pretendem dirigir sua práxis. (CORADINI, 1999, p. 460)

Para Coutinho (2011, p. 150) “a analogia é o princípio pelo qual a linguagem tende a unificar-se, reduzindo as formas irregulares e menos frequentes a outras regulares e frequentes”.

Foi a partir dos estudos gregos que se elaborou a primeira concepção de signo linguístico, definido por Aristóteles como um som com significado estabelecido. Assim, a palavra “cão”, por exemplo, representa esse animal por uma convenção estabelecida entre os

falantes. Platão (428-347 a.C.), outro filósofo grego, dizia existirem duas realidades: a imanente, ou “mundo real”, e a transcendente, ou “mundo ideal”. O mundo real, ou das “coisas” (*res*, em latim), é o que habitamos, e o ideal, ou mundo das “ideias” (*ideae*, em latim), é o das formas sem substância, só atingível pelo pensamento. Os signos linguísticos seriam instrumentos destinados a representar o mundo real (coisas) que são reflexos de objetos do mundo ideal (ideias).

Esse questionamento em torno do signo linguístico serviu de princípio para os estudos de Ferdinand de Saussure em sua obra póstuma *Cours de linguistique générale* (1916) e a vasta contribuição por ela dada à pesquisa linguística. Na obra de Saussure (1916), considerada um marco na pesquisa linguística, não aparece o termo dicotomia, mas há quatro pares de conceitos que fazem uma síntese da análise sobre a linguagem: língua *versus* fala; sincronia *versus* diacronia; sintagma *versus* paradigma, significante *versus* significado.

Saussure efetua, em sua teorização, uma separação entre língua (*langue*) e fala (*parole*), como componentes da linguagem. Para ele, a língua é um sistema de valores que se opõem uns aos outros e que está depositado como produto social na mente de cada falante de uma comunidade, possui homogeneidade e, por isso, é o objeto da linguística propriamente dita. Diferente da fala que, para ele, é um ato linguístico individual, material, concreto, psicofísico, dependente da vontade e da inteligência do indivíduo (portanto subjetivo), e está sujeita a fatores externos, muitos dos elementos não linguísticos, como dêiticos corporais, gestuais etc., estão fora, portanto, de uma análise puramente linguística.

Para a dicotomia *sincronia* e *diacronia*, Ferdinand de Saussure enfatizou uma visão sincrônica, um estudo descritivo da linguística em contraste com a visão diacrônica do estudo da linguística histórica, estudo da mudança dos signos no eixo das sucessões históricas, - forma como o estudo das línguas era tradicionalmente realizado no século XIX. Com tal visão sincrônica, Saussure procurou entender a estrutura da linguagem como um sistema em funcionamento em um dado ponto do tempo (recorte sincrônico).

O *sintagma* é definido por Saussure como “a combinação de formas mínimas numa unidade linguística superior”. Surge a partir da linearidade da fala, ou seja, ele exclui a possibilidade de se pronunciarem dois elementos ao mesmo tempo, e considera também que um termo só passa a ter valor a partir do momento em que ele contrasta com outro elemento. Já o *paradigma* é como o próprio autor define como um “banco de reservas” da língua fazendo com que suas unidades se oponham, pois uma exclui a outra.

O signo linguístico constitui-se, para ele, numa combinação de *significante* e *significado*, como se fossem dois lados de uma moeda. O significante (forma) do signo linguístico é uma "imagem acústica" (cadeia de sons), consiste no plano da forma. O significado (conteúdo) é o conceito, reside no plano do conteúdo.

Saussure (1916) baseia seus estudos sobre a linguagem em uma tríade; linguagem heteróclita, (do grego *heteróklitos*, «de declinação irregular», pelo latim tardio *heteroclītu-*, «idem»), língua (*langue*) e fala (*parole*). Para ele,

A língua, ao contrário, é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nos lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. (SAUSSURE, 1916/1995, p.17)

Saussure considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois abrange vários domínios: é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social. A língua, segundo ele, é uma parte essencial da linguagem; é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Nesse sentido, entende-se a língua como um conjunto de elementos que podem ser estudados simultaneamente, tanto na associação paradigmática como na sintagmática. Por solidariedade objetiva-se dizer que um elemento depende do outro para ser formado.

Para Saussure, “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência, diacrônico tudo que diz respeito às evoluções. Do mesmo modo, sincronia e diacronia designarão respectivamente um estado de língua e uma fase de evolução” (SAUSSURE, 1995, p. 96).

Costuma-se, portanto, considerar Saussure (1916) como o primeiro a exercer a sua observação sobre a língua, tendo-a como objeto de análise, num determinado momento, na tentativa de construir um estudo epistêmico da linguagem, caracterizando-a numa tríade; linguagem, língua e fala, prestando, com isso, inestimável contribuição aos estudos linguísticos.

As principais mudanças abordadas e estudadas pela Linguística Histórica, durante o século XIX, foram elencadas por Weedwood (2002) da seguinte maneira:

Mudança fonética – prestou-se atenção particular, na linguística diacrônica (outro nome para designar a linguística histórica) às mudanças nos sistemas fonéticos das línguas; Mudança sintática – uma língua pode adquirir uma distinção gramatical que não tinha antes, como quando o português (e as outras línguas românticas) desenvolveu os artigos definidos, inexistentes em latim; Mudança semântica – até agora não se descobriu “lei” de mudança semântica comparável às leis de mudanças fonéticas dos fonologistas. Parece que as mudanças de significado podem ser ocasionadas por diversos fatores. O mais importante, talvez, é a mudança sofrida no curso do tempo pelos objetos ou instituições que as palavras designam. (WEEDWOOD, 2002, p. 109)

A linguística, como ciência da linguagem, contribuiu decisivamente para a exploração das concepções em torno da linguagem, materializando os fenômenos da língua e constituindo epistemologicamente seu próprio método de análise. Para Auroux (2009 p. 14), “a linguística é uma forma de saber e de prática teórica nascida no século XIX em um contexto determinado, que possui objetos determinados (o parentesco genérico das línguas, a explicação histórica, as línguas nelas e por elas mesmas)”.

Como se pode verificar, a Linguística Histórica vai se desenvolvendo a partir dos estudos de natureza comparatista dos séculos XVII e XIX, sobre as línguas indo-europeias, contribuindo, assim, para o nascimento e o progresso da Linguística Histórica e para se estabelecer a linguística como ciência.

É, pois, no sentido de compreender o conhecimento linguístico, produzido desde a Antiguidade até o Século XX, que nasce no decorrer do século XX a Historiografia Linguística.

As concepções sobre a Historiografia Linguística, propostas e sistematizadas por Koerner (1996) e Bastos & Palma (2004), servirão de fundamento teórico-metodológico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, assim como os princípios que constituem a disciplina da Historiografia Linguística, que serão esclarecidos a seguir.

1.2 A Historiografia Linguística

A Historiografia Linguística propõe uma investigação da língua em uma perspectiva historiográfica². Nesse sentido, a Historiografia Linguística mantém uma preocupação de não deixar que se percam os aspectos originais e contextuais do documento analisado. Para uma

² Os estudos históricos buscam registrar os conhecimentos linguísticos cronológica e sequencialmente e os historiográficos buscam descrever, explicar e refletir sobre o conhecimento linguístico já produzido.

melhor compreensão do fazer historiográfico, cabe-nos ressaltar, no entanto, o que se entende por História. Em sentido lato, pode-se definir a História, com base na concepção de Marc Bloch, como uma ciência do homem no tempo. Porém, conceituar a História não é uma tarefa simples, isso porque a atividade histórica sofre as mutações da própria História, refletindo o progresso do homem e os fatos – dentro de um determinado período – que se fizeram importantes para ser considerados constitutivos da História.

Para que se compreenda a ampla discussão mediada nos vários conceitos de História, recorremos ao que expõem Kalina Silva e Vanderlei Silva no Dicionário de Conceitos Históricos. Para eles,

Desde os iluministas, com sua visão da História como progresso da humanidade, passando pelos “positivistas”, ou historiadores da escola metódica, que viam a História como a tradução objetiva da verdade, do fato, até a Nova História, que prefere não oferecer uma explicação única para a questão, todo historiador se defronta com o problema inicial de definir seu próprio ofício. (SILVA & SILVA, DICIONÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS, p. 183)

Para Cardoso (1992), desde o materialismo histórico e os *Annales*, a História deixou de estar voltada para fatos singulares e passou a abranger estruturas globais sujeitas a regularidades, como a vida econômica e as estruturas sociais e culturais.

Os primeiros trabalhos em História, ainda na tentativa de entender os registros históricos, surgem na França, motivados pelas correntes do positivismo, que defendem o estudo cronológico dos fatos históricos, sem fazer análises críticas; o materialismo, elaborado por Karl Marx, enfatiza o aspecto econômico da sociedade no estudo da História; e a Escola dos Annales, criada em 1929, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre, incorporou aos estudos da História, aspectos da Antropologia, Psicologia, Geografia. É também conhecida como escola das “Mentalidades”, sendo compreendida como o surgimento de um novo paradigma na abordagem da História como ciência humana.

Esse novo paradigma, para Bastos & Palma (2004, p. 16) “caracterizou-se como a revolução francesa da Historiografia, uma vez que impôs uma nova visão de registro histórico”, ou seja, entenda-se como uma nova forma de fazer História. Visto que nosso interesse está centrado em caracterizar a Historiografia Linguística, passaremos então, a apresentar as concepções do termo em sua totalidade.

O estudo da linguagem, portanto, na segunda metade do século XX, apresenta-se a partir de diferentes abordagens. É, nesse período, que se dá o surgimento de uma nova disciplina, a Historiografia Linguística, (a partir daqui HL) que passa a contribuir de maneira decisiva para os estudos linguísticos. Para Koerner (1996, p. 45), a HL caracteriza-se como “modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princípios científicos” numa ruptura com o modo de mero registro da história da linguística. A partir dessa nova visão, o fazer historiográfico se detém na análise documental sob um olhar mais cuidadoso do historiógrafo, diferenciando-o do historiador, a partir do momento em que a HL se estabelece como disciplina.

Desse modo, entende-se por HL uma disciplina que se detém em analisar os discursos dos linguistas, percebendo esses discursos em relação ao tempo e à sociedade em que estão inseridos, ou seja, uma atividade de investigação e análise sobre os fatos linguísticos já produzidos.

Para Bastos & Palma (2008, p. 14), a HL “é o modo de refletir sobre o saber linguístico produzido, tendo como objetivo descrever/explicar como se desenvolveu tal saber em um determinado contexto”.

É, por isso, de natureza interpretativa à luz do espírito de uma época, numa atividade de análise em que passado e presente se relacionam a partir do olhar do pesquisador por meio de um alinhamento entre o registro e os fatos de um determinado período ou época que se fizerem relevantes para o registro historiográfico.

Desse modo, a historiografia, no campo da linguagem, aparece como disciplina linguística na qual o objeto de análise se constitui dos registros de conhecimentos linguísticos (documentos) em que se pretende entender o processo de sua produção e a sua relevância, na medida em que cabe ao historiógrafo da linguagem, uma abordagem das implicações socioculturais do documento na busca de ‘pistas’ que possam traduzir os referenciais vividos em um determinado tempo e espaço, explicitados no documento analisado.

De acordo com os pressupostos teóricos de Konrad Koerner (1996) a pesquisa historiográfica pode ser realizada, levando-se em conta uma dimensão metodológica que observa o material de análise a partir de três princípios, a saber: a) o princípio de contextualização, b) o princípio de imanência c) o princípio de adequação.

O primeiro princípio, *da contextualização*, tem como objetivo identificar marcas contextuais do momento de produção do objeto de análise, o desenvolvimento de ideias, as propostas teórico-metodológicas, a sua formação e o seu desenvolvimento. Para Koerner (1996), trata-se de resgatar o clima de opinião (o espírito da época), observando-se as correntes intelectuais do período e a situação socioeconômica, política e cultural em que o objeto a ser analisado se insere.

O segundo princípio, *da imanência*, procura apreender o objeto de análise em sua própria constituição, sem aproximações ou adaptações de variadas naturezas. É o tratamento do objeto tal como ele é, pressupondo a compreensão de propostas descritivo-analíticas da língua em seu contexto de produção e recepção, inclusive tendo em vista a compreensão de pressupostos e da metalinguagem utilizada em determinado momento de produção do conhecimento linguístico.

O terceiro princípio, o *da adequação*, estabelece um quadro de trabalho em que aproximações críticas e interpretativas são realizadas, desde que determinadas explicitamente, não contrariando o princípio da imanência, com vistas a uma análise em que se interprete o documento com intuito de aproximar e relacionar dois períodos distintos: o da produção e o da análise, uma vez que é tarefa do historiógrafo da língua fazer as adaptações necessárias, quer sejam vocabulares, quer sejam conceituais, numa atividade de interpretação do passado com o propósito de análise à luz de tendências modernas, objetivando tornar o documento sob estudo acessível ao leitor atual.

A pesquisa historiográfica em linguística no Brasil é caracterizada com base nos estudos como os da gramaticografia em língua portuguesa na coletânea intitulada *História entrelaçada*, iniciada em 2004, obra organizada por Bastos & Palma, no âmbito do Grupo de Pesquisas em Historiografia da Língua Portuguesa, filiado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cadastrado no CNPQ. Nela, as autoras propõem uma análise das atividades gramaticais, em um período que vai do século XVI ao século XX, prestando inestimável contribuição para a compreensão do processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil.

Considerando-se diferentes aspectos metodológicos, como a questão da metalinguagem, a reconstrução do clima de opinião que favoreceu a produção das obras analisadas, o argumento de influência, a relação entre história externa e história interna -, observa-se, na obra de Bastos & Palma, que as análises empreendidas sobre o saber

gramatical pautaram-se, principalmente, em torno do estabelecimento dos três princípios metodológicos de Konrad Koerner, mencionados anteriormente. Além da observação desses princípios, as autoras traçam um conjunto de procedimentos metodológicos para a análise historiográfica, observando, para tanto, cinco pontos fundamentais:

O primeiro ponto diz respeito aos princípios básicos da pesquisa historiográfica. Segundo as autoras, o historiógrafo, como qualquer outro cientista, não trabalha sem princípios que o norteiem. Nesse sentido, consideram os três princípios de Koerner, a *contextualização*, a *imanência*, e a *adequação*, como fundamento da pesquisa historiográfica.

O segundo ponto, na construção de um procedimento metodológico proposto pelas autoras, diz respeito aos *passos investigativos*. Neles, a pesquisa historiográfica é construída com base em quatro momentos: *seleção*, *ordenação*, *reconstrução* e *interpretação*.

A *seleção*, em nosso caso, se deu a partir da escolha do documento de implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, PCLP/SP, (2008), como documento oficial de intervenção e orientação para o desenvolvimento de uma metodologia para o ensino de português na escola pública paulista, tendo como referencial uma matriz comum, materializada no caderno do aluno e do professor.

No segundo momento dos passos metodológicos da nossa pesquisa, seguindo o que propõem Bastos & Palma (2004), fizemos a *ordenação*, obedecendo à cronologia dos documentos motivadores da PCLP/SP. Assim, analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997[2002]) e as entrevistas realizadas com professores da rede de ensino para a qual a proposta curricular, em análise, foi idealizada, uma vez que pretendíamos estabelecer um percurso no ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva historiográfica, enfocando os procedimentos metodológicos constantes nos documentos oficiais analisados e as implicações socioculturais das políticas educacionais no que se refere ao ensino da língua materna no Brasil.

Em seguida, buscamos *reconstruir* o processo teórico-metodológico das concepções em torno da elaboração do nosso documento de análise, baseando-nos na *interpretação* crítica dessa produção contextualizada a partir do clima de opinião delineado.

Além dos *princípios* e dos *passos investigativos*, Bastos & Palma delineiam o processo metodológico da pesquisa historiográfica, incorporando um terceiro ponto: a questão das

fontes, que são primárias e secundárias. Para as autoras, fontes primárias são documentos originais; fontes secundárias são as que permitem verificar o que já foi estudado sobre os documentos em análise.

A fim de empreender um procedimento metodológico, fomos, inicialmente às fontes primárias, a saber: a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo (2008), e os questionários sugeridos a professores atuantes na rede pública paulista onde a proposta se insere, para, a partir delas, extrairmos elementos que nos permitiriam traçar os passos investigativos da nossa pesquisa. Em seguida, lançamos mãos das fontes secundárias (às vezes escassas) para verificarmos o que já foi estudado sobre os documentos, *corpus* de nossa análise.

Um quarto ponto, no procedimento metodológico da pesquisa em HL, segundo Bastos & Palma (2004), são *as dimensões cognitiva e social*. A primeira, vista como “interna”, inclui-se nos recortes espaço-temporais determinados, refletindo as linhas teórico e/ ou metodológicas que a orientam. A segunda, vista como “externa”, busca os aspectos sociais com relação ao processo de construção do documento analisado.

E por último, *os critérios de análise*, fase em que se detectam as “categorias” que, segundo as autoras, entre outros requisitos, imprimem cientificidade ao trabalho do pesquisador. Bastos & Palma (2004, p. 12) definem “categoria” como um “aspecto saliente de uma obra, e revelador de um ponto de vista que a alicerça e que pode manifestar-se nos mais diversos níveis linguísticos, sublinhando, assim, “uma crença em ...”

Damos enfoque, em nossa análise, às categorias estruturais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, no que diz respeito aos objetivos e metas, às bases teóricas que a orientam e à articulação teórico-metodológica da ação didática nela expressa.

Os princípios científicos vinculados a determinados contextos espaço-temporais, assim se configuram em nosso trabalho, a saber:

1. Princípios básicos:

- a) Contextualização da pesquisa na busca do “clima de opinião” cultural da época, tendo como objeto de investigação a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (1997[2002]) e LDB, 9.394/96 (documentos oficiais);

- b) Aplicação do princípio da imanência na análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa, no período de sua implementação (2008-2009) e nos questionários respondidos pelos professores;
 - c) Aplicação do princípio da adequação teórica à Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, relacionando-a com os pressupostos teóricos da Educação Linguística, de acordo com os estudos realizados pelo **Grupo de Pesquisa em Educação Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GPEDULIN)**, que será caracterizado a seguir, e outras teorias linguísticas e pedagógicas existentes no momento da produção desse documento.
2. Passos investigativos:
 - a) Seleção de documentos;
 - b) Ordenação temática dos documentos: documentos oficiais, cadernos dos professores e dos alunos e respostas dos professores ao questionário;
 - c) Reconstrução do conhecimento linguístico a partir de recorte espaço-temporal;
 - d) Interpretação crítica do processo dessa produção contextualizada a partir do clima de opinião delineado;
 3. Análise dos documentos selecionados como fontes primárias, conforme mencionado anteriormente;
 4. Avaliação das dimensões cognitivas e sociais na análise da proposta de ensino da escola pública paulista em língua materna;
 5. Escolha das categorias de análise: abordamos, na análise, os seguintes aspectos ou categorias: a concepção de língua na PCLP/SP (2008); os procedimentos metodológicos da PCLP/SP (2008); a materialização da PCLP/SP (2008) nos cadernos do aluno e do professor e a compreensão (aceitação/rejeição) do professor na implementação da proposta em estudo e, nas entrevistas, são discutidas as respostas dos professores em relação aos temas sob análise.

Segundo Koerner (1996), cabe ao historiógrafo buscar seus próprios caminhos para a constituição de um procedimento metodológico, considerando a influência de outras disciplinas no desenvolvimento da HL, num procedimento de investigação interdisciplinar. Para Bastos & Palma (2004, p. 16): “a historiografia institui-se como método interdisciplinar, (...) revelando-se, assim, a intenção de registrar os feitos humanos em sua totalidade”.

Esse caráter interdisciplinar da HL, de acordo com os estudos de Pierre Swiggers (1991) aponta para um procedimento metodológico de pesquisa historiográfica na tentativa de compor seu método próprio de análise, em que as relações entre os demais campos do conhecimento podem ser decisivas para que se possa compreender, entre outros fatores, o clima de opinião da época em que se produziu tal registro, dada a complexidade que existe em levantar dados na pesquisa historiográfica.

No nosso trabalho, observamos aproximações interdisciplinares na constituição da PCLP/SP (2008), referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997[2002]). Nela, observam-se outros campos de estudos, voltados para as ‘ciências da educação’, como a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, além de considerarmos as políticas educacionais como motivadoras de conceitos empreendidos na proposta em análise.

Segundo De Clerq & Swiggers, (1991, *apud* Bastos & Palma, 2004), as motivações para o fazer historiográfico, estão fundamentadas em cinco tipos:

- motivação de fazer a HL como sujeito enciclopédico;
- motivação de fazer a HL como ilustração do progresso de conhecimento;
- motivação para fazer a HL com o objetivo de defender, difundir ou promover um modelo linguístico particular em detrimento de outros;
- motivação para fazer a HL como descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico;
- motivação para fazer a HL como testemunha exterior sobre uma realidade social.

Vale ressaltar que a nossa motivação de pesquisa historiográfica fundamenta-se na ‘descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico’ uma vez que se constitui de análise de referencial teórico-analítico de documento oficial de ensino, em que nos interessa verificar as concepções de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa e os procedimentos teórico-metodológicos propostos no documento, bem como buscar as influências do espírito de época nele presentes.

Para tanto, seguimos a metodologia acima descrita a fim de elaborar a análise interpretativa dos dados, para assim construir nossa pesquisa, à luz dos pressupostos da Historiografia Linguística e da Educação Linguística.

1.3 A metalinguagem como um recurso científico e o espaço-temporal da análise linguística

O objeto da HL compreende documento de natureza linguística em que a análise implica a aplicação do próprio idioma. Dessa maneira, a investigação é realizada por meio do próprio código, isto é, o idioma passa a exercer dois papéis fundamentais no trabalho do historiógrafo: o de objeto e o de ferramenta de investigação. A esse processo de análise denominamos de metalinguagem.

A metalinguagem pode ser entendida como um recurso científico na HL, uma vez que o objeto de pesquisa é um documento de natureza linguística e a sua análise implica a aplicação do próprio idioma.

A noção de metalinguagem, segundo Koerner (1996), tem origem em postulados matemáticos e filosóficos e, para designar uma das funções da linguagem, cujo sentido decorre do emprego da linguagem para explicar a própria linguagem.

Para Almeida (2003),

A metalinguagem pode ser esse recurso e está ao alcance de vários ramos do saber, uma vez que tudo pode ser transformado em linguagem. No que diz respeito à HL, a metalinguagem vai além das fronteiras de um conjunto de tecnologias para descrever as línguas em seus usos ou funções. É um conceito-chave enquanto diferenciador da linguagem, para que não se confunda os dois níveis em que ela permite operar: enquanto objeto de investigação e enquanto técnica de observação. (ALMEIDA, 2003, p. 22)

O recurso da metalinguagem assegura à pesquisa linguística um distanciamento oportuno que impede equívocos interpretativos, armadilhas originadas no uso de vocabulário técnico moderno, garantindo isenção da análise.

Vale salientar, que o recurso da metalinguagem aproxima o pesquisador do documento analisado, levando-o a considerar, em sua investigação, a significação de termos encontrados como reprodução ideológica original do documento, numa tentativa de fidelidade com o passado, considerando esse o ponto de partida da análise documental.

Nesse sentido, o historiógrafo, segundo Altman (2012), se vê num dilema entre reproduzir os termos com que esse linguista se expressou, correndo o risco de não ser compreendido pelo seu leitor contemporâneo, ou modernizar argumentos e a metalinguagem do autor do passado, correndo o risco de dar diferentes significados às proposições originais.

Entretanto, para a compreensão do fazer historiográfico, tendo como objeto de análise documentos inseridos na história, buscamos, neste momento do nosso estudo, elencar algumas breves considerações em torno do processo espaço-temporal que envolve o fazer historiográfico.

Vale esclarecer que o interesse no fazer história tem sido, segundo Bastos (2004), uma preocupação dos homens nas diferentes sociedades e épocas. Assim, a pesquisa historiográfica se insere como interpretativa dos fatos documentais por meio da análise linguística em que se buscam aproximações de diferentes épocas.

A esse caráter temporal, Costa (2011) esclarece:

O historiador não precisa de afirmações, mas de perguntas: ele apreende do seu presente os estímulos e os materiais que lhe servem para levantar problemas, para colocar perguntas: são essas perguntas, as questões requeridas pelo presente, que o permitem selecionar, no repertório dos textos do passado, os textos pertinentes; e serão esses textos que fornecerão as respostas a essas questões previamente formuladas. (COSTA, 2011, p.5)

Esse procedimento heurístico do historiador norteia o fazer historiográfico da pesquisa em HL, uma vez que ela se caracteriza por uma análise hermenêutica de documentos históricos na busca de situar as imbricações tanto sociais quanto ideológicas do objeto analisado.

Desse modo, cabe-nos explicitar que, ao contextualizar os fatos, o historiógrafo da linguística leva em considerações aspectos de natureza temporal, aproximando passado e presente e isso o insere, de certo modo, na “autoria” da construção dos sentidos propostos por sua análise. Segundo Chauveau (1999, p. 24), “vista como objeto, a história do imediato é testemunho”.

Nesse sentido, a relação do tempo presente com o pesquisador em história do tempo presente assume caráter hermenêutico, considerando que ele é submetido à interpretação de fatos documentais, como “testemunha” de suas implicações em um espaço-temporal em que ambos estão inseridos.

Para Chauveau (1999, p. 28):

Antes de ser analista, o historiador é homem, cidadão, ator ou espectador, e há alguns anos, tanto em seus escritos como em seus cursos, ele reivindica ou reconhece cada vez mais seu pertencimento à história, - e esse olhar que não foi necessariamente o do historiador, mas talvez o do inocente ou da testemunha, engajado ou não. (CHAUVEAU, 1999, p. 28)

Aderimos a essa prerrogativa de testemunhar as imbricações do documento, corpus da nossa pesquisa, uma vez que participamos da implementação da proposta em estudo, na tentativa de explicitar os procedimentos teórico-metodológicos, por ela adotados, na abordagem linguística em sala de aula.

A implementação de uma proposta para o estudo da Língua e os desdobramentos metodológicos para uma Educação Linguística é o que explicaremos a seguir.

2. A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL

2.1 Caracterização da Educação Linguística

A escola é um espaço onde as relações ensino aprendizagem, então, convergem para considerar os conhecimentos acumulados pela humanidade, - informações, indicações, regras, modelos - mas também, para a formação dos sujeitos sociais capazes de interagir competentemente com o meio, mantendo suas idiosincrasias.

Nesse sentido, é na e pela escola que se dá o processo de construção do conhecimento em uma variedade de saberes articulados por se entender o espaço educacional constitutivo da sociedade que o fomenta; daí ser a escola um ambiente que propicia o embate humano, as divergências e as vicissitudes.

É nessa efervescência, que o fazer educacional toma as formas do novo milênio. Vista como uma arena de embates, produz ainda – e mais do que nunca – grandes desafios, diante dos quais, pensamos nos propósitos, objetivos e metas de uma educação que possa atender a uma demanda diversa e diversificada.

A abordagem da língua, nesse cenário, aparece como um desafio metodológico. De posse de um arsenal teórico, que, nas últimas décadas, tem servido de base para as questões linguísticas, com o desenvolvimento da própria disciplina linguística, ainda se tem a impressão de que as metodologias em torno do trabalho com a linguagem parecem resumidas em meia dúzia de exercícios repetidos nas aulas de português, por meio de material didático que insiste, basicamente, em considerar a língua da escola, e não a língua do indivíduo.

A linguagem, capacidade humana, é parte integrante dessa educação e é por meio dela que se estabelecem os mecanismos da inter-relação humana, no sentido de garantir o desenvolvimento da competência comunicativa na e pela escola. A Educação Linguística

significa entender a língua como ferramenta de trabalho educacional, na medida em que é por meio dela, que se estabelecem as relações humanas.

Os fundamentos de uma Educação Linguística pressupõem a necessidade de um tratamento escolar cientificamente embasado, põem em relevo, segundo Bechara, (2006) também o dever de se respeitar o saber linguístico próprio de cada um e garantir-lhe o curso na interação social, não lhe furtando o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio.

Nesse sentido, a Educação Linguística busca caracterizar o ambiente escolar. A escola, segundo essa perspectiva, deve garantir o acesso do falante/aprendente a uma multilinguagem que lhe possibilite transitar, competentemente, pelo vasto campo em que atua sua língua.

Esse construto em torno de uma Educação Linguística vem ao encontro da já apresentada discussão relativa ao ensino de língua, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades, propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 [2002]) em que o trabalho da língua em sala de aula deva garantir que as competências - o saber linguístico, e as habilidades - o fazer linguísticos, sejam desenvolvidos.

Palma & Turazza (2014), caracterizam a Educação Linguística (a partir daqui EL) como um fazer pedagógico que alia duas dimensões: a linguística e a pedagógica; a primeira relaciona-se aos conhecimentos científicos que servem de fundamento linguístico para o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa. A EL considera a língua “como uma instituição social, uma criação histórica e coletiva e não simplesmente uma forma de comunicação.” (PALMA & TURAZZA, 2014, p. 35); a segunda diz respeito aos saberes da Pedagogia essenciais para o fazer docente. Ela abarca uma diversidade de conhecimentos, como o endosso de um ponto de vista em relação à educação e ao processo de ensino e de aprendizagem, uma visão clara do perfil docente, o domínio de conceitos como situação didática, transposição didática, contrato didático, obstáculo epistemológico e engenharia didática.

O elemento articulador da dimensão pedagógica, segundo Palma & Turazza (2014) é a **situação didática**, caracterizada pelo planejamento do professor para desenvolver as atividades previstas para as diversas unidades que compõem o conteúdo a ser ensinado. Esse

planejamento, segundo as autoras, engloba dois aspectos: a intenção do ensinante-aprendente de orientar o aprendente-ensinante³ e a forma de se trabalhar o conteúdo nas aulas.

As autoras propõem que essa situação didática seja pautada no planejamento do professor a partir de importantes aspectos pedagógicos a saber: a **transposição didática** que consiste nas adaptações por que **o conhecimento científico** deve passar para transformar-se em **um saber a ser ensinado**, e o **contrato didático**, que, segundo Silva (2012), pressupõe um conjunto de regras que determinam de forma explícita, mas, sobretudo, de modo implícito, a atuação dos envolvidos na situação didática, bem como aponta a forma da justificação de atos entre eles.

A dimensão linguística, na EL, para Palma & Turazza (2014), referendada em Marcuschi (2002), deve ter como base os gêneros textuais, entendidos como “ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.” (MARCUSCHI, 2002, p.22).

Para as autoras, para que a EL seja eficiente, deve haver uma coerência entre o conceito de gênero, a visão de linguagem escolhida e a concepção de língua proposta. Nessa medida, a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentidos em contextos sócio-histórico-ideológicos. A língua, nessa concepção, é tida como um instrumento institucional que aproxima o falante dos bens culturais na constituição de sua identidade.

O ensino da língua, na perspectiva da EL, segundo Palma & Turazza (2014), caracteriza-se pela abordagem da língua em uso, aquela empregada em situações reais de interação comunicativa, não registrada nas gramáticas tradicionais, uma vez que a língua em uso está em permanente construção.

Desse modo, a EL propõe o trabalho com a língua numa abordagem que enfatiza o dinamismo das estruturas linguísticas, focalizando fenômenos como a gramaticalização,⁴ abandonando uma visão de língua estável, estratificada.

³ O termo *aprendentes-ensinantes* foi proposto por Alicia Fernández (2001), e indica que, no processo de ensino e aprendizagem, o estudante, tendo um papel ativo, não somente constrói novos conhecimentos, mas também tem a possibilidade de ensinar tanto ao professor quanto ao seu grupo classe.

⁴ A gramaticalização é o fenômeno linguístico pelo qual unidades lexicais passam a funcionar como gramaticais e as já gramaticais tornam-se ainda mais gramaticais. Podemos citar como exemplo do primeiro caso, a palavra

Nessa concepção, a EL está relacionada a uma mudança significativa, nas aulas de língua materna, em que o foco está na linguagem e não na língua (Cf. BECHARA, 1985), pois, se nos ativermos ao ensino de aspectos linguísticos, não teremos êxito no desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, o domínio pleno do falante das situações multifacetadas que a língua possibilita, e, conseqüentemente, na formação do “poliglota na própria língua”. (BECHARA, 1986)

Segundo Lomas, Osoro e Tusón (1997 *apud* Palma & Turazza), essa competência explicita-se como um conjunto de processos e de conhecimentos diversos – linguísticos, psicolinguísticos, sociais, culturais, históricos, textual-discursivos, estratégicos, semiológicos, etc. – colocados em jogo para produzir e compreender discursos adequados às situações de comunicação, bem como o grau de formalização requerida por cada uma dessas mesmas situações.

Assim, as autoras caracterizam a Educação Linguística,

Nessa acepção, estamos de acordo com a finalidade da EL: focalizar o ensino-aprendizagem da língua materna, privilegiando didáticas que favoreçam e contribuam para o domínio de usos, não apenas da norma oficial, mas de todas aquelas que tipificam a diversidade dos matizes sócio-culturais do povo ou da nação brasileira - o que pressupõe tomar como referência o conceito de competência comunicativa dos aprendentes e não apenas a do professor ou do grupo em que ele se insere ou do qual participa. (PALMA & TURAZZA, 2014, p.32)

Nesse sentido, o que se pretende, para o ensino da língua, nessa concepção, é tornar o indivíduo competente no uso de sua língua, sem restringi-lo à compreensão e ao uso de uma variante específica, como se pretendeu com o excessivo uso da norma padrão como metodologia dos trabalhos linguísticos na escola, mas, configurando-a como um mecanismo de acesso aos bens culturais da humanidade por meio do domínio absoluto da linguagem.

Palma & Turazza (2014), propõem uma Educação Linguística sob o viés de cinco pedagogias: (i) a pedagogia do oral, que tem por objetivo o desenvolvimento da expressão e da comunicação, em diferentes variedades do Português, no intuito de levar o aprendente ao domínio dos gêneros orais, do mais coloquial ao mais formal; (ii) a pedagogia da leitura com

gente que, atualmente, em certos contextos de uso, perdeu sua condição de substantivo e passou a funcionar como pronome pessoal do caso reto. No segundo caso, temos o verbo **ser**, cujo sentido como palavra plena é “existir”, e, por gramaticalização, passou a exercer a função de verbo de ligação – eu sou feliz -, e, finalmente, por um novo processo de gramaticalização, assumiu a função de verbo auxiliar: eu sou amada. (PALMA & TURAZZA, 2014, p.39)

o objetivo de desenvolver a competência leitora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a leitura como um complexo processo cognitivo-socio-interacional; (iii) a pedagogia da escrita, cuja meta é desenvolver a competência escritora dos aprendentes-ensinantes, concebendo a escritura como um processo cognitivo-sócio-interacional; (iv) a pedagogia léxico-gramatical, tem como foco o estudo das marcas linguísticas que caracterizam as sequências textuais presentes nos gêneros textuais. É uma pedagogia transversal às pedagogias apresentadas anteriormente, por perpassar a oralidade, a leitura, a escrita e a literatura; (v) a pedagogia da literatura que trata da produção e compreensão do texto literário por meio de gêneros textuais típicos desse domínio discursivo.

Essas questões nos fazem refletir sobre os avanços em torno da busca por um procedimento teórico-metodológico quando o assunto é o ensino da língua como instrumento de interação entre o falante e o mundo. Essa reflexão teórico-metodológica em torno de uma Educação Linguística é o que explicitaremos no item seguinte.

2.2 A Educação Linguística e uma metodologia para o ensino de português no Brasil

Iniciamos este item com o objetivo de levantar algumas questões relacionadas ao estudo de língua materna realizado na educação básica no Brasil. São estas as indagações que orientam nossa exposição: Quais são os propósitos de se ensinar uma língua materna? Quem são os ‘aprendentes’? Como se constrói o processo teórico metodológico para esse fim?

Se considerarmos o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p.16), “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade”. Essa afirmação nos leva a entender que o estudo de língua materna deveria considerar: a diversidade linguística em que o falante se insere e a escola como espaço que reflete a sociedade que a cerca e da qual ela faz parte.

Entretanto, para se refletir sobre as questões linguísticas no atual momento em que se discute o trabalho escolar realizado em relação à língua materna, faz-se importante um breve resumo de algumas questões pertinentes na pesquisa linguística recente, responsável por um *status quo* que se apresenta.

Os anos de 1960 foram um importante período para a pesquisa linguística, momento em que se realizam consideráveis avanços em torno dos estudos sobre a linguagem, ao lado dos estudos da gramática tradicional. Pode-se perceber que, do ponto de vista da Linguística, a abordagem teórica dada aos estudos da língua considera a análise linguística sob a

perspectiva da frase, daí o caráter estrutural na medida em que a relação sintático-semântica dava-se na frase pela frase, tida isoladamente como produto acabado capaz de gerar significados.

Desse modo, o ensino da língua focalizava a análise da superfície frasal em que os elementos constitutivos da interlocução eram compreendidos na relação gramatical, entendendo-se a língua por meio da descrição dos elementos que a compõem.

De acordo com Dubois et al. (1973), o termo *gramática* tem várias acepções conforme as teorias linguísticas. De acordo com o Estruturalismo, ela é a descrição completa da língua, isto é, dos princípios de sua organização, em diferentes partes: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a lexicologia e a semântica; ou como descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, o estudo de suas formas (flexão) e de suas combinações para formar palavras ou frases (sintaxe).

Já para a corrente pós-estruturalista, a língua é considerada como um instrumento de construção social e subjetiva. A abordagem linguística é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos, instaura, nesse sentido, uma teoria da desconstrução na análise literária, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. O pós-estruturalismo diz respeito a vários diálogos interdisciplinares entre a literatura e outras artes e ciências.

A gramática de uma língua caracteriza-se, dependendo da postura ou objetivo do gramático em descritiva e normativa, além de ter sido alvo de grandes batalhas teóricas no campo das nomenclaturas.

Segundo Bechara (2006, p.52), “a gramática descritiva é uma disciplina científica, não está preocupada em estabelecer o que é certo ou errado no nível do saber elocutivo”, a gramática da norma é uma disciplina pedagógica e como tal estabelece as relações de sentido quanto ao uso da língua, ditando, orientando e até referendando uma determinada forma de uso em detrimento de outra.

Koch (2009) descreve a passagem da teoria da frase para a teoria do texto em três momentos: o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do texto, e, muito embora acredite que houve espaços de maior ênfase de relevância entre elas, defende a ideia de que a sucessão para cada uma delas segue uma ordem mais cronológica do que propriamente tipológica.

Muito embora essa concepção teórica apresentada tenha avançado consideravelmente nos últimos anos, os compêndios didáticos ainda rotulam o ensino da língua na relação texto-gramática, em que a língua é vista como uma estrutura, seguindo uma concepção inteiramente tradicionalista pautada no ensino de gramática normativa.

Apesar de já se discutir contrariamente há décadas, por meio de uma série de teorias das quais podemos enumerar a Linguística de Texto, a Análise da Conversação e do Discurso, a Pragmática, entre outras que certamente compõem um arcabouço teórico importante para as questões relacionadas ao trabalho com a língua materna em sala de aula, ainda se pode verificar que poucos foram os avanços práticos em relação ao ensino de língua na educação básica brasileira.

Nessa perspectiva, apresentam-se algumas questões por coexistirem na escola e por fazerem parte da história da educação brasileira, no tocante ao ensino de língua.

Uma primeira questão importante para se refletir refere-se ao ensino de língua, considerando uma variante linguística estilizada, na tentativa de ‘construir’ um falante ideal, ou, um falante que domina a variante de prestígio, baseada no uso consagrado dos chamados bons escritores, privilegiando, portanto, a modalidade escrita, referendando, com isso, a defesa de uma língua padrão.

Entende-se por língua padrão, a denominação comum dada a um conjunto de normas linguísticas, fortalecida, no Brasil, pelo movimento de unificação e simplificação do ensino de língua materna, na proposta de um anteprojeto que, em 1959 defendia uma nomenclatura oficial para atender ao que se considerava na época, uma falha no ensino de língua.

Esse ensino, norteado por um ‘modelo nacional simplificado’, em que o foco estava na terminologia, é conhecido por um movimento de unificação da nomenclatura gramatical, ensinada na escola brasileira; um anteprojeto com o intuito academicista para a normalização do ensino da língua, intitulado NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira).

A criação de um anteprojeto para a unificação e simplificação da nomenclatura gramatical brasileira se justificaria pela necessidade de padronização da nomenclatura gramatical, constante na apresentação oficial do documento, conforme defesa do diretor de Ensino Secundário do MEC, Gildásio Amado, (*apud* Henriques, p.16):

O problema da falta de padronização da nomenclatura gramatical em uso entre nós nas escolas e na literatura didática, de há muito vinha preocupando nossos filólogos e autoridades pedagógicas, sem que se concretizassem as várias propostas feitas pelos primeiros para a sua

solução ou que lograssem êxito as tentativas das autoridades administrativas que com eles se ocuparam.

Imaginava-se, com isso, resolver a ‘problemática da variação’, neste caso específico, da nomenclatura gramatical, porém suscitando e fortalecendo uma tradição de ensino pautado no manual gramatical unificado proposto pelo anteprojeto em questão.

Assim, a unificação e simplificação da Nomenclatura Gramatical, recomendada pela Portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959 “aconselhava” (já que não se tratava de lei) sua imediata entrada em vigor.

Seguiu-se, então ao anteprojeto, uma série de livros didáticos e manuais de ensino em que, como fundamento teórico, passa a considerar a NGB como base, desencadeando em uma prática, nas salas de aula, em todos os graus (ou modalidades) de ensino, referendando a gramática normativa e, conseqüentemente, a língua padrão escrita, sobre o que Faraco (2000) reflete:

A cultura escrita, associada ao poder social, desencadeou também, ao longo da história, um processo fortemente unificador (que vai alcançar basicamente as atividades verbais escritas), que visou e visa uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança. Ao resultado desse processo, a esta norma estabilizada, costumamos dar o nome de norma-padrão ou língua-padrão. (FARACO, 2000, p. 40)

Nesse sentido, a padronização no ensino de língua materna no Brasil colabora para que se assumam um caráter prontamente normativo, distanciando a língua do falante, pautada na oralidade coloquial da sua vivência, em suas múltiplas relações, quer linguísticas, quer culturais e sociais, da língua da escola, centrada na norma.

Sobre esse assunto Bechara, (2006) argumenta:

Não cabe à instituição de ensino a simples substituição da norma coloquial usada na língua funcional do aluno pela norma culta usada na língua funcional da escola. [...] Caberá ao professor e à escola como um todo transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua histórica – a portuguesa, em nosso caso. (BECHARA, 2006, p. 40)

A normalização linguística por meio da unificação gramatical, caracterizada por um desejo de uma língua homogênea em sua nomenclatura, herança de um processo de gramatização no Brasil, que, segundo Auroux, (1992), caracteriza-se por entender o processo

que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.

A segunda questão importante a ser refletida sobre o ensino de língua na escola brasileira diz respeito a um procedimento metodológico capaz de dar conta da diversidade posta em pauta, dada a necessidade de se desenvolverem competências comunicativas por meio da exploração da linguagem.

É, pois, nesse cenário, que surgem pressupostos teóricos em torno do ensino de língua, a partir dos avanços de uma Educação Linguística, em que a relação com o outro, a interação, a língua usada pelo falante, pensada a partir da escola, como função de intervir nesse processo de aprendizagem, são considerados, sem, com isso, descaracterizar o falante e, sobretudo, aproximá-lo da diversidade linguística.

2.3 A noção de gêneros textuais e o ensino aprendizagem da língua materna

Nas últimas décadas, a teoria do texto constituiu grande parte dos procedimentos teórico metodológicos do trabalho linguístico realizado nas escolas de educação básica, num procedimento de leitura e análise de textos por uma ótica gramatical, conforme pode se atestar nos livros didáticos que acompanharam o trabalho do professor, servindo-lhe de suporte, ou, em muitos casos, de fonte única de material didático utilizado nas aulas de língua portuguesa.

Os estudos linguísticos têm discutido desde 1997/98, segundo Rojo (2002), a importância de se estudar o texto e sua relação com o contexto de produção. Essas considerações levaram a uma virada discursiva, que se estabeleceu com mais força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais incorporam a noção de gêneros como instrumento de ensino nas aulas de português.

Interessa-nos, nesse momento, entender o que Bakhtin (2003) chama de gênero do discurso. Para o autor (1979 [2003], p. 272.), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos gêneros do discurso”. Esses tipos estáveis de enunciados são convenções que nos permitem estudar o texto a partir de esferas que levam em consideração o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que, Bakhtin (1992), assim caracteriza:

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos,

geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BAKHTIN, 1992, p. 274)

O conteúdo temático diz respeito ao que Schneuwly (2004, p. 23) afirma ser a “elaboração de uma base de orientação para a ação discursiva”. Essa base dos gêneros, segundo o autor, define o que é dizível dentro de uma esfera de troca social. Isso implica que, embora sejam flexíveis e mutáveis, há critérios que orientam o conteúdo possível dos enunciados em cada esfera e o modo como esse conteúdo é materializado em cada gênero.

Assim, também podemos entender que a construção composicional é estabelecida a partir da função social. Há uma estrutura, razoavelmente definida, responsável pela composição de determinado gênero. Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros têm certa estrutura definida por sua função e são caracterizados por um plano comunicacional.

Segundo os autores, para estudar o gênero, precisamos também entender que o estilo é elemento do gênero e está ligado não apenas à individualidade do autor, mas também a escolhas lexicais. Nesse caso, essas escolhas são questão de estilística e não apenas gramaticais.

Bakhtin (1979 [2003]) divide os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários “se formaram nas condições da comunicação discursivas e imediatas”, enquanto que os gêneros secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p.263).

Assim, ao abordar o estudo dos gêneros, retomamos os conceitos de Schneuwly e Dolz (2004) que, inspirados nos estudos bakhtinianos, afirmam ser o gênero um instrumento que deve ser concebido como unidade de conteúdo temático, composição e de estilo, e que deve ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação.

Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros textuais são instrumentos importantes para o ensino nas aulas de língua portuguesa, pois entendemos que os textos em circulação na sociedade apresentam essas importantes características que se devem considerar.

Nesse sentido, é necessário também estabelecer as diferenças existentes entre os gêneros e os tipos textuais. A expressão tipo textual, para Marcuschi (2002), designa uma construção definida pela natureza linguística da composição:

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintático, tempos verbais, reações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2002, p. 4)

O autor, ao diferenciar tipo e gênero, conclui que os tipos são poucos e os gêneros inúmeros. E a análise dessas diferenças pode ajudar o professor a escolher que gênero trabalhar.

Com base na ideia de que os textos que temos no cotidiano apresentam características sócio-comunicativas, e, com base na diferenciação entre tipos e gêneros textuais, consideramos que o ensino da língua, na modalidade escolar, deve estabelecer critérios para o ensino do texto. Para a escolha de um gênero como objeto de ensino, é necessário que se analisem as necessidades geradas para a aprendizagem, e isso deve ser previamente diagnosticado.

Entretanto, como proceder nas aulas de língua portuguesa com a análise textual com base nos gêneros? Para Dolz e Schneuwly (2004), uma forma de estudar os gêneros é utilizando a sequência didática que, segundo os autores, caracteriza-se como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Os autores sugerem uma estrutura para essa sequência: apresentação da situação de aprendizagem, seguida de uma produção inicial; depois, módulos de atividades elaborados com base nas dificuldades diagnósticas com base na produção inicial; finalmente, uma produção final que permita avaliar o desempenho das habilidades aprimoradas durante os módulos. Realizadas em progressão, essas atividades tornam o trabalho com os gêneros, significativo, ou seja, aproximam o aluno do texto e de sua análise.

Pode-se, pois, afirmar que os gêneros textuais são modelos usados dentro de determinadas situações de fala ou de escrita, produzidos a partir da necessidade comunicativa da enunciação, ou seja, a partir da construção discursiva a que intenciona o falante, na medida em que faz parte do pragmatismo da linguagem.

Essas concepções em torno da abordagem da língua pela escola, em que se consideram importantes os mecanismos de construção do conhecimento linguístico, levando em conta uma variedade de usos da língua em infinitas possibilitadas de manifestação, é o que se convencionou chamar de educação linguística.

As implicações e os desdobramentos da implementação de uma proposta de intervenção na escola pública paulista, no que se refere ao ensino da língua materna, como referencial teórico-metodológico, é o que explicamos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II

CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo trata da *contextualização* que, como já observado anteriormente, é um dos princípios propostos por Koerner (1996) para o trabalho epistêmico da pesquisa historiográfica, com o objetivo de recompor o “clima de opinião” cultural da época, por meio da apreciação do momento histórico e sócio político.

Procurou-se explicitar a relevância da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de nº 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997[2002]) na elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, na constituição do conceito e procedimentos para o ensino de língua materna.

Nesse sentido, nossa pesquisa parte da descrição e explicação de conteúdos de doutrina, inserida em um contexto histórico e científico que, segundo De Clerq & Swiggers (1991 *apud* Bastos & Palma, 2004 p. 22), fundamenta o fazer historiográfico.

O capítulo divide-se em sete partes que são: contexto histórico e sócio político do Brasil no século XX; precursores da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e variantes político-pedagógicas; o ensino de língua materna e a política educacional no Brasil; as diretrizes para o ensino de língua portuguesa no século XX; os desafios da contemporaneidade e a oferta de Educação Básica no Brasil no século XX; o ensino de língua por competências e habilidades: uma mudança de paradigma; a Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a articulação com os Parâmetros da Educação Nacional, tendo como objetivo recriar o clima de opinião e as influências da época em que se insere nosso documento de pesquisa.

2.1 Contexto histórico e sócio político do Brasil no século XX

O século XX foi marcado por grandes transformações: os conflitos internacionais como as grandes guerras mundiais, incluindo o período do pós-guerra, conhecido como Guerra Fria; a revolução tecnológica – a televisão, a informatização, a internet e a globalização.

Foi um período marcado por mudanças significativas de regime de governo com o fim do imperialismo e a abertura de governos democráticos, além de ser uma época de consolidação da industrialização, responsável pela expansão dos centros urbanos como marca do desenvolvimento globalizante. Esse cenário reflete o crescimento urbano, que, no Brasil, é caracterizado pelo aumento da oferta de trabalho nos grandes centros, causando um deslocamento populacional em diferentes regiões na busca por subsistência.

Na década de 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek, houve um grande investimento no desenvolvimento industrial nas grandes cidades da região Sudeste. Com a abertura da economia para o capital internacional, diversas multinacionais, principalmente montadoras de veículos, construíram grandes fábricas em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro, ocasionando a migração para os grandes centros urbanos, principalmente das regiões Norte e Nordeste, na fuga da seca e do desemprego característico daquelas regiões.

Porém, foi no cenário político que se protagonizou um dos eventos mais marcantes para a sociedade brasileira na tentativa de se construir um país sob os anseios de um novo milênio. Organizado por líderes de oposição e com o aval de parte da população influente da época, em especial, os grandes latifundiários, deu-se o Golpe de Estado, levando o Brasil ao regime totalitário governado pelos militares.

Esse período, conhecido como “Ditadura Militar” (1964-1985), foi marcado por eventos de repressão às liberdades de expressão, aos direitos instituídos e já consagrados nas sociedades contemporâneas como forma de garantir a cidadania dos povos, conquistas de séculos de história.

A partir de meados dos anos de 1980, com o fim do regime autoritário dos militares, o Brasil viveu uma reabertura democrática e algumas questões tornaram-se relevantes e precisaram ser discutidas. Destacamos, aqui, duas dessas questões: a grande concentração habitacional dos grandes centros e a falta de escolarização da população, resultante de um programa de investimento que beneficiou o capital estrangeiro, gerando um endividamento externo sem precedente.

Como afirmam Gremaud et al. (2004, p.402),

Embora a justificativa oficial para esse endividamento tenha sido a necessidade de recurso à poupança externa para viabilizar as altas taxas de crescimento ao longo do “milagre econômico – período de 1967-1973, como ficou conhecido na literatura econômica –”, grande

parte da explicação para o endividamento externo nesse período reside nas profundas transformações do sistema financeiro [...] e na ausência de mecanismos de financiamento de longo prazo na economia brasileira, exceto as linhas oficiais.

Esse recorte na história do Brasil nos é relevante visto que o progresso do século XX é marcado por características que compõem uma nova demanda tanto na produção cultural, quanto na científica, na linguística, na mercadológica, entre outras que possibilitam afirmar que são cada vez mais presentes questões que buscam responder a inquietações geradas pelo novo, pelos desafios do novo milênio e as marcantes mudanças de uma nova era.

O processo globalizante, responsável por grandes mudanças em diversos campos, trouxe consigo uma marca de sociedade caracterizada pela rapidez da informação e pela competitividade no campo da oferta e da procura, marca de uma sociedade de consumo, provavelmente resultante de uma política mundial capitalista.

Essas inquietações levam a uma reflexão sobre vários campos da sociedade. O impacto desse momento na educação básica e os modelos de ensino propostos para atender a essa ‘nova ordem mundial’ é o que expomos a seguir.

2.2 Precusores da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e variantes político-pedagógicas

A década de 1990 foi marcada por importantes fatos no Brasil e no mundo, gerados pelo que se convencionou chamar de ‘nova ordem mundial’, caracterizada pelo início de uma era pós-guerra fria, em que se percebe o início de articulações políticas e econômicas num cenário globalizante. Diante desse cenário, as relações sociopolíticas, e, de modo particular, as políticas educacionais, sofreram importantes mudanças nos vários níveis e modalidades de ensino.

Como exegese desse período, pode-se considerar a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 9 de março de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID).

Dessa conferência, surge um dos mais importantes documentos com o intuito de discutir a educação num cenário mundial, a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, assinada pelos países participantes, entre eles, o Brasil, comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, assim prefaciada:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS)

O Brasil, como um dos países signatários, foi apontado, conforme Arelaro (2005), como um dos sete piores do mundo, em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Diante desse cenário, seguindo a pressões internacionais, graças a real situação vivida pelo Brasil em termos de educação, conforme mencionado anteriormente, as bases para uma nova diretriz começaram a pautar as discussões em políticas educacionais, culminando na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que assim caracteriza a educação no Brasil a partir dos fundamentos legais de seu texto:

Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[.....]

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2010, pp.7-8)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz outros contornos à questão do ensino, explicitando os anseios de uma ‘educação para todos’ num tríptico pilar: o estado, a família e a sociedade. Dessa forma, a educação passa a ser, a partir da nova Lei, um engajamento da sociedade na busca de soluções para o grave problema vivido pelo país em termos de projeto educacional frente à realidade social presente.

Se, por um lado, a nova LDB de 1996 tem um caráter formativo, epistêmico, por outro, traz para o plano de desenvolvimento educacional, como nunca visto anteriormente, as várias esferas da sociedade no intuito de construir um resultado mais favorável, frente à nova realidade global. Segundo Arelaro (2005, p. 1048),

Esta febre estatística de alterar positivamente os resultados nacionais levou governos a implementar políticas que – para além do entendimento pedagógico da relação qualidade/quantidade educacional – significassem, em curto prazo, aumento do número de alunos matriculados em escolas, quaisquer que fossem suas condições de funcionamento.

Além da LDB, essas discussões em torno do ensino no Brasil resultaram em algumas propostas no âmbito nacional, colocando, definitivamente o Brasil no debate sobre educação como instrumento de construção da cidadania, como advogam os destacados grupos internacionais, aqui mencionados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), um ano, portanto, após a publicação da mais recente Lei Federal de nº 9.394, trazem como principal propósito servir de referencial de qualidade para a educação do país, a *priori* a educação fundamental, orientar e garantir a coerência dos investimentos do sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Dentre esses propósitos pretende discutir a relevância de se constituir uma nova abordagem para o ensino de língua uma vez que se considerava, por meio das críticas impostas pela pesquisa linguística de então, uma necessidade de iminente mudança metodológica, visto que o ensino de língua era tido como tradicional, sendo, pois, questionado em alguns aspectos:

[a] descon sideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da

gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos associados em frases soltas; apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18).

Dessa maneira, o currículo adotado pela escola até então, – modelos institucionalizados que deveriam ser objetivos com metas claras e pouco flexíveis – passou a ganhar novas abordagens.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apresentaram uma visão mais moderna e mais flexível de currículo, definindo a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos transdisciplinares:

Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. (BRASIL, 1998, p.49)

Como vimos, a escola brasileira passava por importantes mudanças nos anos de 1990, um novo paradigma se abria para a compreensão e a prática do ensino. Uma das questões que se colocava era o estudo de língua nesse novo cenário.

Como conceito, vamos considerar nesse momento, o caráter interdisciplinar na abordagem da língua, que se prende na interação, ao movimento efetivo da língua, esta, caracterizada nas Diretrizes da nova Lei, como instrumento de comunicação, acesso à informação e exercício da cidadania, o que se dá por meio do estudo da linguagem.

O ensino de língua materna e a manutenção dos pressupostos teóricos, compreendendo que a abordagem linguística deve ir além de uma disciplina escolar e as bases legais para o trabalho didático é o que vamos apresentar a seguir.

2.3 O ensino de língua materna e a política educacional no Brasil

A língua de um povo é o marco cultural e histórico que se manifesta por meio de um saber linguístico, resultante da interação entre as diversas formas de linguagem na constituição comunicativa do falante. Esse saber linguístico, segundo Aurox (1992), pode ser

classificado em epilinguístico e metalinguístico. O primeiro é o internalizado, aquele que todo locutor possui de sua própria língua; o segundo é representado, construído e manipulado.

Para Aurox (1992, p. 16),

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. Ele é ‘epilinguístico’, não colocado por si na representação antes de ser ‘metalinguístico’, isto é representado, construído e manipulado enquanto tal com a ajuda de uma metalinguagem.

A língua falada reproduz sequências orais herdadas pelo falante de seu primeiro contato com essa língua por meio da qual ele representa o mundo; a língua escrita caracteriza-se pelo registro sistêmico de regras e normas, por meio de gramáticas, ambas estão permanentemente sendo contrastadas, por seu caráter mutável.

A esse respeito, Biber (1988, p. 8 *apud* Fávero, p. 13), diz:

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias);

A pesquisa linguística em torno do português remonta ao surgimento de gramáticas, resultando em um grande acervo, a partir do século XVI de gramáticas normativas. Nessa época, a codificação do português realizou-se pelas obras de Oliveira, Barros, Magalhaes de Gândavo, Nunes de Leão, além de Amaro de Roboredo com a noção de método de ensino para língua, caracterizando o paradigma de se descrever uma língua materna: o português.

O processo de gramatização no Brasil, de acordo com os estudos de Guimarães (1996, *apud* Fávero, 2006, p.49), é compreendido em quatro períodos:

O primeiro tem início no Descobrimento e caminha até a metade do século XIX, instância das polêmicas do português falado no Brasil (...). O segundo parte das discussões a respeito de nossos *brasileirismos* e da publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro, em 1881, e da Fundação da Academia Brasileira de Letras (1897), chegando até os fins dos anos 30, quando da Fundação das Faculdades de Letras no Brasil (...). O terceiro período tem seu início no final dos anos 30 indo até meados da década de 60, quando o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória no Brasil para os cursos de Letras (p.128) e contempla a publicação de obras como a Formação histórica da Língua Portuguesa, de Silveira Bueno e Princípios de Linguística Geral, de Mattoso Câmara, o acordo ortográfico de 1943, discussões e resolução a respeito da denominação

do idioma falado no Brasil e elaboração da nossa Nomenclatura Gramatical Brasileira. O quarto e último período delimitado por Guimarães vai de 1965 até os dias atuais e abarca uma multiplicidade de linhas de pesquisa, dentre elas as de perspectivas estrutural, funcional e gerativista, as de semântica, as de sociolinguística, as de Linguística histórica, as de Análise do Discurso e as de Pragmática.

Atemo-nos, no entanto, aos rumos e perspectivas para o ensino de português na segunda metade do século XX, mais precisamente no período em que o ensino é submetido às determinações de Leis e Diretrizes, assumindo, enfim, um caráter político.

Ao estudarmos a história mais recente da disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que alguns fatores, entre eles, a ampliação acelerada das redes públicas, a presença de novos meios de comunicação de massa, como a TV, colaboraram para colocar todos na escola, dando início, assim, a um processo de transformação da educação, alterando os objetivos para o ensino de língua materna e instaurando a chamada virada pragmática dos anos 80 que, para Bonini (2002, p. 26), *“corresponde à incorporação, no ensino, de uma série de perspectivas teóricas comprometidas com o funcionamento da linguagem para além de uma estrutura imanente voltada sobre si mesma”*.

Nos anos de 1980, temos novas perspectivas teóricas para o ensino de língua, que tinha até então um caráter tecnicista, e que passa a ter caráter procedimental. O texto, por exemplo, resultante das pesquisas em torno de uma linguística textual, passa a objeto de estudo nas aulas e sua leitura não é mais entendida como decodificação de sinais gráficos.

Nesse momento, há necessidade de se refletir sobre os procedimentos, análise e capacidades de leitura, influenciada pelos estudos na área da linguagem. Assume-se uma nova postura no que tange aos conceitos relacionados à leitura, análise e produção de textos. Para Rojo (2002), ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades da leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas).

Essas teorias apontam para a ideia de que as práticas de ensino de língua portuguesa, em diversos momentos da pesquisa linguística no Brasil, são vistas como elemento institucionalizado, num processo do qual o falante não participa. As práticas adotadas para o ensino de língua são assumidas pelo ‘Estado’ como um objeto de aprendizado das ciências humanas, sem considerar, nas práticas pedagógicas, um caráter dialogal que lhe é inerente.

É nesse cenário, com o intuito de garantir uma base comum de conteúdos e temas nos segmentos da escolarização básica e de diversificar a prática docente, que surgem as propostas curriculares descentralizadas, garantindo a autonomia aos sistemas de ensino (escola, município, estado) de criarem suas próprias propostas pedagógicas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como veremos a seguir.

2.4 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa

As Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

As Diretrizes Curriculares Nacionais consideram a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Dessa forma, a escola deve trabalhar esses conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de público que atende, a região onde a escola está inserida e outros aspectos que se fizerem relevantes àquela comunidade.

As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, programa ou proposta, os PCNs são apenas referências curriculares. De acordo com o CNE, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando a promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Nesse sentido, as diretrizes para o ensino de língua, considerando o contexto do século XX, nascem sob o domínio de grande revolução tecnológica, em que a linguagem se estabelece como importante componente nas relações humanas, sendo assim, as concepções em torno do ensino de língua ganham outras dimensões. Além da estrutura e do conhecimento das relações sintáticas e semânticas das línguas, o ensino de língua, tendo como suporte

teórico a linguagem, na disciplina linguística, passa também a ser considerado transdisciplinar, na medida em que o uso da língua está diretamente ligado às condições sociocognitivas do falante, suas práticas sociais e as relações entre ele e o mundo.

Nesse contexto, novos rumos são propostos ao ensino de língua a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996 em que o ensino de língua passa a ser orientado por meio de documentos governamentais, cujo foco recai sobre possíveis mudanças a serem operacionalizadas no ensino. Entre esses documentos, vale destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trouxeram à tona a discussão sobre um ensino de língua centrado em dois eixos – Eixo 1: “o uso da língua oral e escrita”, e Eixo 2: “a reflexão sobre a língua e a linguagem” – com o intuito de desenvolver, progressivamente, competências em relação ao uso da linguagem que possibilite ao falante (aluno) um progressivo acesso aos bens culturais, para que “os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”. (BRASIL, 1997, p. 33)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.9).

Assim, tendo como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, estabelecem como meta que o aluno, no final da educação básica, possa:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza das informações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de

socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação;

- utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção;

- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, pp. 6-10)

Para Marcuschi (2006, p. 57), pela primeira vez na história da legislação brasileira, o conceito de Educação Básica, cuja finalidade reside em “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (...)”, constituiu as bases teóricas para a implantação de um projeto nacional de educação, tendo em vista a ampla formação para a cidadania.

Portanto, a prática pedagógica desse novo paradigma tem como objetivo unir a concepção de língua pautada na “estrutura” e na “norma” a uma concepção de ensino que tenta abranger as atividades comunicativas em que a língua é um instrumento de caráter transdisciplinar, como importante disciplina das ciências humanas, no desenvolvimento das competências comunicativas de um falante inserido em novo milênio.

2.5 Os desafios da contemporaneidade e a oferta de Educação Básica no Brasil

Realizar um estudo sobre o ensino de língua e os pressupostos teórico-metodológicos que constituem a pesquisa sobre a linguagem suscita discussões que vão além de questões linguísticas. Em torno dessas discussões, considerar as questões de ordem sociopolítica, torna-se imprescindível para a compreensão do momento histórico.

Precisamos, nesta etapa, refletir sobre as influências da revolução tecnológica na escola e, por consequência, no ensino de Língua Materna. Isso se justifica pela abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais que preveem um currículo dividido por áreas, entre elas a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em relação à área, os PCN mostram que,

A concepção da área resulta de um arranjo estrutural que respeita a diversidade de cada disciplina, mas trata a aprendizagem dos conceitos de cada uma de forma convergente e passível de ser conduzida integradamente. (BRASIL, 2002, p. 26)

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL, 2000, p.6).

Essa expansão se deve ao processo de democratização da escola, iniciada nos anos de 1980, compreendida como um processo coletivo de planejamento, organização e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico de uma ‘*escola para todos*’. Representa um novo paradigma em educação, ganhando legitimidade na Constituição Federal (1988), que expressa o direito de todos à educação esclarecendo que esse direito visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A escola, nesse novo cenário, passa a ser um instrumento para o acesso das camadas populares aos saberes culturais da humanidade. É, ao mesmo tempo, meio de socialização, de igualdades de direitos de todos para a construção da plena cidadania.

Compreende-se, nesse sentido, a revolução tecnológica como um grande legado para as gerações futuras. Advinda de um processo crescente de desenvolvimento globalizante, essa revolução é pautada por questões sociais, culturais e interpessoais, na medida em que se atribui a ela um novo pragmatismo, uma nova forma de olhar o mundo.

Os documentos governamentais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997 [2002]) vêm conferir uma nova identidade ao ensino de língua portuguesa, determinando que o Ensino Médio seja parte da Educação Básica, e que o estudo da língua deva situar-se na área das *linguagens e suas tecnologias*, compreendendo as relações dialógicas, inerentes à comunicação entre falantes.

De acordo com os PCN,

A linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 1997, p.20)

Desse modo, o cenário desse século XXI, é marcado por características que compõem uma nova demanda tanto na produção cultural, quanto científica e linguística, que

possibilitam afirmar que são cada vez mais presentes questões que buscam responder a inquietações geradas pelo novo, pelos desafios do novo milênio e as marcantes mudanças de uma nova era.

De acordo com o Art. 36 da LDB 9.394/96, no tocante à oferta do Ensino Médio, esse nível escolar

“destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.

Esse panorama das sociedades modernas no que se refere à comunicação humana aponta para uma mudança significativa de paradigma que exige uma alteração no comportamento humano nas formas de exercer atividades de interação. A revolução tecnológica do século XXI suscitou grandes mudanças e grandes desafios, entre eles, o linguístico.

Nesse momento, o ensino de língua ‘acompanha’ uma tendência oriunda das políticas educacionais, já mencionadas, num modelo em que a formação escolar está associada ao desenvolvimento pleno da cidadania, ‘formar para a vida’, e, portanto, para isso, o domínio da linguagem de maneira plena é um requisito fundamental.

De acordo com o PCN+ (2002),

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- participar socialmente, de forma prática e solidária;
- ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:

- comunicar-se e argumentar;
- defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
- participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;
- fazer escolhas e proposições;
- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender.

(BRASIL, 2002, p.9)

Nesse modelo explicitado nos documentos oficiais, acima citados, nota-se uma preocupação com a formação universal do estudante. A educação tecnológica responderia

pelo pragmatismo em discussão, condição nunca antes posta na legislação que rege as bases da educação brasileira.

Desse modo, motivada pela generalidade com que trata o ensino de língua materna na nova LDB, a escola de educação básica começa a pensar na elaboração do currículo compreendendo dois fundamentos indissociáveis: o saber epistêmico – caracterizando o saber científico e os saberes universalistas – compreendendo as múltiplas manifestações culturais como parte fundamental para garantir o domínio das múltiplas formas de linguagens que concentram a diversidade, característica marcante da modernidade.

2.6 O ensino de língua por competências e habilidades: uma mudança de paradigma

A proposta de ensino centrada em competências e habilidades tem ancoragem nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), no que se refere ao ensino da língua na escola. Neles, a abordagem linguística assume um caráter interacional na mobilização de aprendizagens, na busca por um domínio efetivo da língua em suas manifestações socioculturais.

Entende-se, por competências em educação, segundo Philippe Perrenoud (2000) a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. A escola deve mobilizar competências para a resolução de situações-problema. Em termos de língua, deve possibilitar uma interação comunicativa por parte do educando no exercício da plena cidadania.

O próprio Perrenoud (2000) cita exemplos de competências, mostrando que elas não se desvinculam dos saberes:

1. Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e também os seguintes saberes: noção de escala, elementos de topografia ou referências geográficas.
2. Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo eleitoral, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

Essas são duas possibilidades de capacidades. Outras competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não se confrontam todos com as mesmas situações. Eles desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A

selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem, os pobres têm problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências se desenvolvem em grande parte na escola. Outras, não.

Ainda segundo Perrenoud, a opção por privilegiar as competências está ancorada em duas constatações: por um lado, a transferência e a mobilização das capacidades têm de ser desenvolvidas em etapas e situações didáticas apropriadas; por outro, a transferência de capacidades e conhecimentos não é trabalhada suficientemente na escola. Consequentemente, os alunos acumulam saberes, mas não conseguem mobilizar aquilo que aprenderam em situações reais (trabalho, família, convívio social...).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a escola deve desenvolver, em termos linguísticos, as competências no uso da linguagem para que o educando possa, ao fim do período de escolarização básica,

- expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado;
- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
- valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
- conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1998, p. 33)

As diretrizes para o desenvolvimento das competências nos usos da língua são referendadas nos PCN (1997[2002]). O ensino de gramática, nesta concepção, compreende o acesso do *aprendente* a um diverso linguístico, constituído pelas diferentes gramáticas nos diferentes usos da língua e não apenas a modalidade padrão, como se observava nas abordagens tradicionalmente repetidas nas aulas de português.

Nessa proposta, a nosso ver, caracteriza-se uma nova abordagem dada ao ensino de língua, possibilitando uma análise mais ampla na busca de compreender os elementos de uso da linguagem por meio das relações exteriores ao texto, quer falado, quer escrito, na defesa de um estudo linguístico pautado na língua em usos variados e na construção de sentidos.

Podemos verificar essa abordagem dada ao estudo da língua logo na apresentação dos Parâmetros Curriculares de língua portuguesa (1997), ao defender que,

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio. (BRASIL, 1997, p.15)

Os parâmetros curriculares Nacionais (1997) apresentam uma proposta de ensino de língua, considerando a tríade: o aluno, a língua e o ensino, assim explicitado:

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1997, p.25)

Dessa forma, entende-se que o trabalho com a língua na escola significa ter clareza da relação existente entre o falante e a variedade linguística que ele vivencia na sociedade e sua relação com o mundo. Daí ser a escola, nessa concepção, paradigmática, ou seja, um espaço de construção do conhecimento, em que os ‘atores’ – comunidade escolar: professores, alunos, gestores, etc. – partilham de realidades que convergem no espaço da escola, na ‘aula de português’, propósito de nosso estudo.

Conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou

constrói visões de mundo, produz conhecimento. (BRASIL, 1997, p.15)

Nesse sentido, desenvolver as competências leitora e escritora é ampliar a capacidade de compreensão do mundo, levando em conta os conhecimentos intrínsecos de cada indivíduo, - e eles não dependem da escola, - aliados ao conhecimento epistêmico produzido na e pela escola para a construção da cidadania.

Desse arcabouço teórico, pode-se perceber que há uma preocupação com os estudos linguísticos realizados em sala de aula, e desenvolver as competências de leitura e escrita passa a ser o centro dos procedimentos metodológicos postos em prática. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita assumem lugar central na práxis do estudo linguístico e os procedimentos metodológicos passam pela compreensão do texto numa dimensão mais pragmática e menos estrutural.

2.7 A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e a articulação com os Parâmetros da Educação Nacional

No ano de 2008, com objetivos claros em torno da educação pública paulista, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, SEE/SP, apresentou uma proposta de intervenção, com o intuito de orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos, com vistas à criação de um currículo unificado para a rede de Ensino Fundamental e Médio.

A Proposta Curricular foi implementada no biênio 2008-2009, considerando as Bases Nacionais, a saber: a LDB, 9.394/96 e os PCN (1997[2002]), como referenciais teóricos na sua constituição.

A Proposta Curricular considera como princípios centrais:

Uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; a contextualização no mundo do trabalho. (SEE/SP, 2008, p. 11)

A abordagem dada ao ensino, na Proposta Curricular em questão, é ‘uma escola que também aprende’, levando em conta a diversidade de informações com que o alunado interage, em suas vivências. Considerar que a escola é um espaço de aprendizagem, nessa visão, é reconhecer que todos os ‘atores’ desse processo estão inclusos em um mesmo

mecanismo de interação, baseado na ancoragem das relações sociais, em que escola e sociedade partilham e comungam. Segundo a Proposta,

Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. (SEE/SP, 2008, p. 12)

Percebe-se, portanto, uma importante mudança na concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que *também aprende ao ensinar*; a escola como lugar de interação, onde professor e aluno participam do processo de construção do conhecimento por meio de ações coletivas, da reflexão e da prática partilhadas, na busca de uma “comunidade aprendente”.

A compreensão do *currículo como espaço de cultura*, na Proposta Curricular de São Paulo, norteia uma concepção que vai além da proposta de conteúdos programáticos, ampliando a noção de currículo como um elemento de articulação de ‘saberes’, refletindo tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino.

Para Moreira & Candau (2006), a concepção de currículo envolve:

Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (MOREIRA & CANDAU, 2006, p. 22)

Nesse sentido, curricular é tudo que é produzido pela escola, dentro ou fora dela, compreendendo que todas as atividades da escola são curriculares, na produção do conhecimento cultural, científico, artístico e literário. Assim, a Proposta explicita que,

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola com vida cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido, ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (SEE/SP, 2008, p. 13)

As *competências como eixo de aprendizagens* supõem que a escola desenvolva as habilidades do alunado, articulando as aprendizagens postas no currículo, como mecanismo para torná-lo competente enquanto cidadão autônomo, pois

É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas idéias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. (SEE/SP, 2008, p.14)

Sendo assim, a aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades desloca o foco do plano escolar, do ensino para a aprendizagem. E não é por acaso que sua filosofia não é mais a da liberdade de ensino, mas a do direito de aprender.

Isso supõe, na prática, uma mudança também na concepção de currículo como um rol de conteúdos disciplinares que passa a ser entendido como uma ampla articulação de saberes na constituição do conhecimento.

Priorizar a *competência leitora e escritora* vai ao encontro de uma formação que compreende o sujeito como protagonista na construção dos significados e na constituição de sua identidade social. “Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos”. Por essa razão, a Proposta destaca que,

Em nossa sociedade, as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. O *design* diferencia produtos equivalentes quanto ao desempenho ou à qualidade. A publicidade circunda nossas vidas, exigindo permanentes tomadas de decisão e fazendo uso de linguagens sedutoras e até enigmáticas. Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. A produção de bens e serviços foi em grande parte automatizada e cabe a nós programar as máquinas, utilizando linguagens específicas. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam. (SEE/SP, 2008, p. 16)

A prioridade da competência de leitura e de escrita encontra justificativa na concepção de modernidade, dos avanços tecnológicos em que o domínio da linguagem, em suas múltiplas manifestações, consolida-se como indispensável, entendendo-a como uma forma de compreensão e ação sobre o mundo.

A aprendizagem, nesta proposta, é o centro da atividade escolar e, dessa forma, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não do ensino, responsável pela apresentação e explicação de conteúdos; organiza situações de aprendizagens, de

conceitos, métodos, formas de agir e de pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais servem de instrumentos para que os alunos possam enfrentar os desafios do mundo real.

O propósito de *articulação com o mundo do trabalho*, nesta proposta, é o objetivo que se pretende com a oferta de Ensino Básico, concepção gerada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos documentos oficiais, a LDB/96 e PCN/97[2002], em que cabe à escola articular o conhecimento e o mundo do trabalho na constituição da cidadania. Nessa direção, o documento afirma que,

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (SEE/SP, 2008, p. 24)

Pode-se perceber, portanto, que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo mobiliza e articula instrumentos teórico-metodológicos na tentativa de unificar as práticas de ensino na rede pública paulista, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

Em articulação com os documentos legais aqui apresentados, que tem como base a *'Declaração Mundial de Educação para Todos'*, conforme explicitado anteriormente, a Proposta Curricular em estudo, funda-se em quatro pilares, seguindo o que é proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida;

Aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, 'saber resolver' problemas e adquirir uma qualificação profissional;

Aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz;

Aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais.

Diante do exposto, considerou-se importante discutir uma educação linguística efetiva. Ela implica que a escola consiga desenvolver competências de usos da língua considerando sua diversidade, suas condições de produção, agindo como mediadora do processo de domínio da linguagem.

A escola, segundo essa perspectiva, deve garantir o acesso do falante/aprendente a uma multilinguagem que lhe possibilite transitar, competentemente, pelo vasto campo em que atua uma dada língua, no nosso caso, a língua portuguesa. E uma das esferas a ser considerada nesse processo teórico metodológico, é a língua vista a partir de uma variedade trans e multidisciplinar – constitutivo de uma educação linguística.

A análise dos procedimentos teórico-metodológicos na implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa na rede pública paulista e os desdobramentos na ação de professores e alunos na materialização do material didático é o que tratamos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo trata da análise do *copus* de nossa pesquisa. Compreende a apresentação, a caracterização e a análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, PCLP/SP, e as respostas dos questionários propostos a docentes atuantes na rede pública, no período de implementação da proposta em estudo, com o intuito de observar o princípio da Imanência e da Adequação, propostos por Koerner (1996), como vimos no capítulo I deste trabalho. O primeiro é responsável pela discussão do documento analisado, mantendo as suas características originais, sem aproximações ou adaptações de variadas naturezas. É esse princípio que possibilitará a compreensão do documento, constituindo diretriz para sua análise e interpretação; o segundo, estabelece um quadro de trabalho em que aproximações críticas e interpretativas com teorias e estudos atuais são realizadas, numa atividade de reconstrução do passado, objetivando auxiliar a compreensão do leitor atual.

3.1 Delineando a análise de dados

Esta pesquisa caracteriza-se a partir da classificação de Severino (2007), para quem a abordagem e o tratamento do objeto de pesquisa, com referência à natureza das fontes utilizadas, podem ser de natureza bibliográfica, laboratorial e de campo. No nosso caso, utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo no procedimento metodológico dado a natureza de nosso *corpus*.

Nossa pesquisa, no entanto, utiliza dados bibliográficos, que compreendem a análise de documentos oficiais, LDB nº 9.394 (1996) e PCNs (1997[2002]), motivadores da elaboração da PCLP/SP (2008), e dados coletados a partir de pesquisa de campo, que compreendem questionários solicitados a professores atuantes na rede pública paulista, onde a proposta curricular foi implementada. Esses questionários tiveram como principal objetivo, levantar dados na tentativa de responder às questões referentes à materialização, na sala de aula, como procedimento metodológico, nas aulas de língua portuguesa, da proposta em estudo.

Os dados coletados serão relacionados à análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo, sob a perspectiva de dois campos: a Historiografia Linguística, compreendendo-a como instrumento hermenêutico de análise, constituindo a sua base

interpretativo-relacional, e a Educação Linguística, embasando a análise metodológica garantindo, assim, uma abordagem interdisciplinar na discussão de uma proposta linguística.

Segundo (GODOY, 1995), um questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, apresenta uma série de questões que abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo, para as respostas, interação direta entre eles e os inquiridos.

Assim, foi elaborado um questionário aberto, levando em conta o perfil do entrevistado, (*ver anexo 2*), relevante para o recorte de nossa análise. Segundo Triviños (1987), o questionário de tipo aberto é aquele que propõe questões de resposta aberta. Esse tipo de instrumento de coleta de dados proporciona respostas de maior profundidade, ou seja, dá ao sujeito pesquisado uma maior liberdade de resposta.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa dialoga entre dois campos complementares: a pesquisa exploratória e a pesquisa explicativa. A primeira, para Severino (2007), “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim, um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”; a segunda, além de registrar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa foi feita com um grupo de professores da rede pública paulista, alocado na região do Alto Tietê, integrante da Diretoria de Ensino da Região de Suzano, composta pelas cidades de Suzano, num total de 45 escolas, e Ferraz de Vasconcelos, com 17 Unidades Escolares, na Grande São Paulo. São apenas professores das escolas de Suzano os participantes desta pesquisa.

Encaminhamos, inicialmente, nosso questionário de pesquisa, para a Oficina Pedagógica, setor da Diretoria de Ensino responsável pela orientação, acompanhamento e apoio de ações e práticas dos docentes das escolas da região, uma vez que pretendíamos obter um número relevante de participante, para a análise de dados. Essa meta não foi atingida, uma vez que não obtivemos resposta positiva à nossa proposta de pesquisa – o responsável pela disciplina de língua portuguesa, no setor, relatou que “eram realidades distantes” a função que exercia e o trabalho do docente na sala de aula.

Optamos, então, por realizar a pesquisa nas unidades escolares, diretamente com o professor. Foi um segundo momento de negativa às nossas investidas, uma vez que o contato diretamente com o grupo de professores não foi autorizado – na maioria das escolas visitadas –, tendo sido antes mediada pelo Professor Coordenador Pedagógico. Este último foi o procedimento por nós adotado.

Na tentativa de constituir um levantamento de dados com professores dos segmentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, foram enviados, via “caixinha” - instrumento centralizado na Diretoria de Ensino como ferramenta de circulação de documentação entre as escolas - ou entregues aos coordenadores pedagógicos, em 10 das 45 escolas da cidade de Suzano, 2 questionários por escola, num total de 20 questionários.

Obtivemos respondidos 7 questionários, que passaram a compor nossa base de dados - dos 20 questionários entregues, 4 foram devolvidos nos mesmos espaços de ATPC (Atividade/Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), para o professor coordenador, nos quais foram sugeridos, e 3 foram devolvidos via “caixinha de escola” – os demais questionários não foram devolvidos.

3.2 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

3.2.1 Os antecedentes: um contraponto

A iniciativa de implementação de propostas curriculares pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo não é nova. Nesse momento da nossa pesquisa, interessa-nos apresentar um brevíssimo recorte, a título de contraposição, na tentativa de elucidar algumas questões pertinentes, entre elas, se houve continuidades ou rupturas teórico-metodológicas, considerando os contextos em que ambas as propostas se desenvolveram.

Os *Guias curriculares*, documentos produzidos na década de 1970, sob a égide da lei 5.692/71 tiveram sua publicação financiada com recursos da quota federal do salário-educação, com base no convênio MEC/DEF/FNDE de 1973.

Em sua carta de apresentação dos *Guias curriculares*, o então Secretário da Educação do Estado de São Paulo afirma a consonância do documento para com o texto da lei federal de reorganização do ensino fundamental, considerando-os o primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos de escolarização, (antes era de quatro anos apenas) dotada de atributos de unidade e continuidade, cujo objetivo seria consolidar uma política

educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo.

Em meados dos anos 1980, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) em conjunto com professores das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo deu início ao processo de revisão dos Guias Curriculares, que até então era o currículo oficial das escolas estaduais de ensino fundamental.

Esses estudos realizados pela equipe técnica de Língua Portuguesa assessorada por professores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), marcaram o início de uma mudança na forma de “ver” e trabalhar o ensino da língua.

Essas mudanças, segundo Palma Filho (2010), eram apresentadas a partir dos seguintes eixos:

Reorganização do Ensino Fundamental: Criação do Ciclo Básico; Reforma Curricular consubstanciada nas denominadas Propostas Curriculares que abrangeram também o ensino médio; Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); Estabelecimento da Jornada Única para o CB; Estatuto do Magistério (1985); Escola Padrão (1992-1995); Reorganização da Rede Física (1997); Municipalização do Ensino Fundamental; Progressão Continuada; Programa de Educação Continuada (PEC); Teia do Saber. (PALMA FILHO, 2010, p.3)

No tocante aos estudos referentes à língua materna, a proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1983-1993), propunha, de acordo com Palma Filho (1985), três publicações, intituladas “subsídios à proposta curricular de São Paulo para o 1º e 2º graus – coletânea de textos”.

O primeiro passo foi produzir, segundo Palma Filho (1985), um conjunto de textos que tinha por objetivo fornecer subsídios à implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino de 1º e 2º Graus. Os temas tratados eram os seguintes:

◊ Reflexões preliminares, que completava a proposta curricular, explorando a noção de texto e dando uma série de exemplos;

◊Recepção de textos;

◊Produção de textos;

◊Variação linguística e normas pedagógicas;

◊Estrutura da Língua Portuguesa;

◊Abordagens históricas da Língua Portuguesa;

◊Revisão de automatismos;

◊ Coletânea de textos para o ensino de Português, língua materna, *em três coletâneas, como mencionado acima.* (grifo nosso)

A Estrutura e organização da proposta curricular, de acordo com os estudos de Palma Filho (1985), apresentavam-se em três partes, além de extensa bibliografia. Na primeira parte “subsídios para a reflexão curricular”, discute-se: a) o que é linguagem; b) o texto; c) formas de discriminação social na atividade linguística; d) atividade linguística, epilinguística e metalinguística. Na segunda parte, o professor é convidado a refletir sobre o “para quê”, o “quê” e “como ensinar” a língua materna com o enfoque sobre as seguintes questões: a escrita e o papel da interação social escolar; o conhecimento e a representação do Mundo; o desenvolvimento dos recursos expressivos; o respeito à linguagem da criança e à norma padrão; a eliminação de preconceitos e das discriminações; a criatividade e o ensino de gramática. Finalmente, na última parte são apresentados os conteúdos com base em uma sequência curricular vertical, por meio de ciclos de estudos: ciclo básico, ciclo intermediário e ciclo final.

Configura-se, portanto, uma tentativa de construir uma proposta curricular abrangente nas dimensões político-pedagógica, uma vez que se tratava de mudanças, a nosso ver, mais voltadas às políticas educacionais representadas na democratização das instituições nacionais. Essas dimensões levam para o debate questões que vão além dos currículos escolares. Segundo Palma Filho (1989), ficou evidente que a Secretaria da Educação, a partir de 1987, não tinha um plano geral para a implementação das propostas curriculares na rede estadual, muito provavelmente por falta de vontade política, uma vez que não tinha compromissos com o movimento de reorientação curricular pensado e iniciado no governo anterior (1983-1987).

Como resultado efetivo, as propostas implementadas nesse período constituem-se ainda hoje importantes reflexões no tocante aos estudos da língua em sala de aula e de arcabouço teórico para as dimensões pedagógicas de uma proposta curricular. Segundo Palma Filho (2010), a Proposta Curricular de Língua Portuguesa, ao lado de outras (História,

Geografia e Ciências), estabeleceu um marco divisório em relação ao conhecimento escolar que é disponibilizado para os estudantes na educação básica, pois foi a que mais se distanciou do paradigma curricular dominante, representado pelo Guia Curricular de Língua Portuguesa, adotados dos anos 1970 a início dos anos de 1980.

Como vimos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tem sido constante em seu intento de elaborar propostas curriculares. Referendada na LDB, 9.394/96, nos PCN (1997 [2002]) e nas DCN (2010), apresentamos, a seguir, a Proposta recentemente implementada por essa Secretaria.

3.2.2 Apresentação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo - PCLP/SP (2008) será apresentada a seguir. A partir dos elementos que a compõem, procuraremos analisar os aspectos que a estruturam, além de discorrermos sobre a proposta linguística na Educação Básica vigente na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP, na qual ela se insere.



O *Jornal do Aluno* apresenta atividades (situações-problema com a temática da disciplina e o desenvolvimento das habilidades do Saesp) de acordo com o número de aulas previstas para cada disciplina no período.

O *Jornal do Aluno* está organizado por áreas. Essas áreas representam os “cadernos” de um jornal real, dividindo os assuntos para facilitar a compreensão do leitor.

Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf. Acesso em 14/09/2014

O programa **São Paulo Faz Escola** - edição especial da Proposta Curricular de São Paulo - (Recuperação intensiva) ocorre nas primeiras semanas do ano de 2008, com a distribuição do “**Jornal do Aluno**”, e da **Revista do Professor**, material sugerido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) para ser trabalhado com os alunos nas primeiras seis semanas do ano letivo.

O programa **São Paulo Faz Escola** é apresentado como “pontapé inicial” para a implementação de uma proposta de intervenção imediata (Proposta Curricular), a partir dos indicadores apresentados por alunos da rede pública paulista, obtidos por meio das avaliações externas (saeb, saresp, pisa), conforme introdução do documento oficial:

É com muita esperança que lhes apresento as linhas gerais do projeto que desenvolvemos com a finalidade de ajudá-los, neste início de ano letivo de 2008, a preparar-se para o planejamento. A proposta é desencadear um conjunto de ações que, ao mesmo tempo, consolide e recupere as aprendizagens necessárias para a implantação do novo currículo. Além dos discursos pedagógicos que todos conhecem, o projeto apresenta propostas didáticas de sala de aula, produzindo um movimento de ação – reflexão – ação. A base deste projeto está alicerçada em dados reais, coletados pelo Saresp. (SEE/SP, FUNDAMENTOS DA PROPOSTA, 2008, p.1)

As ações imediatas do programa São Paulo Faz Escola, de acordo com o caderno do gestor – vol 1 (2008) são:

- ◇ Implementação de Base Curricular Comum para toda rede estadual (Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio);
- ◇ Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio;
- ◇ Distribuição das propostas curriculares (por disciplina) e orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplina/série do Ensino Fundamental Ciclo e Ensino Médio;
- ◇ Seleção de oito professores coordenadores para apoio à implementação e orientação do programa;
- ◇ Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação.

3.2.3 Explicando a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

A PCLP/SP (2008), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (1997 [2002]), considera os avanços dos estudos linguísticos, apresentados nos capítulos anteriores, e propõe uma metodologia de ensino de língua que parte do estudo do texto – “apresentado sempre em uma dada situação de comunicação” – como base para os estudos de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente as de leitura e de escrita, como norteadores do processo de ensino e aprendizagem. (PCLP/SP, 2008, p.46)

Os objetivos da implementação da proposta curricular são assim apresentados:

O documento aborda algumas das principais características da **sociedade do conhecimento**⁵ e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares. (PCLP/SP, 2008, p.8)

A PCLP/SP (2008) é uma proposta de intervenção para a escola de Educação Básica da SEE/SP, a qual pretende fomentar o desenvolvimento curricular nas unidades escolares da rede pública estadual, a partir de um amplo levantamento de acervo documental e técnico pedagógico existente, além de identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas desta secretaria.

3.3 A concepção de língua e as linhas teórico-metodológicas da PCLP/SP

A concepção de língua adotada na PCLP/SP (2008) está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais em que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, entendendo que é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Nesse sentido, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício pleno da cidadania.

⁵ Tema abordado por Edgar Morin in: Os sete saberes necessários à Educação do futuro/ Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

A PCLP/SP (2008), assim apresenta os objetivos da disciplina de língua portuguesa:

Desejamos formar nossos alunos para o mundo do conhecimento por meio da linguagem. [...] cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimento e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos. (PCLP/SP, p.44)

A Língua Portuguesa, na PCLP/SP (2008), integra a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias que se soma a um conjunto de disciplinas: a Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física, na tentativa de compor um estudo harmônico e interdisciplinar, em que as linguagens sejam compreendidas como a capacidade humana de articular significados coletivos.

Essa articulação, para a PCLP/SP (2008) se dá por meio da mudança metodológica em relação ao conhecimento das áreas,

nesta perspectiva, trabalha-se, em primeiro lugar, com a construção do conhecimento: conhecimento lingüístico, musical, corporal; conhecimento gestual; conhecimento das imagens, do espaço e das formas. Assim, propõe-se uma mudança profunda na maneira como as disciplinas da área devem ser examinadas e ensinadas. (PCLP/SP, 2008, p.37)

Desse modo, os conhecimentos das disciplinas que compõem a área de Linguagem Códigos e suas Tecnologias, na PCLP/SP (2008), articulam-se por meio de “níveis de contextualização” de temas e conteúdos. Por níveis de contextualização, compreende-se:

A **contextualização sincrônica**, que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou. [...]

A **contextualização diacrônica**, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo. [...]

A **contextualização interativa** permite relacionar o texto com o universo específico do leitor: como esse texto é visto hoje? Que tipo de interesse ele ainda desperta? Que características desse objeto fazem com que ele ainda seja estudado, apreciado ou valorizado? (PCLP/SP, 2008, p. 39)

A contextualização, nessa proposta, leva em conta a reflexão sobre a intertextualidade e a interdisciplinaridade - na relação existente entre textos, por exemplo, tenta-se verificar o diálogo entre diferentes manifestações culturais, em diferentes momentos e a maneira como cada objeto cultural se relaciona com outros objetos culturais, como uma mesma ideia, um

mesmo segmento, uma mesma informação, e como essas manifestações são tratadas pelas diferentes linguagens.

De acordo com a PCLP/SP (2008), a disciplina de Língua Portuguesa pode centrar-se: no conjunto de *regras* que nos leva a produzir frases e dali chegarmos aos enunciados concretos; nos *enunciados que circulam efetivamente no cotidiano* e que seguem regras específicas, as quais permitem a comunicação.

A partir das bases teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997[2002]), a PCLP/SP (2008) propõe o trabalho da língua na Educação Básica, a partir dos seguintes eixos: **tipologias textuais; gêneros textuais; texto e discurso; texto e história** – para o Ensino Fundamental; **linguagem e sociedade; leitura e expressão escrita; funcionamento da língua; produção e compreensão oral** – para o Ensino Médio.

3.3.1 Caracterização do eixo1: tipologias e gêneros textuais, discurso e história.

As dicotomias, tipos e gêneros textuais e discurso e história compreendem a base teórico-metodológica do eixo 1, na PCLP/SP (2008), como norteadores do trabalho a ser realizado nas séries que compõem o Ciclo II do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Dessa maneira, a PCLP/SP (2008) organiza os conteúdos e temas por série/ano, a partir da concepção de tipologias, como “organizações internas básicas dos diferentes textos (narrar, relatar, prescrever, expor e argumentar)”, compreendendo que as situações reais de comunicação compõem-se por diferentes linguagens em diferentes tipos textuais. (PCLP/SP, 2008, p.46).

Na PCLP/SP (2008), as relações do texto com suas funções sócio-comunicativas se dão por meio da escolha dos gêneros textuais. Metodologicamente, serão escolhidos dois gêneros para estudo em cada bimestre,

essa escolha relaciona-se com a tipologia textual apresentada naquele ano, uma vez que cada gênero privilegia uma ou mais tipologias em seus modos de organização. (PCLP/SP, 2008, p.47).

A concepção de texto, nesta proposta, leva em consideração dois aspectos: no primeiro, o texto é visto em sentido semiótico, organizado assim, a partir da combinação de diferentes linguagens (verbal, não verbal, mista); e, no segundo, a partir da premissa de sua inserção em uma dada situação de comunicação, visto como uma forma de representação de valores, tensões e desejos de indivíduos, inseridos em diversos sociais, em um momento histórico determinado.

Ainda na compreensão do eixo a que se refere à PCLP/SP (2008), neste ciclo, o trabalho metodológico da língua na sala de aula levará em conta a relação **texto-discurso-história**, em que o texto é essa organização interna, o discurso os valores sociais que orientam a constituição do texto e a história como um dado momento no tempo e lugar.

Desse modo, a PCLP/SP defende a ideia de que cada novo eixo proposto abarca o anterior ou anteriores, e esclarece:

Tendo essas premissas, escolhemos quatro grandes discursos para estudo: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político. [...] Nesse momento, os educadores serão convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos, culturais etc. materializados em textos de diversas tipologias e gêneros, construídos em diferentes situações de comunicação, historicamente. (PCLP/SP, 2008, p.47)

Sendo assim, a PCLP/SP (2008) constitui-se metodologicamente a partir da abordagem dos gêneros, tendo como base teórica os estudos de M. Bakhtin (2003), para quem os gêneros do discurso resultam em formas de enunciados “relativamente estáveis”, determinadas sócio-historicamente. O autor afirma que nossa comunicação, quer falada, quer escrita, se dá por meio de gêneros do discurso. Tais gêneros nos são dados, segundo Bakhtin (2003), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. BAKHTIN, (2003, p. 282).

Para Dolz e Schneuwly (2004), a proposta metodológica a partir da concepção dos gêneros deve ser “em espiral”, devendo o mesmo conteúdo aparecer nas séries subsequentes. “O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto”, DOLZ & SCHNEUWLY, (2004, p. 104), logo, a PCLP/SP (2008), configura-se metodologicamente um ensino de língua em espiral, concepção em que a aprendizagem é vista como um processo de acúmulo de saberes constitutivos de *situações de aprendizagem*, não fixos, não imutáveis, mas relacionáveis.

Sendo assim, a caracterização das *situações de aprendizagem* na PCLP/SP (2008) é constituída a partir da seleção de um gênero, levando em conta o ano/série/faixa etária em que será desenvolvida, e pela tipologia a ele relacionada, objetivando desenvolver habilidades de leitura e de escrita.

A Situação de Aprendizagem configura-se como um modelo de sequência didática que, a partir do agrupamento de gêneros, propõe uma sequência de atividades, objetivando desenvolver competências e habilidades específicas, assim apresentada:

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 QUEM CONTA A HISTÓRIA?

Nesta Situação de Aprendizagem serão apresentados os cinco elementos da narrativa, com destaque especial para o foco narrativo. O objetivo é que, após um primeiro contato com os traços em geral, detenhamo-nos no foco, fazendo a distinção entre narrador e autor.

Espera-se que, ao final da semana, o aluno seja capaz de reconhecer se um texto narrativo está em 1ª ou 3ª pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, após a realização de uma roda de histórias.

Tempo previsto: 6 aulas.

Conteúdos e temas: elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias; substantivo e adjetivo.

Competências e habilidades: inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, após a escuta, o foco narrativo.

Estratégias: comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções.

Recursos: Caderno do Professor; livro didático.

Avaliação: produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Para uma sondagem inicial, sugerimos que você leia as duas narrativas a seguir e discuta com os alunos as características comuns aos textos. Nosso objetivo é construir um quadro com os elementos da narrativa; no entanto, se os estudantes encontrarem outros aspectos comuns, estes devem ser considerados no quadro.

Esse é apenas um momento diagnóstico que, após as leituras, será desenvolvido com mais profundidade. Para facilitar, indicamos os aspectos e características estruturais das narrativas para você encaminhar melhor a discussão.

Escolhemos propositalmente uma fábula (gênero bastante conhecido pelos alunos dessa faixa etária) para ser comparada a outra narrativa, que pode ser entendida como uma crônica.

A Situação de aprendizagem apresentada compõe o caderno do aluno volume 1, sexto ano/quinta série, primeiro ano, portanto do Ciclo II do Ensino Fundamental. Nela, são elencadas as bases metodológicas (seguidas nas demais situações de aprendizagem em todo o

Ciclo II – *ver anexo I*) em que se percebe a ideia de se constituir, metodologicamente, sequências didáticas, sob a perspectiva dos gêneros, propondo um recorte temático, que abrange conteúdos relacionados, em um tempo determinado. Esse modelo proposto nas séries iniciais do Ensino Fundamental será reproduzido no desenvolver da proposta, de forma espiralizada, até os anos finais do Ensino Médio.

Em um primeiro momento, propõe-se uma sondagem inicial (leitura e apropriação do gênero, neste caso, a fábula), caracterizada como diagnóstico. É neste momento em que se situam os estudos propostos, levando em conta a melhor abordagem do temário sugerido.

Notam-se, alguns implícitos na Situação de Aprendizagem sugerida: o primeiro, não caracteriza a sequência proposta como um objeto de aprendizagem acabado, uma vez que o contingente pode variar (e varia) em situações diversas, (número de alunos por sala, relação comunidade/escola/professor/aluno, etc.). Nesse sentido, percebe-se que, tanto no quesito ‘conteúdo’ quanto na abordagem do método em si, necessita que o professor articule, acrescente, dialogue com a situação posta, dando-lhe a subjetividade necessária à aplicabilidade; o segundo, refere-se ao desenvolvimento das competências e habilidades, e, nesse caso, não é mera sugestão, na medida em que se pretende uniformidade na proposta metodológica para o desenvolvimento das capacidades intelectuais por meio de competências.

Todo processo, no caso em análise, deve garantir, no tempo previsto (6 aulas), que o aluno consiga ‘**inferir** elementos da narrativa; **reconhecer** elementos da narrativa; **produzir** texto com organização narrativa; **analisar**, após a escuta, o foco narrativo’, compreendendo, assim, uma sequência de habilidades a serem desenvolvidas.

O gênero fábula, caracterizado tipologicamente como narrativo, proposto na situação didática apresentada, é tido como facilitador da aprendizagem, uma vez que é um gênero textual que circula com certa frequência nesta faixa etária, seja no ambiente familiar, seja no ambiente social, uma vez que as narrativas são muito frequentes nas diversas manifestações orais, quer seja por meio de relatos pessoais, quer seja pelo processo dialógico do cotidiano, constituem-se de elementos que aproximam o leitor do gênero em questão, fazendo com que seja mais evidente a produção de sentido.

A escolha do gênero está na relação que ele estabelece com o público para quem será proposto, levando em conta o que Dolz & Schneuwly (2004), retomando e interpretando Bakhtin (1953/1979), distinguem como gêneros primários e secundários; os primários – “se constituíram em circunstância de uma ação verbal espontânea” – e os secundários – “aparecem em circunstância de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (p.281).

A aprendizagem linguística, neste caso, constitui-se de um processo formativo em que os conceitos são produzidos a partir das vivências propostas na apropriação do gênero fábula e no desenvolvimento da tipologia narrativa na busca por compreender as relações existentes entre narrador e autor. E essa relação é parte fundamental para que se possa explorar a sequência dos estudos textuais das próximas situações de aprendizagem, conforme a proposta do ano/série em estudo.

As sequências de atividades propostas na situação de aprendizagem em análise – em conformidade com o que se apreendeu das sequências didáticas de Dolz & Schneuwly (2004), para quem uma sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” DOLZ & SCHNEUWLY, (2004, p. 82) – tem-se uma apresentação inicial, (a sondagem por meio de leituras ‘compartilhada’ do gênero, buscando caracterizá-lo); a estruturação do gênero (os elementos da tipologia narrativa, com enfoque no foco narrativo, objetivo específico dessa primeira situação de aprendizagem proposta para esta série); e, por último, a realização de uma ‘roda de história’, com intuito de verificar se houve aprendizagem, tendo o ponto de partida (os objetivos) e ponto de chegada diante de metas que foram inicialmente traçadas, correspondendo assim, a um processo avaliativo.

Vale ressaltar, no entanto, que essa é uma proposta para a primeira série do Ensino Fundamental, momento em que o estudante ainda não desenvolveu, de maneira plena, competências de leitura dirigida, uma vez que estamos nos referindo a crianças em fase inicial da aprendizagem linguística. Nesse sentido, observa-se que a mediação do professor, nessa fase da aprendizagem, tende a ser mais dinâmica – conhecedor que é das variedades e ‘armadilhas’ linguísticas – a que o falante está exposto, especialmente nesta faixa etária, se considerarmos que há uma imaturidade linguística, do ponto de vista da escrita.

A estrutura linguística, neste caso, é apreendida a partir de duas classes de palavra: o substantivo e o adjetivo. Percebe-se, nesse sentido, que a proposta de trabalho gramatical é sugerida de acordo com o gênero em estudo. O gênero fábula é composto por construções metaforizadas na formação de seus personagens característicos, além de explorar outras figuras de linguagem como a personificação, a onomatopeia, nas quais o substantivo e o adjetivo têm funções primordiais.

Compreende-se, portanto, uma análise estilística na situação de aprendizagem proposta, em que as questões da língua são tratadas no âmbito das relações externas – propostas pela abordagem do gênero, e das relações internas – elementos composicionais da

estrutura linguística, como se vê nas competências a serem desenvolvidas nas situações de aprendizagem propostas:

De modo geral, é preciso garantir o desenvolvimento, nessas situações de aprendizagem, das cinco competências básicas que alicerçam esta Proposta Curricular, quais sejam:

- Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso adequado da linguagem verbal de acordo com os diferentes campos de atividade.
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos linguísticos, da produção da tecnologia e das manifestações artísticas e literárias.
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.

(PCLP/SP, 2008, p. 19-20)

No que se refere ao estudo de gramática, a PCLP/SP (2008) defende dois pontos: haverá momentos de sistematização (em razão das diferenças entre norma padrão e outras normas). Além disso, a organização gramatical seguirá uma abordagem tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais.

Desse modo, a PCLP/SP (2008) rompe com uma concepção de ensino de língua que teve por base a tradição greco-latina, pautada no ensino de Gramática, Retórica e Poética, constituindo disciplinas nas quais se fazia o ensino da língua portuguesa, e, mais recentemente, com as gramáticas e livros didáticos pós NGB.

Motivados por fatores externos como a redemocratização do ensino e a inserção de um grande contingente de alunos nas escolas brasileiras, novos rumos foram dados ao ensino de língua no século XX, porém, do ponto de vista interno, poucas mudanças ocorreram: a língua, por exemplo, continuou a ser concebida como um sistema centrado na gramática vista como um instrumento para atingir fins retóricos e poéticos.

O recorte a seguir ilustra a abordagem da gramática na PCLP/SP (2008):

Perceba que não estamos propriamente falando de regras gramaticais. Para deixar tudo isso mais claro, considere

Texto 1

Maria,

Eu vô chegá tardi in casa ogi praque
o patrãum aviso que vo precisá fase
hora eistra.

Texto 2

Maria,

Provavelmente chegarei tarde à casa
hoje porque fui informado de que
precisarei fazer hora extra

Texto 3

patrão,

podré no Maria extra informado à
precisarei today porque fui pelo boss chez
moi de que temprano fazer hora chegar.

Observe que mesmo com as dificuldades da norma padrão no texto 1, identificamos as intenções do texto porque ele segue regras próprias da língua portuguesa. O problema, do ponto de vista da comunicação, encontra-se no texto 3.

Claro que isso não quer dizer que “dá no mesmo” escrever o texto 1 ou o 2. Os textos 1 e 2 comunicam, mas ao circularem na sociedade diante das possibilidades de interpretações dos outros, provoca reações diferentes, que se relacionam com as diferentes *situações* em que tais textos circulam: quem os vai ler? Por quê? O que esses textos revelam de quem os escreveu?

(PCLP/SP, 2008, p. 42)

Vale ressaltar, que há, no exemplo acima, uma relação entre o texto e as diversas situações de comunicação – de interação social; a habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos – nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, permitindo a construção de sentidos e desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. “O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem”, (PCLP/SP, 2008, p. 43), o que, leva para o centro da aula de língua portuguesa, o texto como instrumento que reflete a produção linguística na sociedade.

3.3.2 Caracterização do eixo 2: linguagem e sociedade; leitura e expressão escrita; funcionamento da língua; produção e compreensão oral

No segundo eixo da PCLP/SP, organizado para o Ensino Médio – que compreende a fase final da Educação Básica –, o ensino da língua é organizado em quatro grandes **campos de estudo** que se entrecruzam a partir de importantes questionamentos sociais. Cada eixo sugere uma questão que será respondida no final de cada situação de aprendizagem.

A análise linguística, proposta a partir dos campos mencionados, trata o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical, como apresentado no quadro a seguir:

Ensino Médio – Campos de Estudo – Língua Portuguesa	
Linguagem e Sociedade	Análise principalmente externa da língua e da literatura em sua dimensão social como instituições.
Leitura e expressão escrita	Estudo das características dos gêneros textuais desde um lugar de receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal. Os gêneros textuais são concebidos como acontecimentos sociais em que interagem características específicas do gênero com elementos sociais e subjetivos.
Funcionamento da Língua	Análise principalmente interna da língua e da literatura como realidades (intersemióticas).
Produção e compreensão oral	Aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

Desse modo, a linguagem é compreendida a partir das relações que o indivíduo mantém com a sociedade ao constituir-se sujeito. Assim, o primeiro campo de estudo da

PCLP/SP (2008), é denominado “Linguagem e Sociedade”, nele, o estudo de língua proposto leva em conta, por um lado, a historicidade da língua – a língua numa perspectiva histórica, por outro, considera as relações externas da língua, na dimensão social, – a língua como parte da constituição psicossocial do indivíduo, num dado momento.

Pode-se perceber essa abordagem materializada na Situação de Aprendizagem que segue:

Língua Portuguesa – 1ª série, 1º bimestre

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 A PALAVRA ME FAZ EU...

A palavra permite a construção de pontes que nos aproximam do outro, mas também possibilita que nos aproximemos de nós mesmos, daqueles lugares profundos em nosso íntimo que nem sequer nós próprios conhecemos bem. Esta Situação de Aprendizagem parte

dessa perspectiva para sondar as diferenças entre poesia e prosa, bem como o valor expressivo do adjetivo, do substantivo e do verbo na construção da urdidura poemática. Trata-se de conteúdos essenciais para a formação de um leitor de literatura autônomo e criativo.

Tempo previsto: 6 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: diferença entre poema e poesia; versão crítica do estudo da gramática; uso estilístico, semântico e literário dos verbos, adjetivos e substantivos.

Competências e habilidades: distinguir poema de poesia; relacionar textos visuais com textos literários; analisar textos literários; relacionar o uso da norma-padrão às diferentes esferas de atividade social.

Estratégias: atitude didática voltada para o desenvolvimento dialógico do aluno visando à construção cultural no processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento criativo de competências e habilidades na língua materna; valorização das atitudes de fala e escuta.

Recursos: livro didático; dicionário de Língua Portuguesa; filmes; textos de livros extraclasse; mural da escola.

Avaliação: elaboração de poema; elaboração de texto expositivo (argumentativo); questionário; jogo teatral.

Sondagem

Sua classe sabe a diferença entre poesia e prosa?

Discutam em classe o significado das palavras a seguir, proferidas pelo educador brasileiro Paulo Freire:

“Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.”

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

37

A Situação de Aprendizagem apresentada parte de uma concepção de linguagem que tem na interação um aporte para o trabalho em sala de aula. Procura explorar, por meio do dinamismo da escola, com atividades que beiram o lúdico, levar o estudante a constituir-se como sujeito por meio da palavra – “a palavra me faz eu” - na construção da sua identidade, conforme atividade proposta:

Atividade 1

Peça que seus alunos desenhem o contorno de um ser humano no caderno. Dentro desse contorno o aluno escreverá uma palavra que traduza melhor sua identidade.

Caderno do professor, vol.1, p.38, 2009.

Os gêneros poema e prosa compõem o ‘agrupamento’ desta Situação de Aprendizagem, com o intuito de propiciar uma reflexão sobre as características desses gêneros, nas suas diferenças e semelhanças, assim como observar os valores sintático-semânticos do adjetivo, do substantivo e do verbo, compreendendo uma análise das estruturas gramaticais na composição do gênero em estudo.

Assim, a partir desse procedimento metodológico no trabalho com a língua, propõe-se uma articulação teórico-metodológica na extensão do primeiro ‘campo de estudo’, por meio de uma análise panorâmica da língua portuguesa, ou seja, uma abordagem que procura entender a língua, tanto historicamente, na formação idiomática, nos processos de mudanças através do tempo, quanto, nos recortes sincrônicos, que estuda a língua em um tempo determinado.

Nessa abordagem, estuda-se o fenômeno linguístico por meio da língua e da literatura em sua dimensão social como instituições. Isso significa uma análise principalmente externa da língua e da literatura, considerando as relações que elas assumem na formação cultural e histórica do indivíduo.

Para tanto, propõe-se uma abordagem teórico-metodológica – nas primeiras situações de aprendizagem, nas três séries do Ensino médio – (*ver anexo 1*), a partir do ‘campo de estudo’: “Linguagem e Sociedade”, que compreende, na primeira série: “a língua e a constituição psicossocial do indivíduo; lusofonia e história da língua portuguesa; comunicação: a linguagem, o eu e o outro”, etc., na segunda série: “os sistemas de arte e de

distração, o estatuto do escritor na sociedade, a palavra e o tempo: texto e contexto social”, etc., e, na terceira série: “trabalho linguagem e realidade brasileira, adequação linguística e ambiente de trabalho, a literatura e a construção da modernidade e do moderno, linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico” etc..

Nota-se, portanto, na proposta para este primeiro ‘campo de estudo’ uma análise das questões linguísticas a partir das relações que a língua assume nas dimensões externas, em que se pode considerar a língua como mecanismo constitutivo do indivíduo, de inserção social, de acesso à cultura por meio da análise do texto literário e as relações sócio-históricas do escritor, responsável por propiciar a leitura de sua época, sob seu ponto de vista, e as relações existentes entre a língua e a sociedade na contemporaneidade.

Vale ressaltar, que a proposta de língua, neste eixo, trata de uma educação linguística voltada para o mercado de trabalho, logo, as relações língua/linguagem abordadas nesta fase da PCLP/SP tem por objetivo desenvolver a competência de uso da língua, por meio de conteúdos e atividades que possibilitem a interação, o acesso às informações e melhores possibilidades de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas.

No segundo ‘campo de estudo’ do eixo 2 “Leitura e Expressão Escrita”, propõe-se o estudo das características dos gêneros textuais, considerando-os como “acontecimentos sociais”, em que o texto assume importante mecanismo de exploração da linguagem, visto como estratégia para desenvolver a competência de leitura e escrita, em atividades que compreendem: “estratégias de pré-leitura, estruturação da atividade escrita, estratégias de pós-leitura”, etc. (*ver anexo 1*).

O estudo do gênero proposto neste ‘campo de estudo’ está referendado nos estudos de M. Bakhtin (2003), conforme exposto anteriormente, para quem os gêneros do discurso constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, e têm como características, conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Desse modo, a PCLP/SP (2008) propõe um estudo do texto, considerando as imbricações na/da produção/recepção do texto/discurso, na produção de sentidos e na apropriação da linguagem, não só como mecanismo de interação, mas também como manifestação da cultura, por meio da análise do texto literário. “No ensino das diversas

linguagens artísticas, não se pode mais abandonar quer o eixo da produção (eixo poético), quer o da recepção (eixo estético), quer o da crítica” (PCLP/SP, 2008, p.38).

A relação dos ‘campos de estudo’ e a abordagem linguística é assim apresentada:

Dessa forma, na maior parte das vezes, optamos por inter-relacionar tais campos de estudo em uma determinada abordagem. Assim, por exemplo, ao falarmos do gênero “poema” do campo “Gêneros Textuais” [...] parece-nos importante associar outros conteúdos de outros campos, como a “Lusofonia e a História da Língua Portuguesa” do campo “Linguagem e sociedade” e a “Construção da Textualidade”, de “Conhecimentos de Linguagens”. (PCLP/SP, 2008, p.60)

O “Funcionamento da Língua” caracteriza o terceiro ‘campo de estudo’ do eixo 2 da PCLP/SP. Nele, a análise da língua e a da literatura são propostas levando em consideração os aspectos internos como realidades “(intersemióticas)” tidas como uma reconstrução, redefinição das linguagens, ao um mesmo tempo em que essas análises informam, instruem e formam, por meio de obras já concebidas artisticamente, também objetivam promover e provocar nos alunos a criação de novas formas de expressão em outras linguagens, desenvolvendo, assim, competências leitoras.

Além disso, esse campo de estudo, propõe a análise estilística da língua, considerando as escolhas léxico-gramaticais em textos de gêneros diversos, os aspectos linguísticos específicos da construção do gênero e os aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância, construção da textualidade, entre outros, (*ver anexo 1*). Propõe-se, portanto, uma análise da língua por meio do caráter estrutural, sob o ponto vista da escolha dos elementos de construção textual e a relação sintático-semântica que eles exercem no texto.

E, por último, o quarto campo de estudo da PCLP/SP (2008), para o eixo 2 é a “Produção e Compreensão Oral”. Nele, desenvolvem-se atividades de “produção e escuta oral, voltadas à expressão de opiniões pessoais, discussão de pontos de vista em textos literários” (na 1ª série); “concatenação de ideias, intencionalidade comunicativa, discussão de pontos de vista em textos opinativos”, (na 2ª série); “expressão de opiniões pessoais, intencionalidade comunicativa, identificação de estruturas e funções de entrevistas de emprego” (na 3ª série).

Desse modo, a proposta curricular para o ensino de língua, da SEE/SP aqui apresentada, fomenta um estudo amplo de usos linguísticos, considerando dois importantes

pontos: um procedimento metodológico em que as relações internas da língua, o que sempre se propôs como modelo metodológico para o ‘ensino’ de português, por meio da análise gramatical, seja refletido em uma nova abordagem que considere a língua em seus diversos usos pelo falante, e que se realiza em diferentes níveis de fala, e, não somente privilegiando uma norma em detrimento de outras.

Outro ponto importante dos estudos linguísticos nesta proposta diz respeito ao estudo da língua considerando as relações externas - a língua como mecanismo de cultura, de inserção social - os diferentes pontos de vista em diferentes épocas, por meio de sua análise numa perspectiva sócio-histórica, em que se pretende compreender os processos de mudança da língua no tempo.

Desse modo, pode-se caracterizar a PCLP/SP (2008) como uma proposta de estudo da língua numa perspectiva pancrônica, em que sincronia e diacronia instauram-se como procedimento teórico-metodológico para a compreensão dos eventos da língua.

Percebe-se, portanto, nesta proposta, uma ruptura metodológica que compreende o ensino de língua materna na contemporaneidade, tida como uma atividade interdisciplinar, considerando-a como componente de uma área de saberes na qual as linguagens (em diferentes manifestações) passam a compor o centro da aprendizagem.

A materialização da PCLP/SP (2008), nas aulas de língua portuguesa e as possíveis rupturas dos procedimentos didáticos na ação do professor, é o que analisamos no item seguinte.

3.3.3 Análise das respostas dos professores ao questionário proposto sobre a PCLP/SP

Entre os meses de setembro e novembro de 2013, foi entregue aos coordenadores pedagógicos de diferentes escolas de Suzano, ou enviados via “caixinha escolar”, o questionário. Dos 20 questionários 7 foram respondidos e devolvidos. (*ver anexo 2*)

Os professores que responderam aos questionários eram responsáveis pelos segmentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Adotaremos a seguinte nomenclatura, quando fizermos referência a eles, durante a análise dos conteúdos do questionário:

- a) P1E1 – Professor 1, Escola 1
- b) P2E1 – Professor 2, Escola 1

- c) P3E2 – Professor 3, Escola 2
- d) P4E3 – Professor 4, Escola 3
- e) P5E4 – Professor 5, Escola 4
- f) P6E5 – Professor 6, Escola 5
- g) P7E6 – Professor 7, Escola 6

Vale ressaltar, que apenas a E1 (Escola 1) devolveu os dois questionários sugeridos, por meio da “caixinha”, os demais, ou foram recolhidos na Unidade Escolar – 1 questionário dos 2 sugeridos – diretamente com professor coordenador, ou não foram entregues.

Utilizando-se do método da Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), designa-se como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Adotaremos tal procedimento de análise ao nos referirmos aos dados coletados nos questionários propostos.

a) Perfil do entrevistado

As professoras, a grande maioria dos que responderam ao questionário, exceto o P5E4 (professor), situam-se numa faixa etária de 35 anos, com formação superior na área em que atuam e prestam serviço na rede pública nos segmentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, há mais de 10 anos, exceto a P2E1 que está no magistério em torno de 5 anos. Todos formados em escolas particulares.

Todos os que responderam ao questionário afirmaram gastar em torno de 4 horas semanais na preparação de suas aulas.

Apenas o P6E5, afirmou ter concluído curso de pós-graduação em nível de especialização.

b) A concepção de língua na PCLP/SP e as linhas teórico-metodológicas

Ao serem questionados sobre a concepção de língua adotada pela PCLP/SP, os professores apresentaram visões relativamente semelhantes, uma vez que, para eles, na proposta, o estudo da língua está referendado tanto na mudança que a língua sofre a partir de suas variantes, especialmente as variantes ‘coloquial’ e ‘padrão’, quanto nas relações que o falante estabelece nos processos interativos da comunicação, como se percebe nos recortes abaixo:

materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio:
 A CONCEPÇÃO ADOTADA É A DA LÍNGUA VIVA,
 MUTÁVEL NO COLOQUIAL PORÉM, SEMPRE
 REVISADA NA NORMA-PADRÃO.

P1E1

materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio:
 um conceito renovado de língua, com enfoque
 diferente, é tomado não como um sistema fecha-
 do e imutável de regras gramaticais, mas co-
 mo um processo dinâmico de interação, como
 um meio de realizar ações, de agir e atuar,
 utilizar a língua como um todo, apropriar-se
 de recursos de expressão orais e escritos e utilizá-
 -los de forma consciente

P3E2

do meu ver a concepção de língua ado-
 tada na Proposta Curricular do Estado
 visa o desenvolvimento da linguagem
 oral e escrita, também o desenvolvimento
 social voltado à cidadania.

P4E3

A língua é adotada como algo social e interacionista (indo ou) contemplando a realidade do aluno, por meio de (lex) gêneros textuais possibilitando assim um maior domínio da língua, como sistema simbólico, quando ^{o ser} condições de uma plena participação social.

P6E5

A concepção de língua adotada na PCSP nesta série é uma concepção que prevê a língua como um estudo da linguagem e da literatura e do homem e da sociedade com foco na promoção do letramento em que o centro da aula está no texto.

P7E6

Entretanto, observa-se nas respostas do P2E1, P5E4, divergências em torno das concepções de língua adotada na PCLP/SP, como se observa:

Deveria rever todo o currículo do aluno, por uma proposta que realmente atenda as necessidades de nossos alunos

P2E1

Sim, podendo acreditar na possibilidade de mudar os rumos da escola pública transformando-a em um espaço de aprendizagem de cada aluno. Acreditando também que se apoiar os professores em suas práticas de sala de aula, tendo assim o resultado esperado, que também são admitidos nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, possibilitando uma qualificação profissional intermediária.

P5E4

Para o primeiro, a proposta não atende às necessidades dos alunos. Entretanto, o professor não se posiciona em relação ao que lhe foi perguntado; o segundo, aponta para a necessidade de mudança nos “rumos da escola pública”, no “apoio” aos professores em suas práticas em sala de aula, para que se obtenha “o resultado esperado”, na necessidade de uma “qualificação profissional”, mas, também, não se posiciona sobre o questionamento proposto.

c) Ruptura, continuidade e ensino de gramática

Quando questionados sobre os procedimentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa, na PCLP/SP, se houve ruptura ou continuidade, os professores divergiram em suas respostas quanto ao motivo da ruptura, que foi um aspecto de consenso entre os entrevistados.

Para os professores, P1E1, P5E4 e P6E5, houve ruptura na metodologia sugerida pela PCLP/SP, uma vez que há uma mudança de foco no ensino de língua, do modelo que privilegiava a tradição gramatical ao ensino do texto. Para o P7E6, “essa ruptura advém de sua relação com os PCNs que propõem o ensino de língua em contexto”.

Conforme se observa a seguir:

CONSIDERO QUE HAJA RUPTURA NA METODOLOGIA SUGERIDA, HOJE, PELA PROPOSTA PORQUE HA' UMA MAIOR PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS DO QUE COM O ENSINO DA GRAMÁTICA.

P1E1

Sim, uma vez que essa não vem de encontro com a realidade do ensino da gramática.

P5E4

Percebemos que a PCLP apresenta uma ruptura com as concepções tradicionais para o ensino de língua portuguesa, essa ruptura advém de sua relação com os PCNs que propõem um ensino de língua em contexto.

P6E5

P5E4, no entanto, ao considerar a ruptura metodológica, faz uma análise do segmento das atividades propostas no ‘caderno do aluno’, material de apoio na implementação da proposta em estudo, o que não responde à questão proposta, como se observa:

Sim há ruptura na metodologia, as vezes estamos num assunto e do nada passamos para outro sem um mínimo de conexão. Considero o caderno do aluno um desperdício de dinheiro público.

P5E4

Para ele, a ruptura se dá na sequência de atividades propostas, “às vezes estamos num assunto e do nada passamos para outro”, analisando, assim, a proposta linear do ‘caderno do aluno’ e não a proposta de ensino de língua numa concepção teórico-metodológica, conforme foi perguntado.

O questionamento levantado pelo professor aponta as questões de sequência de atividades que segue, conforme apresentado anteriormente, uma metodologia espiralizada, não linear, o que reflete numa constante retomada de temas e conteúdos com o objetivo de que se façam diferentes abordagens do mesmo assunto, considerando os diferentes momentos em que ele se apresenta.

O caderno do aluno, por sua vez, apresenta-se como uma ferramenta de resolução de exercícios e atividades, que, podem ou não suprir determinados temas abordados e que cabe ao professor articulá-lo com diferentes propostas de aprofundamento teórico, utilizando-se da pesquisa, do plano de aula, da transposição didática, procedimentos metodológicos inerentes à ação do professor para o uso de qualquer material que lhe sirva de suporte.

Em relação à ruptura metodológica a que se fazia menção no questionário proposto, o professor não respondeu ou não entendeu.

Já os professores P2E1, P3E2 e P4E3 apresentaram, em suas respostas, uma análise crítica à PCLP/SP, levantando dados novos (não mensurados no questionário) em relação à aplicabilidade da proposta em estudo, porém não respondem à questão proposta no questionário, como se pode observar:

em língua portuguesa: sustente sua resposta.

Há uma continuidade de apresentação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua Portuguesa mas de todos os outros idiomas e de seu grupo social, que a elas se vertida.

P2E1

na metodologia sugerida pela PCSP o conhecimento é aplicada de modo superficial, sem lógica didática, fragmentada.

P3E2

nao, penso que a metodologia aplicada a essas situacoes linguisticas esta coerente com o momento historico em que vivemos, embora tenha opiniao que tudo pode ser repensado.

P4E3

A ruptura a que se faz menção no questionário está relacionada com a proposta de abordagem linguística nas dimensões teórico-metodológicas: se há uma continuidade no tratamento dado à língua, na sala de aula, seguindo um modelo tradicional gramatical, como herança de uma análise estruturalista, que considerava os elementos internos da língua, compreendendo uma análise da língua por ela mesma; ou, se a proposta em estudo, configura-se como uma proposta inovadora, em que se considera a evolução dos estudos linguísticos, conforme mencionado no capítulo 2 deste trabalho, na construção do conhecimento linguístico, desenvolvido pelo professor na sala de aula, amparado por um material didático coerente com tais questões.

É relevante mencionar que, na análise dos dados, nas respostas dos professores P2E1, P3E2 e P4E3, parece não ter havido compreensão da questão proposta, e, portanto, a pergunta não foi respondida.

d) A área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias

O ensino de língua na PCLP/SP é caracterizado por área de conhecimento em que há uma proposta de trabalho interdisciplinar, tendo como procedimento metodológico, o estudo e o desenvolvimento de habilidades e competências, tendo com base o estudo da linguagem em suas variadas manifestações.

Quando questionados sobre a proposta de ensino por área de conhecimento, em que a língua portuguesa, conforme pressuposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (1998[2002]), compreende a área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática, os professores são unânimes em afirmar que a PCLP/SP, condiz com esses pressupostos. Como se verifica:

Sim, Tanto os PCN quanto a PCSP, reafirmam de que a escola tem a função de formar um cidadão crítico, ético, livre e participativo, agente de uma sociedade mais justa.

P3E2

A língua ensinada a partir da PCSP condiz com os pressupostos adotados pela LDB e PCN por possibilitar a percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística (PCNs)

P7E6

Apenas o P5E4, posiciona-se com ressalvas sobre esta questão, afirmando que a proposta condiz “*em partes, pois falta sequência didática*”. Nota-se, pois, que há incoerência na relação dada à proposta de ensino de língua – mensurando as sequências didáticas aos pressupostos dos parâmetros curriculares – uma vez que não há essa relação.

Como se pode perceber, há, na PCLP/SP (2008), uma abordagem das questões linguísticas centrada no uso da linguagem. O ensino pautado por competências e habilidades não reduz a aprendizagem à análise de casos pontuais de uso da língua, mas ao um diverso linguístico do qual o falante faz parte.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), esse ensino, pautado em desenvolver competências e habilidades, permite inferir que o ensino de língua portuguesa busca desenvolver no estudante seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de uso linguístico, na condição que lhe é dada como cidadão que interage no processo de ensino aprendizagem, aspectos que o professor parece não ter percebido.

e) A avaliação na PCLP/SP e o processo de progressão continuada

A ruptura com a organização seriada do ensino, segundo Faria (2011), teve início nos anos oitenta, a partir da implantação de ciclos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que colocou a progressão continuada como uma tendência orientada pelo governo, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

A LDB propõe a progressão continuada organizada em forma de ciclos, considerando o conhecimento como processo e vivência que não admitem a ideia de interrupção, mas sim

de construção, em que o aluno está continuamente se formando, construindo significados a partir das relações dos homens com o mundo e entre si. Uma de suas características é a organização do ensino por ciclos de aprendizagem, que pressupõem a não-reprovação ou repetência do aluno por um período que pode variar entre dois e quatro anos. Nesse contexto, ele vai passando “automaticamente” pelos anos escolares, sendo avaliado ao final de cada ciclo.

A avaliação, nesse sentido considera o processo, a aprendizagem, a metodologia aplicada durante o projeto de ensino desenvolvido pela escola, e isso está diretamente relacionado ao número de alunos por sala de aula, o que, segundo os professores participantes do questionário proposto neste trabalho, tem um impacto negativo na implementação da proposta curricular em questão, como podemos verificar nos depoimentos, quase unânimes, dos professores entrevistados:

O número de alunos por sala interfere e muito na aprendizagem, impossível aplicar o conteúdo, intervir nas dúvidas e conferir as atividades, certamente o professor não dará atenção a todos, fora o desgaste do professor tanto físico como mental.

P3E2

minha experiência o ideal para a aplicação dessas aulas seriam 20 alunos.

P4E3

RSR para a aula de português?

Quando a sala é lotada sempre atrapalha o trabalho pedagógico.

P5E4

Interfere no sentido de ser uma classe extremamente lotada impossibilitando de ter um acompanhamento individual.

P6E5

1.031 para a aula de português:
O número de alunos interfere de forma considerável, pois não é possível acompanhar o desenvolvimento com turmas numerosas.

P7E6

Vale resaltar que a PCLP/SP adota o modelo de progressão continuada e de avaliação em larga escala, o SARESP – Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Isso implica um acompanhamento externo da implementação da proposta, resultante nos índices de desempenho escolar.

Verifica-se, portanto, no posicionamento dos professores aqui mencionados, uma crítica relevante ao modelo de avaliação adotado pela PCLP/SP, uma vez que o acompanhamento dado individualmente aos alunos fica comprometido pelo número excessivo por sala, causando prejuízos à aprendizagem, foco desta proposta.

f) Aproximações das respostas dos professores sobre a PCLP/SP, LDB e PCN

Notam-se, nas respostas dadas pelos professores por meio do questionário proposto na coleta de dados deste trabalho, posicionamentos semelhantes no que se refere à abordagem metodológica dada à Língua Portuguesa na sala de aula pela PCLP/SP.

Parece cristalizar-se a ideia de se referir à língua no ambiente escolar como ‘disciplina’ ligada à aprendizagem, composta por diretrizes curriculares que norteiam e de certa forma unificam a compreensão da língua como um instrumento que está a serviço do falante, em suas variantes e variações, rompendo com a ideia de que o ensino de português trata as questões linguísticas de maneira burocrática e assistemática no que se refere aos seus usos efetivos.

Percebe-se, nas repostas dadas pela maioria dos professores, uma reflexão sobre a língua que se ensina na escola como um instrumento de acesso à informação e à formação, como mecanismo de garantir a construção da cidadania, conforme preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, a aplicabilidade da PCLP/SP ainda encontra dificuldades em relação às questões da inadequação das estruturas da escola pública paulista, à formação docente e a tantos outros problemas apontados implícita ou explicitamente, conforme o manifesto do P5E4, no que se refere à possível ruptura no ensino de língua na Proposta Curricular em questão, “*podendo acreditar na possibilidade de mudar os rumos da escola*

pública, transformando-a em um espaço de aprendizagem..., acreditando também que irá apoiar os professores em suas práticas na sala de aula” e que revela sobre a proposta curricular tanta importância quanto à compreensão das bases teóricas que a compõem.

As respostas dadas ao questionário proposto demonstram que a discussão do material didático usado pelo professor, aqui caracterizado pela Proposta Curricular de São Paulo, e o objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência comunicativa dos alunos ainda não encontra respaldo na prática de sala de aula. Alguns professores avançaram alguns passos rumo às mudanças propostas, referendadas na nova LDB/96, e nos PCN/1997[2002], mas muito caminho ainda nos parece que há para percorrer, no que se refere à compreensão de um procedimento teórico-metodológico e sua prática em sala de aula.

As aproximações teórico-metodológicas para a implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo às bases teóricas da Educação Linguística, considerando o princípio de *adequação teórica* proposto por Koerner (1996), como um dos instrumentos metodológicos para a pesquisa em historiografia linguística, é o que apresentamos no item que segue.

4. O Princípio de Adequação Teórica

Neste item, trataremos do princípio de Adequação Teórica que, segundo Koerner (1996), estabelece um quadro de trabalho em que aproximações críticas e interpretativas com teorias atuais são realizadas, numa atividade de reconstrução do passado objetivando auxiliar a compreensão do leitor atual. Nesse sentido, buscou-se entender as relações entre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e as possíveis articulações com outras disciplinas. Para tanto, fizeram-se aproximações com os construtos teóricos da Educação Linguística que, para Palma & Turazza (2014, p. 29), tem como objetivo geral “a formação geral proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicante”.

4.1 Articulação entre análises linguísticas na PCLP/SP, a Educação Linguística e outras pedagogias

A Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo constitui-se a partir da articulação de áreas de conhecimento numa dimensão inter e multidisciplinar. Desse modo, a abordagem da língua na sala de aula, compreende o desenvolvimento linguístico do

aprendente, na perspectiva de usos da língua nas diversas variantes, rompendo com um modelo tradicional que privilegiava apenas a norma padrão.

Sendo assim, tem-se uma abordagem linguística que está relacionada às formas de expressividade do indivíduo enquanto sujeito social, o que a aproxima dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação Linguística em que se propõe o desenvolvimento da competência comunicativa do “aprendente-ensinante” (FERNÁNDEZ, 2001), descaracterizando a figura do aluno, tradicionalmente tido como passivo para um agente participante da sua formação.

A PCLP/SP (2008), conforme apresentamos neste capítulo, fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em que o ensino da língua considera o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de um ensino pautado nos domínios da linguagem, sendo esta,

uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. (PCNLP, 1997, p. 22)

Na PCLP/SP (2008), o estudo da linguagem é feito por meio do agrupamento de disciplinas em uma área comum, denominada *Linguagens Códigos e suas Tecnologias*, composta pelas disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (língua inglesa ou espanhola), Arte e Educação Física, numa abordagem inteiramente interdisciplinar, em que a língua constitui um dos mecanismos de expressão, por meio da linguagem verbal (oral e escrita), sendo fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa, porém, acrescida da linguagem corporal, gestual, de manifestação artística, compreendendo, assim, o indivíduo em suas múltiplas possibilidades de interação, assim referendada:

Em nossa sociedade, as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. O *design* diferencia produtos equivalentes quanto ao desempenho ou à qualidade. A publicidade circunda nossas vidas, exigindo permanentes tomadas de decisão e fazendo uso de linguagens sedutoras e até enigmáticas. Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. A produção de bens e serviços foi em grande parte automatizada e cabe a nós programar as máquinas, utilizando linguagens específicas. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam. (PCLP/SP, 2008, p. 16).

É, pois, nesse cenário que se apresentam os desafios de se educar na diversidade linguística, nos fomentos da ciência como constitutivo da igualdade de acesso aos bens culturais da humanidade. E a proposta implementada para a educação básica paulista, foco de nosso estudo, configura-se como um importante instrumento para subsidiar o trabalho docente com relação às questões que cercam a abordagem metodológica no ensino da língua materna.

A PCLP/SP (2008), então, compreende o estudo da língua a partir de um conjunto de disciplinas tendo como base o estudo da linguagem. Isso implica dizer que a concepção de ensino para a língua materna, nesta proposta, deve levar em conta a interdisciplinaridade, uma vez que o estudo da língua se dá por meio do diálogo constante dessas disciplinas na formação do conhecimento, em que,

conhecer é o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos, construindo relações entre os diversos significados de uma mesma ideia ou fato (PCLP/SP, 2008, p. 41)

Desse modo, considera-se que a abordagem da língua na escola deve compreender uma atividade discursiva, em que, estão em “jogo”, não apenas o conhecimento de uma área específica, mas as relações que o sujeito, esse ser “pensante-comunicante” (PALMA & TURAZZA, 2014), tem entre ele e o mundo.

A PCLP/SP, referendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme expusemos anteriormente, configura-se pela abordagem do desenvolvimento das competências e habilidades, que são as bases curriculares, assim concebidas:

Um currículo referido a competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. É com essas competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido. (PCLP/SP, 2008, pp. 13-14)

Essa concepção de ensino da língua na PCLP/SP (2008) leva-nos a considerar uma ruptura metodológica no ensino de língua materna, na escola paulista, sob quatro aspectos:

O primeiro, refere-se à sistematização de temas e conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas no ensino básico, buscando uma unificação curricular, objetivando garantir as bases comuns de aprendizagem, assim caracterizada:

No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria (SEE/SP) toma assim duas iniciativas complementares. A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. [...], procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (PCLP/SP, 2008, p. 8)

Desse modo, a articulação dos conteúdos em língua materna deve priorizar o desenvolvimento da competência leitora e escritora, uma vez que “o ser humano constitui-se assim um ser de linguagem e disso decorre todo o restante, tudo o que transformou a humanidade naquilo que é”. (PCLP/SP, 2008, p. 16).

A concepção de competências na PCLP/SP está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob nº 9394/96 e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Ministério da Educação. O currículo fundamentado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que o estudante vai aprender.

Essa concepção reflete a pertinência da aprendizagem, a significação que deve constituir o trabalho docente/discente. No tocante ao trabalho com a linguagem, percebe-se uma aproximação com os pressupostos da Educação Linguística que, segundo Palma & Turazza (2014),

No caso do professor mediador, aquele previsto pela LDB, pelas Diretrizes Curriculares e pela EL, o docente deverá ser um facilitador da aprendizagem, mediando a relação ativa do estudante com os conteúdos da disciplina e levando em consideração os conhecimentos prévios e as experiências que os aprendentes trazem para a sala de aula, suas potencialidades cognitivas, seus interesses, suas formas de pensar e de atuar. (PALMA & TURAZZA, 2014, p. 48)

Isso implica dizer que compete à escola, promover a articulação de saberes, considerando a aprendizagem como um processo coletivo e dinâmico, em que professor e estudante participam e comungam dele.

O segundo aspecto de uma ruptura metodológica para o ensino de língua materna é caracterizado por uma abordagem gramatical contextualizada no estudo dos gêneros textuais, em que o ensino da língua é centrado no texto,

centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem uma visão reducionista dos fenômenos lingüístico e literário. (PCLP/SP, 2008, p. 43).

Sendo assim, o ensino da língua se dá, levando em consideração o texto como instrumento fundamental da interação produzida entre o falante e sua língua. Nesse sentido, a abordagem linguística considera as variedades de produção do texto, a partir da concepção da língua em diferentes usos, e, portanto, em diferentes gramáticas, objetivando adequar categorias de análises linguísticas às situações de aprendizagem na sala de aula.

O ensino da língua portuguesa, centrado no texto, é assim caracterizado na PCLP/SP:

Os textos verbais fazem uso de estruturas gramaticais, é verdade. Muitos desses textos necessitam da gramática normativa para a sua correta organização na sociedade. No entanto, a frase é parte menor do texto e como o todo é maior que a soma das partes, estudar a frase, mesmo que incorporando esse estudo ao texto, não responde a todas as necessidades daquele que faz uso da língua nas mais diversas situações. Há estruturas que surgem das relações entre as frases, entre os parágrafos e, até, entre os textos que a gramática tradicional não dá conta e tais estruturas merecem abordagem no cotidiano escolar. Além disso, há o aspecto social da língua que, como organismo vivo e pulsante, se transforma a toda hora e relaciona os textos, literários ou não, com o momento de produção e de leitura. (PCLP/SP, 2008, p. 44)

Assim, a PCLP/SP (2008) tem a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar as experiências (suas e dos outros) a partir da palavra (oral e escrita), refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhe permite organizar a realidade na qual se insere, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeito.

Nessa nova abordagem metodológica, na PCLP/SP, percebe-se uma aproximação com os pressupostos da Educação linguística que, para Palma & Turazza (2014), apresenta como objetivo geral a formação proficiente de crianças e jovens como seres pensantes-comunicantes e, nessa acepção, contribui com a educação matemática, a educação artística, a educação literária, a educação do mundo do trabalho e outras, conferindo ao ensino da língua esse caráter interdisciplinar.

De acordo com a PCLP/SP (2008), o ensino da língua é organizado a partir de duas vias inseparáveis: como objeto e como meio para o conhecimento. Ou seja, na mesma medida em que deveria se apresentar como matéria a ser analisada, minuciosamente, proporcionaria

ao sujeito a construção e compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas, em detrimento de muitas outras existentes.

Palma & Turazza (2014) assim caracterizam o ensino de gramática, sob a perspectiva da Educação Linguística,

Nesse novo-outro espaço reinterpretativo os elementos léxico-gramaticais são focalizados, compreendidos, trabalhados e concebidos como recursos: meios necessários para a aprendizagem significativa das práticas sociais de linguagem. Essa é uma distinção necessária a ser feita pelos professores-educadores, ou seja, aquela voltada para os estudos dos elementos léxico-gramaticais da língua, distanciados de seus respectivos usos efetivos e aquela que passa a conceber o funcionamento efetivo desses elementos linguísticos de modo adequado e significativo. (PALMA & TURAZZA, 2014, p. 31)

Desse modo, a abordagem da língua em sala de aula deve priorizar, segundo (TRAVAGLIA, 1996), a **gramática internalizada**, ou seja, o conhecimento intuitivo que o falante tem de sua língua, para se desenvolverem atividades linguísticas que concretizam diferentes práticas gramaticais.

Palma & Turazza (2014) acrescentam a **gramática reflexiva**, que objetiva, a partir do conhecimento intuitivo, refletir sobre unidades, regras e princípios da língua, os seus mecanismos; e, ainda, a **gramática de uso**, estruturada em atividades que visam a desenvolver não só automatismos de uso dos mecanismos da língua, mas também os princípios de uso dos recursos das variedades existentes nessa língua, que estarão disponíveis para emprego em diferentes situações comunicativas, para garantir a interação entre os participantes do ato comunicativo.

O terceiro aspecto, no que se refere a um rompimento teórico metodológico dado ao ensino de língua portuguesa na PCLP/SP, consiste na apreciação da dimensão da variação linguística, na aproximação da língua da escola à língua do falante. Isso pode ser verificado na caracterização do objeto linguístico visto como produto do meio, em que as experiências linguísticas do aluno não podem ser deixadas em segundo plano.

Desse modo, propõe-se desenvolver a atividade linguística, considerando o domínio pleno da língua, tendo como meta formar indivíduos letrados, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania.

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema lingüístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. (PCLP/SP, 2008, p. 43)

A respeito da atividade linguística, tendo como meta tornar estudantes letrados, notamos a aproximação da PCLP/SP com o que postula Rojo (2004), para quem:

A escola e a educação básica são lugares sociais de ensino-aprendizagem de conhecimento acumulado pela humanidade – informações, indicações, regras, modelos –, mas também, e fundamentalmente, de formação do sujeito social, de construção da ética e da moral, de circulação das ideologias. Falar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar só uma das faces desta moeda; é permitir a nossos alunos a confiança na possibilidade e as capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão. Portanto, trata-se de nos acercarmos da palavra não de maneira **autoritária**, colada ao discurso do autor, para repetí-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7)

Para a PCLP/SP, o nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais que a criança ou adulto reconhecem. Isso ocorre porque os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas.

Esse construto teórico é desenvolvido, segundo Palma & Turazza, (2014), diante das variedades e usos da língua, a saber: **variedades diatópicas**, aquelas que ocorrem no espaço geográfico constituindo os dialetos. É, pois, uma variação regional, exemplificada no Brasil pelo dialeto caipira e pelos diferentes falares (nordestinos, amazonenses, gaúchos, cariocas, etc.); as **variedades diastráticas** ocorrem no nível sociocultural, constituindo os diferentes estratos socioculturais.

Essa abordagem da atividade linguística, considerando a variação, possibilita uma compreensão da língua não só como uma atividade metalingüística, mas, sobretudo, como um mecanismo institucionalizado, de uso coletivo, que aproxima o falante do acervo sociocultural de uma dada comunidade de fala, possibilitando, entre outros, o acesso aos bens culturais da humanidade.

Finalmente, o quarto aspecto que caracteriza, a nosso ver, uma ruptura no procedimento metodológico dado ao ensino de língua materna, na sala de aula pela PCLP/SP

diz respeito aos construtos teóricos em que o foco recai na aprendizagem e não no ensino, “isso muda radicalmente nossa concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também **aprende a ensinar**” (PCLPSP, 2008, p. 10).

A aprendizagem, nesse sentido, é tida como um processo coletivo, de uma “comunidade aprendente” (PCLP/SP, 2008), em que aprender é algo em construção permanente. Essa aprendizagem deve ser relevante para a construção de significados, tanto pelo aluno, quanto pelo professor, os “aprendentes-ensinantes” (FERNÁNDEZ, 2001).

Nesse sentido, a abordagem da língua reflete a construção de sentidos dos quais o falante participa ativamente, por meio do uso da linguagem, no processo de comunicação. A linguagem, nesse sentido, é vista como mecanismo de interação entre indivíduos, como expressão do pensamento, das ideologias, das idiosincrasias, é, por isso, constitutiva do sujeito.

Para tanto, a PCLP/SP (2008) sugere a abordagem da língua como disciplina que se insere em uma sociedade tecnológica e, que, como instrumento integrador, deve ser abordada como facilitador do acesso ao mundo cultural, tecnológico, artístico, científico, ou seja, como meio de inclusão (ou exclusão) dos indivíduos em uma sociedade que privilegia a comunicação como aproximação de diferentes culturas, por meio de diferentes linguagens, da seguinte forma:

Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto à exclusão pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (PCLP/SP, 2008, p. 9)

Sendo assim, a concepção de língua, na PCLP/SP constitui-se da relação existente entre o falante e sua língua, mediada pelas constantes variações, tanto diatópicas, quanto diastráticas, constituindo-se em um instrumento de aproximação com as diferentes manifestações linguísticas a que o falante está inserido.

Nesse sentido, e ainda aproximando os aspectos constitutivos da PCLP/SP à EL, esta última considera a língua “como uma instituição social, uma criação histórica e coletiva e não simplesmente uma forma de comunicação.” (PALMA & TURAZZA, 2014, p. 35).

Podem ser notadas, nas análises acima, passagens que procuram explicitar o processo de criação do documento analisado, como também as aproximações a teorias e estudos recentes, compreendendo o princípio de Adequação Teórica, proposto por Koerner (1996), referendado neste trabalho.

A Educação Linguística, por fim, fortalece esse processo interdisciplinar na construção do conhecimento linguístico, configurando-se como um paradigma moderno de reflexão sobre a linguagem, e não mais sobre a língua, como produto das relações humanas nas diversas atividades quer científicas, quer culturais, quer pessoais, instaurando, a linguagem, como ferramenta de acesso aos bens culturais da modernidade.

A partir das bases teórico-metodológicas da Educação Linguística pode-se observar sua contribuição no processo de implementação da proposta curricular, no tocante ao ensino de língua, uma vez que em seu construto considera a multidisciplinaridade por meio da dimensão linguística, considerando as variantes que compõem a língua funcional, e da dimensão pedagógica, ela desloca o trabalho linguístico para a ação docente, para a metodologia, - a 'maneira', o 'como', o 'por que' de determinada abordagem linguística na sala de aula.

É nesse sentido, que se evidencia uma mudança paradigmática na proposta curricular aqui apresentada. Se considerada como documento de análise e reflexão da ação docente pode gerar inquietações (e tem gerado) no sentido de redefinir procedimentos metodológicos na abordagem linguística em sala de aula, aproximando a língua da escola - os manuais de reprodução de conceitos teóricos, a excessiva descrição da língua escrita-, a uma língua funcional, valorizando a oralidade (pedagogia do oral) e considerando que a mutabilidade da língua é o que a torna 'viva' e capaz de dar significados à complexidade das interações humanas em diferentes lugares e épocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se insere como trabalho Historiográfico da Língua Portuguesa, sob o tema *o ensino de língua portuguesa na proposta curricular de São Paulo: abordagens e perspectivas*, e teve como principal objetivo levantar algumas questões pertinentes à Educação Linguística na educação básica da escola brasileira na atualidade, em especial, no currículo implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, no período de 2008-2009, na perspectiva da Historiografia Linguística.

Entre essas questões, procuramos investigar: em que medida há ruptura ou continuidade no ensino de língua na atual proposta da rede pública paulista; como se comportam os docentes diante de uma proposta de ensino que visa a dar uma nova abordagem metodológica, no que tange ao trabalho linguístico na sala de aula.

Fizemos, então, um recorte no amplo quadro referente ao tema, procurando explicitar a LDB nº 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais como referenciais na elaboração da Proposta Curricular de São Paulo, além de apresentar respostas de questionários aplicados a professores atuantes na rede pública em questão, no momento da implementação de tal proposta. Estes dois últimos compõem os documentos de análise de nosso *corpus*.

Iniciamos nosso percurso fazendo uma incursão pelos fatores políticos, ideológicos e sociais que motivaram a implementação da proposta curricular, especificamente de língua portuguesa da SEE/SP. Verificamos que essa proposta tornou-se instrumento de rejeição por parte dos docentes, uma vez que para eles, ela não atende às demandas da escola pública onde está inserida.

Pode-se verificar, a partir do perfil do entrevistado, que ele se nutre de uma ideia de continuidade, no tocante ao ensino de língua materna, uma vez que são docentes, em sua maioria, atuantes nesse processo de transição entre duas propostas, conforme mencionado neste trabalho: uma descentralizada, apenas como diretriz, datada do início dos anos de 1980 até meados de 1990 e outra, a atual, datada a partir de 2008 e ainda em vigência, centralizada e materializada nos cadernos do aluno e do professor, além de uma série de documentos que a regulamenta.

Nesse sentido, duas questões de ordem teórico-metodológicas estão, a nosso ver, sendo contrastadas na implementação da proposta curricular em estudo. A primeira, caracterizada pela resistência à mudança, que, segundo Alencar, (1996), tem sido marcante na postura assumida pelos professores quando submetidos às inovações. Segundo a autora,

mesmo que a pessoa seja favorável à inovação, tende a resistir, pois o processo inovador envolve incerteza e ansiedade, comportamentos inerentes ao ser humano.

Nesse sentido, considera-se de grande relevância observar que a prática docente de formação do professor, ainda é reproduzida de maneira tradicional por meio de cursos descontextualizados, em que teoria e prática nem sempre dialogam. Nóvoa (1991, 1992) destaca que a formação não ocorre por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Vale ressaltar que a escola reflete o modelo social onde está inserida. Nesse sentido, o trabalho docente deve refletir sobre esse cenário e torná-lo parte do contingente escolar. O papel do professor ganha configurações, nesse cenário, que o coloca como protagonista do processo de mudança, uma vez que é a partir de suas ações que ocorrem ou não rupturas.

Nota-se ainda a resistência do professor no tocante ao modelo de progressão continuada, procedimento utilizado pela proposta curricular em questão, que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases.

Esse modelo, segundo Faria (2001), é considerado uma metodologia pedagógica avançada por propor uma avaliação constante, contínua e cumulativa, além de se basear na ideia de que reprovar o aluno sucessivamente não contribui para melhorar seu aprendizado.

Entretanto, a avaliação na PCLP/SP é um procedimento usado também em larga escala, por meio de instrumentos como o Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), em que a avaliação, nesse tipo de procedimento, não mede de forma legítima a qualificação dos alunos, mas sim, submete-os sistematicamente às avaliações externas, em que a relevância está mais para “enquadrar” a escola em um perfil sistematizado e menos para a qualidade do que se ensina.

Nesse sentido, as propostas curriculares tendem a perder efeito quando colocadas à prova por sistemas de avaliações externas, que, apesar de importantes, não consideraram todas as variantes a que a escola está submetida, como o número de alunos em sala de aula, conforme questionamento dos professores aqui apresentados, a formação docente, a diversidade ideológica e cultural da sociedade contemporânea que compõe a “clientela escolar” da atualidade, entre tantos outros fatores.

A segunda questão a ser refletida na implementação da proposta curricular aqui analisada sinaliza para a ruptura na proposta de ensino da língua materna. Isso, a nosso ver, dá-se em dois vieses: uma ruptura no campo da política linguística, rompendo o paradigma,

considerando as mudanças de ordem social, caracterizado pelos usos da língua em um diverso linguístico – que já se configura como procedimento metodológico desde os avanços da linguística de texto, a pragmática, a análise do discurso, entre outras teorias que compõem o estudo da linguagem na contemporaneidade, e uma ordem tecnológica como “instrumento” de aproximação de mundos e, conseqüentemente, de compreensão dos saberes que se processam na sociedade do conhecimento.

A língua, que se compreendia e se ensinava na escola, representada pelos modelos coercivos de usos padronizados, foi, paulatinamente sendo desconstruída do papel de disciplina escolar para ser o elo existente entre o homem e o mundo na construção de sua identidade planetária.

E, à escola foi dada a responsabilidade de desenvolver, não mais a língua como modelo de poder ou de domínio de classes, como outrora, mas como competência humana de formação, de interação e domínio coletivo.

Percebe-se essa abordagem da língua pela escola na Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo, caracterizada como instrumento de inserção num universo “multilíngue”, considerando as variações de uso da língua, o que Bechara (1994) caracteriza como tornar o indivíduo “poliglota da própria língua”.

Percebemos, no entanto, que a Proposta Curricular de Língua Portuguesa de São Paulo, foco do nosso estudo, ainda não pode ser entendida como um procedimento metodológico implantado na rede, por algumas questões relevantes, a saber: há resistência do professor às mudanças e inovações nela contidas; há um desconhecimento, por parte do professor, da proposta implementada na rede da qual ele faz parte; não se verifica, no processo de implementação da proposta em questão, uma política de formação continuada do professor.

Segundo Enguita (1998), abordar a política de formação, tendo como eixo o enfoque do desenvolvimento profissional docente, traz consigo o enorme desafio de situar com clareza o papel dos professores na sociedade atual, e isso demanda cada vez mais uma grande capacidade de adaptação, flexibilidade, atualização de conhecimentos, frente às exigências da docência.

Pode-se considerar que o ensino de língua nesse novo milênio tem se tornado campo de reflexão teórico-metodológica, refletido em propostas curriculares como a mencionada neste trabalho e também nas discussões, nas discordâncias, nas compreensões e incompreensões dos professores de língua portuguesa, e nas incursões de políticas

educacionais de cunho ainda autocrático – se considerarmos que, culturalmente, a classe docente é pouco consultada quando da implementação de propostas e programas educacionais.

A prática do ensino de língua se insere, a nosso ver, em um novo panorama epistemológico de contrapor de vez a herança estruturalista, em que o objeto de estudo era reduzido a uma estrutura sujeita a regras fixas, a um paradigma que leve em consideração o diverso linguístico e sua dimensão social.

Considerando que a proposta curricular de língua portuguesa aqui estudada surge como mediadora da função docente na materialização dos cadernos do professor e do aluno, refletimos sobre ela, questionando em que medida esta proposta atende ao pressuposto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no tocante ao ensino de língua materna. As análises realizadas permitiram-nos concluir que esse aspecto recebe tratamento bastante expressivo no documento analisado, uma vez que a proposta para a abordagem da língua é referendada nos estudos do texto como eixo da atividade linguística, conforme preconizam os parâmetros da educação nacional.

A análise da PCLP/SP aqui apresentada aponta para uma mudança paradigmática, considerando a língua um patrimônio humanitário, de inserção, de exercício da cidadania, entretanto a força motriz dessa mudança, o professor, não a compreende como satisfatória para a demanda da escola em que ela se insere. Logo, corre-se o risco de se gastar mais um tempo, talvez um tempo de reflexão, adaptação e (re)formulação de um modelo de docência que, em sua maioria, ainda não se modernizou, no sentido de acompanhar as mudanças que ainda não ocorreram na sala de aula, ou na aula de português porque se insiste na obediência às normas que nada mais significam para o falante da contemporaneidade.

Compreende-se, no entanto, que questões importantes apontadas neste trabalho como o modelo de avaliação adotado na proposta em questão, o excessivo número de alunos em sala e as condições ainda precárias do trabalho docente têm dificultado a aplicabilidade de uma proposta curricular que tantas mudanças propõem. Vale ressaltar, porém, que a abordagem da língua por ela adotada deve ser entendida como uma ruptura no procedimento metodológico, no tocante à educação linguística, e isso caracteriza um importante avanço para o ensino de língua na educação básica paulista.

Esperamos, portanto, que as reflexões como as empreendidas neste trabalho sejam de algum auxílio no tratamento da Educação Linguística na educação básica como instrumento de inserção e compreensão do indivíduo no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice. *A gerência da criatividade*. São Paulo: Mackron Books, 1996.

ALMEIDA, Marly de Souza. *Metalinguagem e Identidade Lingüística Brasileira na Sátira Poética de Oswald de Andrade*. Tese de doutoramento. Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo, 2003.

ALTMAN, Cristina. *História, estórias e historiografia da linguística brasileira*. Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura, v. 14, n. 1, 2012.

ARELARO, L. R. G. *O ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. In: Educação e sociedade, v. 26, nº 92. Campinas-SP: outubro de 1999. p. 1039-1066.

_____, Lisete Regina Gomes; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PALMA FILHO, J.C. *A mudança curricular na Secretaria da Educação*. São Paulo: “Jornal Educação Democrática”, 1985.

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. 2ª edição – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, N. B; *O fazer historiográfico em Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N. B (org.) *Língua Portuguesa em calidoscópico*. São Paulo: EDUC, 2004, p. 72-81.

_____; PALMA, D. V. (org.) *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa do século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BECHARA, E. *Opressão? Liberdade?* 12ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

BONINI, A. *Metodologia do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística*. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.01, p. 23-47, jan/jun. 2002.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: SE/CENP, 2006.

_____. *Linguagens, códigos e suas tecnologias – orientações curriculares para o ensino médio – vol. 01*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEMTEC/MEC, 2002.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN: ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN: ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 1999a.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Uma introdução à História*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CHAUVEAU, A; TÉTART, P. *Questões para a história do presente*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CORADINI, Heitor. *Metalinguagem na obra de Língua Latina de Marcos Terêncio Varrão*. Tese de doutorado. São Paulo: USP-FFLCH-DLCV, 1999.

COSTA P. *Uma questão de método: a relação entre teoria e historiografia*. Trad. Cristiano Paixão, Menelick de Carvalho Neto e Ricardo Lourenço Filho. Università degli Studi di Frieze, 2011.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio: 2011

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUBOIS, Jean et alli. *Dicionário de linguística*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

ENGUITA, Mariano F. *O magistério numa sociedade em mudança*. IN: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1998

FARACO, Carlos Alberto. *Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós*. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____ ; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas do século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FARIA, E. M. *Os alunos reprovados no Brasil: uma análise das proficiências e das taxas de abandono por meio das avaliações Prova Brasil e Pisa*. In: *Estudando Educação – Portal de Estudos e Pesquisas em Educação*. Abril, 2011. Online. Disponível em: <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/03/estudando-nc2ba-1-versc3a3o-finalv2.pdf>

GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, mar/abr.1995^a, p.1-5.

GREMAUD, A.P; VASCONCELOS, M.A.S; TONETO JÚNIOR, R. *Economia Brasileira Contemporânea*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KRISTEVA, Julia. (1969). *História da Linguagem*. Trad. Maria Margarida Barahona. Edições 70: Lisboa.

HENRIQUES, C. C. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.

LYONS, John. *Introdução à lingüística teórica*. São Paulo: Edusp, 1979.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO; A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. *O papel da lingüística no ensino de línguas*. Disponível em: <http://www.marcosbagnio.com.br/conteudo/forum/marcuschi.html>. Acesso em: 10 nov. 2001(a).

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho*. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina*. – 16^a ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. 128p.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 48.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. IN: Universidade de Aveiro. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, 1991.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PALMA, Dieli Vesaro e TURAZZA, Jeni Silva. *Educação Linguística: reinterpretações do ensino-aprendizagem por novas práticas pedagógicas*. In **Educação Linguística e o Ensino de Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais** (Dieli Vesaro Palma e Jeni Silva Turazza, org.). São Paulo: Terracota, 2014.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. *Ciclo Básico em São Paulo – memórias da educação nos anos 1980*. São Paulo: XAMÃ VM Editora, 2003.

_____, João Cardoso. *Reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. São Paulo: PUC, 1989.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

RAZZINI, M.P.Gregório. *O espelho da nação: a antologia nacional e ensino de português e literatura (1839-1971)*. Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R; Cordeiro, G. S. *Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 95-128.

_____. (2002) *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”*. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Caderno do professor: gestão do currículo na escola / Secretaria da Educação; coordenação, Maria Inês Fini; elaboração, Lino de Macedo, Maria Eliza Fini, Zuleika de Felice Murrie*. - São Paulo: SEE, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º Grau – 2ª edição preliminar*, 1986.

_____. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa /Coord. Maria Inês Fini*. – São Paulo: SEE, 2008.

_____. *Deliberação CEE 88/2009 15 de maio de 2009*. São Paulo: CEE, 2009.

_____. *Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP*. São Paulo: SEE, 2009.

_____. *Programa de Qualidade da Escola*. São Paulo: SEE, 2008.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Benedito Antonio. “*Contrato Didático*”. In: **Educação Matemática – uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2012, p. 49-75.

SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva*. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática - Ensino Plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

SITES:

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf.

Acesso em 14/09/2014

FERNÁNDEZ, Alicia. Os Idiomas do Aprendiz. Digital Source, 2001.
<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>.

ANEXO 1

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental – Ciclo II

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos narrativos <ul style="list-style-type: none"> · enredo · personagem · foco narrativo · tempo · espaço • Textos narrativos e situações de comunicação • Estudos lingüísticos • Noção de tempo verbal • Articuladores temporais e espaciais • Modo subjuntivo na narrativa • O subjuntivo e os verbos regulares 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos da tipologia "relatar" nos gêneros "relato oral" e "relato autobiográfico" • Narrar e relatar: semelhanças e diferenças • Traços característicos de textos jornalísticos • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · elementos coesivos e conectivos: <ul style="list-style-type: none"> –preposição / –conjunção · frase e oração · marcadores de tempo e lugar · pontuação · interjeição · oralidade x escrita: registros diferentes 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos prescritivos • Gênero textual "anúncio publicitário" • Textos prescritivos e situações de comunicação • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · conceito de verbo · modo imperativo nas variedades padrão e coloquial · como e por que usar a gramática normativa · imperativo negativo · pesquisa no dicionário · modo indicativo (verbos regulares) · "tu", "vós" e variedades lingüísticas · irregularidades do indicativo 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos argumentativos • Traços característicos de textos expositivos • Argumentar e expor: semelhanças e diferenças • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · marcas dêiticas (pronomes pessoais) · pontuação · elementos coesivos (preposição, conectivos)

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos narrativos em diferentes situações de comunicação • interpretação de texto • fruição • situacionalidade • coerência 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos organizados na tipologia "relatar" em diferentes situações de comunicação • inferência • formulação de hipótese • interpretação de texto • leitura em voz alta 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação • fruição • interpretação de texto • intertextualidade 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação • interpretação de texto • leitura em voz alta • inferência
<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos narrativos em diferentes situações de comunicação • a importância do enunciado • produção de síntese • produção de ilustração 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de texto organizados na tipologia "relatar" em diferentes situações de comunicação • etapas de elaboração da escrita • paragrafação 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação • coerência • coesão • intertextualidade 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos argumentativos e expositivos em diferentes situações de comunicação • coerência • paragrafação • etapas de elaboração da escrita • elaboração de fichas

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
Conteúdos de oralidade / escuta <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos narrativos em diferentes • Situações de comunicação • Roda de leitura oral • Roda de conversa 	Conteúdos de oralidade / escuta <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação • Roda de leitura oral • Roda de conversa 	Conteúdos de oralidade / escuta <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação • Leitura oral: ritmo, entonação • Leitura dramática • Roda de conversa 	Conteúdos de oralidade / escuta <ul style="list-style-type: none"> • Debate oral em diferentes situações de comunicação • Apresentação oral • Roda de conversa

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
Conteúdos gerais <ul style="list-style-type: none"> • Narratividade • Gênero textual "crônica narrativa" • Gênero textual "letra de música" • Estudos lingüísticos • Verbos modalizadores • Locução verbal • Compreensão do sentido das palavras (no dicionário, no contexto, noção do radical das palavras etc.) • Questões ortográficas 	Conteúdos gerais <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual "notícia" • Gênero textual "relato de experiência" • Estudos lingüísticos • Frase e oração • Advérbio • Figuras de linguagem • Questões ortográficas 	Conteúdos gerais <ul style="list-style-type: none"> • Traços característicos de textos prescritivos • Gênero textual "anúncio publicitário" • Anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação • Estudos lingüísticos • Período simples • Verbo; termo essencial da oração • Sujeito e predicado 	Conteúdos gerais <ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual "artigo de opinião" • Artigo de opinião em diferentes situações de comunicação • Estudos lingüísticos • Pontuação • Período composto por coordenação • Conjunção

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de crônica narrativa e letra de música em diferentes situações de comunicação · formulação de hipóteses · interpretação de texto 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação · interpretação de texto · intertextualidade 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação · interpretação de texto · fruição · inferência 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de artigo de opinião em diferentes situações de comunicação · formulação de hipótese · inferência · interpretação de texto
<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de crônica narrativa e letra de música em diferentes situações de comunicação · etapas de elaboração da escrita · paragrafação 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação · etapas de elaboração da escrita · a importância do enunciado · coesão · coerência 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de anúncios publicitários em diferentes situações de comunicação · coerência · coesão · intencionalidade 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção de artigo de opinião em diferentes situações de comunicação · etapas de elaboração da escrita · intencionalidade

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de crônicas narrativas e letras de música em diferentes suportes e situações de comunicação • Roda de leitura oral • Roda de conversa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de notícias e relatos de experiência em diferentes suportes e situações de comunicação • Leitura oral: ritmo, entonação • Roda de leitura oral • Roda de conversa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de anúncios publicitários em diferentes suportes e situações de comunicação • Roda de conversa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de artigos de opinião em diferentes • Situações de comunicação • Roda de conversa

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso artístico no século XX: diferentes formas de representação • A arte no mundo contemporâneo • Crônica narrativa e letra de música como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Substantivo · Adjetivo · Artigo · Numeral · Pontuação 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso jornalístico no século XX: diferentes formas de representação • O jornal no mundo contemporâneo • Notícia e relato de experiência como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Verbo · Funções da linguagem · Pontuação · Gíria 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso publicitário no século XX: diferentes formas de representação • Publicidade e mundo contemporâneo • Anúncio publicitário e textos prescritivos como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Complementos essenciais (objetos direto e indireto; complemento nominal) · Figura de linguagem · Ortografia 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso político no século XX: diferentes formas de representação • Política no mundo contemporâneo • Debate e artigo de opinião como formas de representação histórica • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Regência verbal e nominal · Período composto por subordinação · Conjunção

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
Conteúdos de leitura <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta) 	Conteúdos de leitura <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, polifonia, leitura em voz alta) 	Conteúdos de leitura <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta) 	Conteúdos de leitura <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, polifonia, leitura em voz alta)
Conteúdos de produção escrita <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	Conteúdos de produção escrita <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	Conteúdos de produção escrita <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	Conteúdos de produção escrita <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de narrativas e letra de música em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura oral: ritmo, entonação <ul style="list-style-type: none"> · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta <ul style="list-style-type: none"> · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos prescritivos e anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura oral: ritmo, entonação <ul style="list-style-type: none"> · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de artigo de opinião e debate em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta <ul style="list-style-type: none"> · qualidade da voz · elocução e pausa
<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônica narrativa e letra de música: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso artístico: uma reflexão historicamente construída (leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Ortografia · Acentuação · Pronomes pessoais, de tratamento 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícia e relato de experiência: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso jornalístico: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos jornalísticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Figuras de linguagem · Preposição · Uso dos porquês · Forma e grafia de algumas palavras e expressões 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio publicitário e textos prescritivos: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso publicitário: uma reflexão historicamente construída (por meio de leituras e escutas de textos artísticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Complementos acessórios (adjunto adnominal, Adjunto adverbial, vocativo e aposto) · Concordância verbal · Concordância nominal 	<p>Conteúdos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate e artigo de opinião: diálogos com outros gêneros • Traços do discurso político: uma reflexão historicamente construída (leituras e escutas de textos políticos produzidos em diferentes momentos históricos) • Estudos lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> · Período composto por subordinação · Pontuação · Conjunção · Crase

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de narrativas e letras de músicas produzidas em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta) 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de notícias e relatos de experiências produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta) 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de anúncios publicitários e textos prescritivos produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta) 	<p>Conteúdos de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura intertextual e interdiscursiva de artigos de opinião e debates produzidos em diferentes momentos históricos (interpretação, inferência, fruição, situacionalidade, leitura dramática, polifonia, leitura em voz alta)
<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de narrativas e letra de música (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de notícia e relato de experiência (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de anúncio publicitário e textos prescritivos (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia) 	<p>Conteúdos de produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Produção intertextual e interdiscursiva de artigo de opinião e debate (coerência, coesão, intertextualidade, intencionalidade, situacionalidade, heterogeneidade, polifonia)

5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de narrativas e letra de música em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura oral: ritmo, entonação <ul style="list-style-type: none"> · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de notícia e relato de experiência em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta <ul style="list-style-type: none"> · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de textos prescritivos e anúncio publicitário em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura oral: ritmo, entonação <ul style="list-style-type: none"> · respiração · qualidade da voz · elocução e pausa 	<p>Conteúdos de oralidade / escuta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta de artigo de opinião e debate em diferentes situações de comunicação e momento histórico • Leitura em voz alta <ul style="list-style-type: none"> · qualidade da voz · elocução e pausa

A Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio

No Ensino Médio, os conteúdos disciplinares foram organizados em quatro grandes **campos de estudo** que se entrecruzam e se orientam a partir de importantes questionamentos sociais. Cada um desses eixos sugere uma questão que será respondida no decorrer do bimestre. Essa questão central estabelece a abordagem dos diferentes conteúdos em cada campo de estudo da disciplina. Por isso mesmo, um mesmo conteúdo pode surgir em mais de um bimestre, de acordo com os limites estabelecidos pelo eixo organizador.

Esses eixos centram-se no indivíduo que se constitui na linguagem verbal como ser humano, em sua subjetividade, portanto único em relação aos outros, e ser social, ou seja, parte constitutiva de um todo histórico, social e culturalmente construído. Os campos de conteúdos tratam o fenômeno lingüístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical. Dessa forma, procura-se desenvolver o olhar dialético entre o intrinsecamente lingüístico e as dimensões subjetivas e sociais.

Ensino Médio – Campos de Estudo – Língua Portuguesa

Linguagem e Sociedade	Análise principalmente externa da língua e da literatura em sua dimensão social como instituições.
Leitura e expressão escrita	Estudo das características dos gêneros textuais desde um lugar de receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal. Os gêneros textuais são concebidos como acontecimentos sociais em que interagem características específicas do gênero com elementos sociais e subjetivos.
Funcionamento da Língua	Análise principalmente interna da língua e da literatura como realidades (intersemióticas).
Produção e compreensão oral	Aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

Parece-nos evidente, no entanto, que tais campos de estudo preocupam-se com aspectos da realidade que surgem nos atos de fala de tal forma associados entre si que distingui-los é uma tarefa apenas teórica e, por vezes, desnecessária. Dessa forma, na maior parte das vezes, optamos por inter-relacionar tais campos de estudo em uma determinada abordagem. Assim, por exemplo, ao falarmos do gênero “poema” do campo “Gêneros Textuais”, no primeiro bimestre, parece-nos importante associar outros

conteúdos, de outros campos, como a “Lusofonia e a História da Língua Portuguesa”, do campo “Linguagem e Sociedade” e a “Construção da Textualidade”, de “Conhecimentos de Linguagem”. Por sua vez, tratarmos da Lusofonia remete-nos facilmente às relações históricas entre linguagem e gramática e assim por diante. Em outras palavras, os diferentes campos de estudo devem ser trabalhados, quase sempre, interligados entre si, conduzindo a aprofundar o eixo organizador do bimestre.

Língua Portuguesa e Literatura – Ensino Médio

1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • A Língua e a constituição psicossocial do indivíduo • Lusofonia e História da Língua Portuguesa • Comunicação: a linguagem, o eu e o outro • As diferentes mídias • O mural escolar como espaço de expressão e informação • A Literatura na sociedade atual 	<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os sistemas de arte e de distração • O estatuto do escritor na sociedade • Como fazer para gostar de ler literatura? • O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais • A crítica de valores sociais • A palavra e o tempo: texto e contexto social 	<p>Linguagem e sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho, linguagem e realidade brasileira • Adequação lingüística e ambiente de trabalho • A literatura e a construção da Modernidade e do moderno • Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico • Humor e linguagem

1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Textos de planificação (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Projeto de reportagem fotográfica <p>Texto enumerativos (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Tomada de notas <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Poema: diferenças entre verso e prosa Conto tradicional <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Opiniões pessoais <p>Texto informativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicado escolar Notícia informativa <p>Texto expositivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumo de novela ou filme <p>Informação, exposição de idéias e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p>	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Textos em prosa: conto e romance Poema: estudo por temas Comédia de costumes <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião Anúncio publicitário <i>slogan</i> <p>Antologia (foco: leitura e escrita)</p> <p>Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p>	<p>Gêneros textuais</p> <p>Estratégias de pré-leitura Relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Textos de planificação (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Projeto de tira em quadrinhos <p>Texto literário (foco: leitura) A prosa e a poesia modernas</p> <p>Texto lúdico não literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Narrativa escolar Tira em quadrinhos <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resenha crítica <p>Texto informativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Bilhete <p>Antologia (foco: leitura e escrita)</p> <p>Argumentação, crítica e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p>

1ª série	2ª série	3ª série
1º bimestre	1º bimestre	1º bimestre
<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação discursiva • Identificação das palavras e idéias chave em um texto • Análise estilística: adjetivo e substantivo • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção lingüística da superfície textual: uso de conectores • Relações entre linguagem verbal e não verbal • Língua portuguesa: o correto e o adequado • Valor expressivo de antíteses e ambigüidades • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Análise estilística: conectivos • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: Ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recurso a conectores de articulação lógica e cronológica • Linguagem e adequação • A língua portuguesa e o vestibular • Valor expressivo de ecos e ambigüidades • Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero: uso do numeral • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade
<p>Compreensão e discussão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • A oralidade nos textos escritos • Expressão oral e tomada de turno • Discussão de pontos de vista em textos literários 	<p>Compreensão e discussão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussão de pontos de vista em textos criativos (publicitário) 	<p>Compreensão e discussão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • A oralidade nos textos escritos • Expressão oral e tomada de turno • Discussão de pontos de vista em textos literários

1ª série	2ª série	3ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • A literatura como instituição social • Variação lingüística: preconceito lingüístico • Comunicação e relações sociais • A exposição artística e o uso da palavra • Discurso e valores pessoais e sociais 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Jornalismo, literatura e mídia • Mercado, consumo e comunicação • O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais • Valores e atitudes culturais no texto literário • Literatura e intenção pedagógica 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho, linguagem e realidade brasileira • Adequação lingüística e ambiente de trabalho • A literatura e a construção da Modernidade e do moderno • A crítica de valores sociais no texto literário

1ª série	2ª série	3ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
<p>Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Textos de planificação (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Projeto de exposição <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Poema: conceitos básicos Crônica <p>Texto teatral (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenças entre texto teatral e texto espetacular <p>Texto informativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Folheto <p>Texto expositivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resumo <p>O texto literário e a mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Romance Poema: a quebra da tradição O conto fantástico <p>Texto lúdico (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Letra de música <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Artigo de opinião <p>Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Romance de tese Poema e denúncia social O teatro contemporâneo <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Dissertação escolar <p>Texto informativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Apontamento de entrevista de emprego <p>Mundo do trabalho e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>

1ª série	2ª série	3ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de gênero textual • Construção lingüística da superfície textual: coesão e coerência • Identificação das palavras e idéias chave em um texto • Análise estilística: verbo • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção lingüística da superfície textual: uso de conectores • Referência dêitica • A seqüencialização dos parágrafos • Identificação das palavras e idéias chave em um texto • Processos interpretativos inferenciais: metáfora e metonímia • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Análise estilística: advérbio • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção lingüística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação • Análise estilística nível sintático • Recapitulação de conhecimentos de linguagem • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade

1ª série	2ª série	3ª série
2º bimestre	2º bimestre	2º bimestre
Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Situação comunicativa: contexto e interlocutores • Discussão de pontos de vista em textos literários 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Concatenação de idéias • Intencionalidade comunicativa • Discussão de pontos de vista em textos opinativos 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Intencionalidade comunicativa • Identificação de estruturas e funções
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • A literatura como sistema intersemiótico • O mundo do trabalho e a argumentação • O eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • A literatura como caminho para a iluminação pessoal e social • Ética, linguagem e sociedade • Sexualidade e linguagem 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho, linguagem e realidade brasileira • Diversidade e linguagem • África e Brasil: relações hiper-sistêmicas

1ª série	2ª série	3ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resenha <p>Texto informativo argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folder • Entrevista pingue-pongue <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O poema e o contexto histórico <p>Texto teatral: Comédia (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônica <p>As entrevistas e a mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta do leitor <p>Texto expositivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reportagem <p>Texto informativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta pessoal • E-mail <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O apólogo, a fábula e a alegoria: o símbolo e a moral • Poema: a ruptura e o diálogo com a tradição <p>A expressão de idéias e conhecimentos e a mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Construção do texto • Revisão <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dissertação escolar <p>Texto literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica de texto literário • O romance: as relações entre o eu e o outro • A prosa, a poesia, o teatro e o mundo atual <p>Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prova Vestibular <p>Mundo do trabalho e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>

1ª série	2ª série	3ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação enunciativa ao gênero textual • Construção lingüística da superfície textual: coesão e coerência • Identificação das palavras e idéias chave em um texto • Análise estilística: verbo • Relações entre os estudos de Literatura e Linguagem • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação enunciativa ao gênero textual • Construção lingüística da superfície textual: uso de conectores • Referência dêitica • A seqüencialização dos parágrafos • Análise estilística: preposição • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção lingüística da superfície textual: paráfrase e reformulação • Análise estilística nível sintático • Recapitulação de conhecimentos de linguagem • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade

1ª série	2ª série	3ª série
3º bimestre	3º bimestre	3º bimestre
Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Hetero e auto-avaliação • Discussão de pontos de vista em textos literários 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Concatenação de idéias • Intencionalidade comunicativa • Hetero e auto-avaliação • Discussão de pontos de vista em textos opinativos 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Intencionalidade comunicativa • Identificação de estruturas e funções da entrevista de emprego • Hetero e auto-avaliação
Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Hetero e auto-avaliação • Discussão de pontos de vista em textos literários 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Concatenação de idéias • Intencionalidade comunicativa • Hetero e auto-avaliação • Discussão de pontos de vista em textos opinativos 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Intencionalidade comunicativa • Identificação de estruturas e funções da entrevista de emprego • Hetero e auto-avaliação
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • A palavra: profissões e campo de trabalho • O texto literário e o tempo 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • A literatura engajada • Comunicação, sociedade e poder 	Linguagem e sociedade <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem e projeto de vida

1ª série	2ª série	3ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> A prosa literária: semelhanças e diferenças entre conto e crônica <p>Texto teatral: Tragédia (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> Cordel <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resenha A opinião crítica e a mídia impressa <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> O conto: a ruptura com a tradição Poema: subjetividade e objetividade Teatro: a ruptura e o diálogo com a tradição <p>Texto expositivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reportagem <p>Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Editorial <p>Texto informativo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Folder de campanhas sociais <p>A expressão de opiniões pela instituição jornalística</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>	<p>Leitura e expressão escrita</p> <p>Estratégias de pré-leitura relações de conhecimento sobre o gênero e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios</p> <p>Estruturação da atividade escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento Construção do texto Revisão <p>Texto literário (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise crítica <p>Texto argumentativo (foco: escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Dissertação escolar <p>Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)</p> <ul style="list-style-type: none"> Prova Vestibular <p>Mundo do trabalho e mídia impressa</p> <p>Estratégias de pós-leitura organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura</p> <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Elaboração de projeto de texto</p>

1ª série	2ª série	3ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação enunciativa ao gênero textual • Construção lingüística da superfície textual: coesão e coerência • Identificação das palavras e idéias chave em um texto • Análise estilística: pronomes e artigos • Relações entre os estudos de Literatura e Linguagem • Processos interpretativos inferenciais: ironia • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação enunciativa ao gênero textual • Construção lingüística da superfície textual: uso de conectores • Referência dêitica • A seqüencialização dos parágrafos • Análise estilística: orações coordenadas e subordinadas • Aspectos lingüísticos específicos da construção do gênero • Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia • Processos interpretativos inferenciais: pleonasma e construção do ethos • Aspectos formais do uso da língua: ortografia, regência e concordância • Construção da textualidade 	<p>Funcionamento da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos principais conteúdos

1ª série	2ª série	3ª série
4º bimestre	4º bimestre	4º bimestre
Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Estratégias de escuta • Discussão de pontos de vista em textos literários 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Concatenação de idéias • Intencionalidade comunicativa • Estratégias de escuta • Discussão de pontos de vista em textos opinativos 	Compreensão e discussão oral <ul style="list-style-type: none"> • Expressão de opiniões pessoais • Intencionalidade comunicativa • Estratégias de escuta

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO

PIE1 (Professor 1/Escola 1)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
<p>1.1 SEXO: (A) Masculino. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Feminino.</p>	<p>1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Apenas em uma escola. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Em 2 escolas. (C) Em 3 escolas. (D) Em 4 ou mais escolas.</p>
<p>1.2 IDADE: (A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos. (B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos. (C) De 30 a 39 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (F) 55 anos ou mais.</p>	<p>1.6 EM QUAIS SETORES? (A) Apenas em escola pública. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Em escola pública e particular.</p>
<p>1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. <input checked="" type="checkbox"/> (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação. (B) Especialização (mínimo de 360 horas). (C) Mestrado. (D) Doutorado.</p>	<p>1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO? (A) Apenas no Ensino Médio <input checked="" type="checkbox"/> (B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio</p>
<p>1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? (A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos. (B) De 1 a 2 anos. (E) De 10 a 15 anos. (C) De 3 a 5 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (F) Há mais de 15 anos.</p>	<p>1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS? (A) Até 4 horas semanais. <input checked="" type="checkbox"/> (B) De 4 a 8 horas semanais. (C) 8 horas ou mais.</p>

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP) materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

A CONCEPÇÃO ADOTADA É A DA LÍNGUA VIVA MUTÁVEL NO COLOQUIAL PORÉM, SEMPRE REVISADA NA NORMA-PADRÃO.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

CONSIDERO QUE HAJA RUPTURA NA METODOLOGIA SUGERIDA, HOJE, PELA PROPOSTA PORQUE HA' UMA MAIOR PREOCUPAÇÃO COM A LEITURA, INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TÍTULOS DO QUE COM O ENSINO DA GRAMÁTICA.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

SEMPRE VINCULADA AO CONTEXTO.

2.4 Na sua opinião, a PCSP - a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

SIM, ATENDE.

2.5 Em que momento da abordagem da língua, feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

NAS DIVERSAS PROPOSTAS DE DISCUSSÃO ORAL E NA EXPRESSÃO DE OPINIÕES PESSOAIS.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

O NÚMERO NÃO INTERFERE, PORÉM O INTERESSE, SIM.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

NÃO TOTALMENTE, PORQUE NEM TODOS ESTÃO PREOCUPADOS EM FREQUENTAR O ENSINO SUPERIOR.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

SIM, CONDIZ.

P2E1 (Professor 2/Escola 1)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
<p>1.1 SEXO:</p> <p>(A) Masculino.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Feminino.</p>	<p>1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?</p> <p>(A) Apenas em uma escola.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Em 2 escolas.</p> <p>(C) Em 3 escolas.</p> <p>(D) Em 4 ou mais escolas.</p>
<p>1.2 IDADE:</p> <p>(A) Até 24 anos. <input checked="" type="checkbox"/> De 40 a 49 anos.</p> <p>(B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos.</p> <p>(C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.</p>	<p>1.6 EM QUAIS SETORES?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Apenas em escola pública.</p> <p>(B) Em escola pública e particular.</p>
<p>1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.</p> <p>(B) Especialização (mínimo de 360 horas).</p> <p>(C) Mestrado.</p> <p>(D) Doutorado.</p>	<p>1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO?</p> <p>(A) Apenas no Ensino Médio</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> No Ensino Fundamental e no Ensino Médio</p>
<p>1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?</p> <p>(A) Há menos de 1 ano. D) De 6 a 9 anos.</p> <p>(B) De 1 a 2 anos. E) De 10 a 15 anos.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.</p>	<p>1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?</p> <p>(A) Até 4 horas semanais.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De 4 a 8 horas semanais.</p> <p>(C) 8 horas ou mais.</p>

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

dir, podendo acreditar na possibilidade de mudar os rumos de escola pública transformando-a em um espaço de aprendizagem de todos alunos. Acreditando também que ire apoiar os professores em suas práticas de sala de aula tendo assim a vontade esperada, que também são admitidas no curso, educação profissional técnicos de nível médio, possibilitando uma qualificação profissional intermediária.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Há uma continuidade de representação, comunicação e expressão está articulada os domínios não apenas da língua portuguesa mas de todos as outras línguas e de seu grupo social, que o elas de sentido.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

A gramática normativa, na produção de textos, precisa que venham ler e uma reflexão inicial sobre sua inserção no campo dos conhecimentos e sem afecção, atualmente e no contexto de educação.

2.4 Na sua opinião, a PCSP - a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

Sim, porque a produção e a qual utilizar da linguagem e para colocar e entender as funções de tecnologias de comunicação e de informação.

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

A língua em suas diversas expressões, é apenas um recurso simbólico e permite representar ou comunicar conteúdos cujas formas, elas mesmas, agem, pensam e compreendem como uma forma de linguagem.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

Em bons resultados, o professor como educador deve sempre avaliar cada aluno para saber se aprendeu a matéria, e qual atividade ele está sendo prejudicado, ajudá-lo sempre, mas nunca irá interferir no lado negativo e sim sendo estímulo, mostrando que a escola e a equipe estão a comunidade poderá sempre ajudar no desenvolvimento independentemente de número em sala.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

A língua materna compõe o par do sistema simbólico fundamental para a representação da realidade, para a expressão de si e compreensão do outro; para a leitura ampla sentido, de textos e do mundo.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

Sim, as linguagens são sistemas simbólicos, com os quais recortamos e representamos o que está no nosso exterior, no interior e na relação entre esses âmbitos; e com eles também que nos comunicamos com nossos articulamos com o mundo lembrando também que a língua materna utilizada por nós na situação escolar indígena mas é permitida e contemplada, como obrigatória no Brasil.

P3E2 (Professor 3/Escola 2)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
<p>1.1 SEXO: (A) Masculino. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Feminino.</p>	<p>1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? (A) Apenas em uma escola. (B) Em 2 escolas. (C) Em 3 escolas. (D) Em 4 ou mais escolas.</p>
<p>1.2 IDADE: (A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos. (B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.</p>	<p>1.6 EM QUAIS SETORES? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Apenas em escola pública. (B) Em escola pública e particular.</p>
<p>1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. <input checked="" type="checkbox"/> (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação. (B) Especialização (mínimo de 360 horas). (C) Mestrado. (D) Doutorado.</p>	<p>1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO? (A) Apenas no Ensino Médio <input checked="" type="checkbox"/> (B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio</p>
<p>1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? (A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos. (B) De 1 a 2 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (C) De 10 a 15 anos. (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.</p>	<p>1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Até 4 horas semanais. (B) De 4 a 8 horas semanais. (C) 8 horas ou mais.</p>

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

Um conceito renovado de língua, com enfoque diferente, e tomado não como um sistema fechado e imutável de regras gramaticais, mas como um processo dinâmico de interação, como um meio de realizar ações, de agir e atuar, ^{utilize} realize a língua como um todo, apropria-se de recursos de expressões orais e escritas e utilize-os de forma consciente.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

na metodologia sugerida pela PCSP o conhecimento é aplicado de modo superficial, sem lógica didática, fragmentada.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

A gramática abordada pelo PCSP é diferente da Tradicional em que se estudava quase que exclusivamente a classificação gramatical (morfologia e sintaxe), o PCSP não propõe eliminar esse tipo de conteúdo, mas redimensiona-lo de forma contextualizada, em que o enfoque é a aquisição de noções: variedades linguísticas, construções de sentidos

2.4 Na sua opinião, a PCSP - a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

A proposta didática deixa a desejar na estruturação do caderno do aluno, quanto a diversidade linguística está contextualizada com a realidade, aborda assuntos diversos e importantes para a formação social, intelectual

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

Em todas situações discursivas, orais e escritas na qual valoriza a variante do aluno e a apresenta a linguagem formal e sua importância a partir de textos que circulam numa sociedade heterogênea e complexa em que se apresenta diferentes esferas de comunicação: livros, jornais, revistas, sites, animação, etc.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

O número de alunos por sala interfere e muito na aprendizagem, impossível aplicar o conteúdo, intervir nas dúvidas e corrigir as atividades, certamente o professor não dará atenção a todos, fora o desgaste do professor tanto físico como mental.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

sim, a sequência didática é aplicável a realidade linguística da comunidade escolar tendo em vista a diversificação de textos, análises, etc.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

sim, tanto os PCN quanto a PCSP, reafirmam de que a escola tem a função de formar um cidadão crítico, ético, livre e participativo, agente de uma sociedade mais justa.

P4E3 (Professor 4/Escola 3)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
1.1 SEXO: (A) Masculino. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Feminino.	1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Apenas em uma escola. (B) Em 2 escolas. (C) Em 3 escolas. (D) Em 4 ou mais escolas.
1.2 IDADE: (A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos. (B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos. (C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.	1.6 EM QUAIS SETORES? (A) Apenas em escola pública. (B) Em escola pública e particular.
1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. <input checked="" type="checkbox"/> (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação. (B) Especialização (mínimo de 360 horas). (C) Mestrado. (D) Doutorado.	1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO? (A) Apenas no Ensino Médio (B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio
1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? (A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos. (B) De 1 a 2 anos. (E) De 10 a 15 anos. (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.	1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Até 4 horas semanais. (B) De 4 a 8 horas semanais. (C) 8 horas ou mais.

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (PCSP)

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

De meu ver a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado visa o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, também o desenvolvimento social voltado à cidadania.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Não, penso que a metodologia aplicada a essas situações linguísticas está coerente com o momento histórico em que vivemos, embora tenha opinião que tudo pode ser repensado.

e a metodologia aplicada possa ser mudada tendo em vista a aprendizagem do aluno.

3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

A abordagem é feita contextualizada privilegiando e respeitando toda bagagem de conhecimento do aluno, por isso mesmo é utilizada a gramática textual, isto é trabalhamos o texto e dentro do texto vamos conceituar as relações gramaticais.

4 Na sua opinião, na PCSP, a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

Penso que sim, pois a didática está centrada no aluno, por isso, a diversidade linguística é enorme possibilitando uma discussão linguística ampla, visto que os alunos são oriundos de diversas regiões do Brasil.

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

Essa abordagem acontece nas discussões orais, neste momento fica muito clara as variantes linguísticas.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

Com relação ao número de alunos por sala é muito relativo, vai depender do comprometimento de alunos e professores, porém na rede pública ao meu parecer é

minha experiência o ideal para a aplicação dessas aulas seriam 20 alunos.

- 2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de seqüência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

Sim, pois no mundo de mídias variadas não existem inocentes linguísticos, todos sabem as diferenças sociais e culturais e a autonomia de uma certa forma está unificando as pessoas independentes PCSP.

- 2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52).

- A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

Sim, pois tanto os PCN quanto a PCSP estão voltados para o ensino da diversidade textual e leituras de vários tipos de textos.

P5E4 (Professor 5/Escola 4)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
1.1. SEXO: (A) Masculino. (B) Feminino.	1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? (A) Apenas em uma escola. (B) Em 2 escolas. (C) Em 3 escolas. (D) Em 4 ou mais escolas.
1.2 IDADE: (A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos. (B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos. (C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.	1.6 EM QUAIS SETORES? (A) Apenas em escola pública. (B) Em escola pública e particular.
1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação. (B) Especialização (mínimo de 360 horas). (C) Mestrado. (D) Doutorado.	1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO? (A) Apenas no Ensino Médio (B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio
1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? (A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos. (B) De 1 a 2 anos. (E) De 10 a 15 anos. (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.	1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS? (A) Até 4 horas semanais. (B) De 4 a 8 horas semanais. (C) 8 horas ou mais.

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (PCSP)

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

Deve ser vista todo o caderno do aluno, por uma proposta que realmente atenda as necessidades de nossos alunos

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Sim há ruptura na metodologia, as vezes estamos num assunto e do nada passamos para outro sem um mínimo de conexão. Considero o caderno do aluno um desperdício de dinheiro público.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

Não acredito que o aprendizado seja significativo, pois é muito superficial e conteúdo, e deixa a desejar.

2.4 Na sua opinião, na PCSP, a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

Não atende, pois vem com uma linguagem totalmente fora da realidade dos nossos alunos.

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

Não acontece, colocam testes, músicas, etc, que simplesmente os alunos odeiam.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

Quando a sala é lotada, sempre atrapalha o trabalho pedagógico.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

Não considero que haja sequência didática.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

Em partes, pois falta sequência didática.

P6E5 (Professor 6/Escola 5)

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
1.1 SEXO: (A) Masculino. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Feminino.	1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA? (A) Apenas em uma escola. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Em 2 escolas. (C) Em 3 escolas. (D) Em 4 ou mais escolas.
1.2 IDADE: (A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos. (B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.	1.6 EM QUAIS SETORES? (A) Apenas em escola pública. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Em escola pública e particular.
1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU. (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação. <input checked="" type="checkbox"/> (B) Especialização (mínimo de 360 horas). (C) Mestrado. (D) Doutorado.	1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO? (A) Apenas no Ensino Médio (B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio
1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO? (A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos. (B) De 1 a 2 anos. <input checked="" type="checkbox"/> (E) De 10 a 15 anos. (C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.	1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS? <input checked="" type="checkbox"/> (A) Até 4 horas semanais. (B) De 4 a 8 horas semanais. (C) 8 horas ou mais.

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

A língua é adotada como algo social e interacionista (indo su) contemplando a realidade do aluno por meio de (lex) gêneros textuais possibilitando assim um maior domínio da língua como sistema simbólico, criando condições de uma plena participação social.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Sim, uma vez que essa não vem de encontro com a realidade do ensino da gramática.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

Por meio de textos e não de formas isoladas.

2.4 Na sua opinião, a PCSP - a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

Sim, porque em determinadas situações de aprendizagens essa realidade é bem pertinente!

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

Nas situações de aprendizagem

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

Interfere no sentido de ser uma classe extremamente lotada, impossibilitando de ter um acompanhamento individual.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

Sim, porém os alunos estão muito distantes dessa realidade linguística. Esse é o verdadeiro dilema da proposta, dar condições reais para o aluno desenvolver o seu potencial linguístico.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

Sim, porque é necessário que haja uma base para sustentar algo novo.

P7E6 (Professor 7/Escola 6)

QUESTIONÁRIO

1. PERFIL DO ENTREVISTADO	
<p>1.1 SEXO:</p> <p>(A) Masculino.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Feminino.</p>	<p>1.5 COM RELAÇÃO À SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL: EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Apenas em uma escola.</p> <p>(B) Em 2 escolas.</p> <p>(C) Em 3 escolas.</p> <p>(D) Em 4 ou mais escolas.</p>
<p>1.2 IDADE:</p> <p>(A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos.</p> <p>(B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.</p>	<p>1.6 EM QUAIS SETORES?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Apenas em escola pública.</p> <p>(B) Em escola pública e particular.</p>
<p>1.3 ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓSGRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.</p> <p>(A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Especialização (mínimo de 360 horas).</p> <p>(C) Mestrado.</p> <p>(D) Doutorado.</p>	<p>1.7 EM QUAIS MODALIDADES DE ENSINO?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Apenas no Ensino Médio</p> <p>(B) No Ensino Fundamental e no Ensino Médio</p>
<p>1.4 HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?</p> <p>(A) Há menos de 1 ano. (D) De 6 a 9 anos.</p> <p>(B) De 1 a 2 anos. <input checked="" type="checkbox"/> De 10 a 15 anos.</p> <p>(C) De 3 a 5 anos. (G) Há mais de 15 anos.</p>	<p>1.8 QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?</p> <p>(A) Até 4 horas semanais.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> De 4 a 8 horas semanais.</p> <p>(C) 8 horas ou mais.</p>

2. SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 Para você, qual a concepção de língua adotada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCSP), materializada nos cadernos do aluno e professores na terceira série do ensino médio?

A concepção de língua adotada na PCSP nesta série é uma concepção que prevê a língua como um estudo da linguagem e da literatura e do homem e da sociedade com foco na promoção do letramento em que o centro da aula está no texto.

2.2 Você considera que haja ruptura ou continuidade na metodologia 'sugerida' pela PCSP para o ensino de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

Percebemos que a PCSP apresenta uma ruptura com as concepções tradicionais para o ensino de língua portuguesa, essa ruptura advém de sua relação com os PCNs que propõem um ensino de língua em contexto.

2.3 Como a PCSP aborda o ensino de gramática nesta série?

A abordagem de gramática nesta série pressupõe que a análise linguística deve acontecer por meio de textos (literários ou não) em exercícios contextualizados de acordo com o gênero em estudo.

2.4 Na sua opinião, a PCSP - a proposta didática para o ensino de língua portuguesa atende à diversidade linguística do falante de língua materna?

A PCSP atende de forma satisfatória à diversidade linguística do falante, embora ainda, nesta série, percebamos que os alunos apresentam fragilidades.

2.5 Em que momento da abordagem da língua feita pela PCSP, tornar-se relevante o uso da variante do falante (aluno)? Como isso acontece?

Na contextualização das situações de aprendizagem, durante o estudo dos gêneros orais e sua relação com os gêneros escritos numa perspectiva de continuidade.

2.6 No que interfere o número de alunos por sala para se desenvolverem as estratégias apresentadas pela PCSP para a aula de português?

O número de alunos interfere de forma considerável pois não é possível acompanhar o desenvolvimento com turmas numerosas.

2.7 A PCSP para o ensino de língua materna na terceira série do ensino médio é feita por meio de sequência didática aplicável à realidade linguística da sua comunidade escolar?

A sequência didática, embora aplicável e satisfatória, não atende grande parcela da comunidade por percebermos que há, nesta série, muitas fragilidades que impedem os alunos de acompanhar a sequência.

2.8 O ensino de língua adotado pela PCSP tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – elaborados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em que Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática integram uma mesma área de conhecimento: a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+:52)

A língua ensinada a partir da PCSP, materializada nos cadernos do aluno e professor, na terceira série do Ensino Médio, condiz com os pressupostos curriculares adotados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em língua materna?

A língua ensinada a partir da PCSP condiz com os pressupostos adotados pela LDB e PCN por possibilitar a percepção das múltiplas possibilidades de "expressão linguística" (PCNs).

