

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE LETRAS**

CÁSSIA RODRIGUES GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: PARÂMETROS
CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES**

BAGÉ

2012

CÁSSIA RODRIGUES GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: PARÂMETROS
CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES**

Pesquisa apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, como requisito básico para obtenção do grau de Licenciado no Curso de Licenciatura em Letras Português e Respectivas Literaturas da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

Orientadora:

Profa. Dra. Miriam Denise Kelm

Coorientadora:

Profa. Dra. Fabiana Giovani

BAGÉ

2012

CÁSSIA RODRIGUES GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: PARÂMETROS
CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Zíla Letícia Pereira Rêgo (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Moacir Lopes Camargos (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Miriam Denise Kelm – orientadora (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Fabiana Giovani – coorientadora (UNIPAMPA)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sérgio e Valéria, pelo apoio e incentivo constantes.

À minha amiga do peito Letícia, pelas nossas conversas intermináveis.

À Dilce, pela presença marcante em minha vida.

À Paula, pela sua amizade, companheirismo e bom humor.

À Miriam, minha orientadora, pela paciência, sabedoria e sinceridade no decorrer da graduação e, principalmente, durante a elaboração deste trabalho.

À Fabiana, minha coorientadora, pela sua perspicácia, sensibilidade e boa vontade em me acolher. Nossas conversas e discussões me foram muito gratificantes.

À Dorothéa e à Taís, pelas aulas de meditação e relaxamento maravilhosas.

A todos os professores do Curso de Graduação em Letras da UNIPAMPA, por me mostrarem tantas coisas que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, em especial à Clara Dornelles, Valesca Irala, Moacir Camargos, Carolina Fernandes, Isabel Teixeira e Gelson Peres.

Aos meus colegas, em especial, à Julhiana Raupp, Charles Pintanelli, Emanuel Herbstrith, Vinícius Soares, Michel Domenech, Alex Barcellos, Mariana Mello, Eduardo Ruiz, Luísa Guedes, Alana Nunes, Maicon Fernandes, Lucy Mara Ali, Daniela Lemos, Fernando Vieira, Fernanda Taís, Juliana Dias, José Carlos Marques, Josiane Alves e Joana D'arc pelos bons momentos que deixarão saudade.

“O letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa”.

(Graça Paulino e Rildo Cosson)

RESUMO

A formação acadêmica em licenciatura em Letras deixou evidente que muitos aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, nem sempre são facilmente aplicáveis à prática diária escolar, da mesma forma que uma perspectiva enunciativa, nos permite perceber o trabalho com a linguagem de extrema importância na formação da cidadania. A formação de leitores literários foi um destes aspectos que se destacou muito ao meu olhar, surgindo então um questionamento: “Qual a relação dos professores com os documentos oficiais (PCNS), especificamente no que se refere à formação de leitores literários?”, uma vez que estes documentos foram elaborados com o intuito de auxiliar e guiar a prática de ensino. Assim, este trabalho propõe-se a estudar qual a relação estabelecida pelos professores atuantes das escolas públicas no Ensino Fundamental da cidade de Bagé/RS, com os PCNs em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários. Para isso, fizemos um percurso histórico sobre o desenvolvimento do currículo de maneira geral e especificamente no Brasil, além de vislumbrarmos como se deu a história da disciplina de Língua Portuguesa no país. Analisamos, posteriormente, os conceitos desenvolvidos pelos PCNs, no que se refere ao ensino de língua, e relacionamos os conceitos estudados com a formação de leitores literários. Após, investigamos, através de questionários aplicados com os professores e analisados por meio do paradigma indiciário, de Ginzburg, como esse processo se dá na prática dos professores em sala de aula e finalmente, fizemos uma análise comparativa de aproximações e distanciamentos ocorridas na teoria e na prática.

PALAVRAS-CHAVE: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Língua Portuguesa, Literatura, letramento literário

ABSTRACT

The Language and Arts undergraduate program made clear that many aspects related to the teaching of Portuguese are not always easily applicable in to the daily school practice an enunciative perspective, allows us to see the work with the language of primary importance in the citizenship formation. The formation of literary readers is one of the things that stood out to me. Since the PCNS, National Curriculum, were prepared to assist and guide teaching practices it instigated a question: "What is the relation between teachers and official documents (PCNS), specifically with respect to the formation of literary readers?" Therefore, this paper proposes the study of what is the relation established by teachers working at city of Bage Primaria / RS, with the views of teaching Portuguese language present at PCNS, specially the ones concerning the work of literary readers formation. For this analysis, we first made a historical background on curriculum development in general and specifically in Brazil, portraying a historical glimpse of Portuguese language discipline in this country. Second, we analyzed the teaching of language as it appears in the concepts of PCNS and connected to the concepts studied in the formation of literary readers. After that we investigated the questionnaires responses using the evidentiary paradigm of Ginzburg, as this process takes place in the practice of teachers in classroom. Finally, we made a comparative analysis about similarities and differences occurring on theory and practice.

KEYWORDS: National Curriculum (PCN); Portuguese Language; Literature; Literary Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 O CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES	4
2.1 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURRÍCULO	4
2.2 O CURRÍCULO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	7
2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	10
3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESCRIÇÕES E ANÁLISES	17
3.1 INTRODUÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA	17
3.2 LÍNGUA, LINGUAGEM E LETRAMENTO	20
3.3 DISCURSO, GÊNERO E TEXTO.....	21
3.4 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO	23
3.5 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TEXTOS.....	26
3.6 O TEXTO LITERÁRIO	27
3.7 O PROFESSOR COMO MEDIADOR	29
3.8 A LEITURA COMO OBJETIVO NO ENSINO DE LÍNGUA	30
3.9 TRATAMENTO DIDÁTICO	33
3.10 PCNs E A FORMAÇÃO DE LEITORES.....	34
4 A LEITURA LITERÁRIA	38
4.1 A LITERATURA E OS PCNs	38
4.1 POR QUE LER LITERATURA?.....	40
5 CONTEXTO DA PESQUISA	42
5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	42
5.2 OS QUESTIONÁRIOS	43
5.3 SOBRE OS PROFESSORES PESQUISADOS	45

6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	47
6.1 REFLEXÕES E ANÁLISES: PARTE 1	47
6.2 REFLEXÕES E ANÁLISES: PARTE 2	51
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
8 REFERÊNCIAS	61
9 ANEXOS	68
9.1 QUESTIONÁRIOS	68
9.2 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	77

1 INTRODUÇÃO

Desde que a Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA foi fundada na cidade de Bagé (2006), os cursos de licenciatura, dentre estes o curso de Letras, foram trazidos a fim de suprir algumas carências da região (metade sul do Rio Grande do Sul) demonstradas através dos baixos resultados em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), dentre outros; além disso, as licenciaturas procuram tentar diminuir a carência de professores na região (Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UNIPAMPA/Bagé)¹.

O curso de Licenciatura em Letras aqui implantado, o qual possui o caráter de gratuidade e amplo acesso, foi encarregado de promover a formação de professores com qualidade, de modo que a constante atualização e o questionamento do funcionamento do ensino público nacional, estadual e municipal fossem estabelecidos (PPC).

Foi perceptível, através da formação acadêmica, que muitos aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nem sempre são facilmente aplicáveis à prática diária escolar. A formação de leitores literários foi um destes aspectos que se destacou muito ao meu olhar. Questões como: “Como formar leitores literários?”, “Por que formar leitores literários?” se desdobraram em outro questionamento: “Qual a relação dos professores com os documentos oficiais (PCNS), especificamente no que se refere à formação de leitores literários?”, uma vez que estes documentos foram elaborados com o intuito de auxiliar e guiar a prática de ensino destes professores.

O papel da reflexão sobre o ensino de Língua na Universidade em um local como Bagé/RS, com problemáticas históricas, econômicas e sociais, se faz de extrema importância, uma vez que os resultados insuficientes nos índices anteriormente citados são também uma consequência da educação local. Serão os professores os únicos responsáveis pelo número reduzido de leitores existentes no país? Ou seria a falta de estrutura das escolas a causa? Existem políticas de incentivo à leitura por parte do governo? Os professores conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais? Eles têm acesso a este documento? Questões como estas podem nos levar a reflexões sobre as soluções possíveis para a insuficiência nacional de leitores literários.

¹ Doravante PPC.

Contudo, este estudo procurará compreender a relação existente entre os documentos oficiais (PCNs) e as práticas existentes em sala de aula, no que se refere à formação de leitores literários, para perceber em quais pontos as orientações curriculares e as práticas docentes se associam e se dissociam em suas concepções e propósitos quanto a esta formação. Lembramos que, a partir das reflexões acadêmico-teóricas, novas práticas e possíveis reflexões para a melhora da qualidade do ensino podem ser vislumbradas, corroborando a importância da implantação do curso de Licenciatura em Letras na cidade de Bagé/RS.

Este trabalho foi dividido em 6 capítulos. Nos primeiros, com os itens 2, 3 e 4, fizemos uma pesquisa exploratória bibliográfica sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender como se dá a estrutura curricular, de uma maneira geral, e, especificamente, no país. Posteriormente, se fez necessário um estudo um pouco mais aprofundado sobre a história curricular da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de percebermos suas modificações ao longo da história. Ainda dentro desta primeira etapa, foi feita uma análise, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental), sobre as concepções do documento a respeito da língua, da linguagem, da leitura, etc., dentre outros tantos conceitos necessários ao exercício da docência em língua materna. Ao término destes capítulos, também se mostrou necessário o desenvolvimento de um item direcionado especificamente para a leitura literária, uma vez que no documento estudado este assunto não se mostrou suficientemente abordado.

A segunda etapa (itens 5 e 6 deste trabalho), constituiu-se uma pesquisa de campo, a qual foi efetuada através de questionários elaborados e aplicados a quatro professores de Língua Portuguesa de escolas do município, com o intuito de saber a relação existente entre os PCNs e as práticas docentes, no trabalho feito com a leitura literária em na sala de aula. A metodologia de pesquisa escolhida para efetuar a análise foi o paradigma indiciário, de acordo com Carlo Ginzburg, o qual se mostrou coerente por seu caráter investigativo qualitativo e não generalizador, além de se mostrar suficientemente flexível para a ponderação do *corpus* da pesquisa.

Finalmente, na terceira etapa, nos itens 6 e 7 deste trabalho, as análises dos dados obtidos foram feitas a partir dos indícios encontrados nos questionários, sendo que a leitura destes indícios foram embasadas nas pesquisas bibliográficas efetuadas nos capítulos anteriores, e nos permitiram levantar algumas hipóteses a respeito da relação existente entre os professores e os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à formação de leitores

literários, além de ser uma tentativa de apresentar reflexões pertinentes para as possíveis problemáticas encontradas. Percebemos, que há uma dialogo bem presente das concepções dos PCNs no discurso dos professores submetidos aos questionários. Constatamos também que, embora os professores afirmem apreciar trabalhar com as leituras, ainda há uma tradição gramatical muito presente em suas aulas e nas suas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa, dentre outros indícios que se mostraram, ao longo das análises dos questionários, e que serão mais profundamente abordados no decorrer deste trabalho.

2 O CURRÍCULO E SUAS CONCEPÇÕES

Para uma melhor demarcação de nosso objeto de estudo – influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, nas concepções de ensino de Língua Portuguesa de professoras da cidade de Bagé/RS, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários, será feita, neste primeiro capítulo do trabalho, uma abordagem de caráter histórico sobre o campo do currículo, com o objetivo de tentar compreendê-lo com maior precisão. Contudo, constatou-se, ao longo dos estudos, que as concepções a respeito deste variaram significativamente no decorrer da história e, a cada modificação conceitual, transformações profundas sobre as percepções de *como ensinar* e *do quê ensinar* ocorreram. Portanto, uma breve análise sobre as diferentes teorias do currículo também se fizeram necessárias neste estudo. Além disso, esta pesquisa procurou se limitar às questões históricas curriculares específicas do Brasil, as quais também nos auxiliaram para uma melhor contextualização deste nosso objeto, para, após, abordarmos as questões curriculares sobre o ensino de Língua Portuguesa no país.

2.1 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA DO CURRÍCULO

Quando retornamos às sociedades ágrafas, percebemos que estas possuíam uma educação informal, na medida em que os valores e as habilidades requeridas para se viver nestas sociedades pequenas e, praticamente, homogêneas, eram transmitidos de pai para filho. Desse modo, a educação era uma responsabilidade familiar, pois a profissão e/ou função dos filhos era herdada a partir daquela que seus pais possuíam (LAKATOS, 1990).

Após a Revolução Industrial, na Europa, foram criadas organizações específicas (escolas) voltadas para a tarefa de educar, devido à necessidade de se apropriar dos conhecimentos mais complexos que as inovações tecnológicas exigiam. Assim, a educação se tornou mais aberta e democrática, e passou a ser responsabilidade do Estado, pois até então as escolas eram frequentadas apenas pelas elites (LAKATOS, 1990).

Com esta necessidade de sistematização do conhecimento, o espaço de ensino foi reformulado, de maneira que todos os alunos, conforme Soares (2004, apud PETITAT, 1994, p. 144)², deveriam ser mantidos em um mesmo espaço físico, sendo necessária, portanto, a organização do tempo de ensino, do planejamento das atividades e do próprio conhecimento a

²PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**; análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ser transmitido e aprendido. Contudo, gradativamente, foram surgindo os *graus* escolares, as *matérias*, as *disciplinas*, etc.

Em meio a esta institucionalização da escola, o conhecimento também sofreu um processo de burocratização,

transfigurado em currículo, pela escolha de áreas de conhecimento consideradas educativas e formadoras, e em disciplinas, pela seleção, e conseqüentemente exclusão, de conteúdos em cada uma dessas áreas, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, processo através do qual se instituem e se constituem os saberes escolares (SOARES, 2004, p. 156).

O currículo tornou-se o instrumento que integrou e sistematizou os conhecimentos considerados relevantes de serem estudados pelos aprendizes. Assim, este constituiu um significativo instrumento, utilizado por diversas sociedades, como o responsável pelo desenvolvimento dos “processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis” (MOREIRA, 2008, p. 11).

É possível perceber, também, que com esta expansão do conhecimento ocorrida no século XIX, as redes de produção deste se transformaram em disciplinas mais ou menos isoladas umas das outras, e foi neste processo que surgiu a emergência de um currículo escolar centrado na *disciplina* como um ponto fundamental para a socialização dos estudantes (MOORE e YOUNG, 2001) (grifo nosso). Desde sua invenção, o currículo vem funcionando como “um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2001, p. 235).

No início do século XX, as primeiras sistematizações a respeito do currículo foram desenvolvidas, e uma das concepções iniciais a seu respeito foram as definições de Bobbit³:

Bobbit define o currículo como uma especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser mensurados. Ou seja, o currículo é apenas uma questão técnica, científica, de organização, planejamento, execução e avaliação (GEREZ; DAVID, 2009, p. 78).

Torna-se necessário perceber, após a explanação da concepção de Bobbit, que sua definição faz parte das Teorias Tradicionais sobre o currículo, as quais se preocupam em

³ Bobbitt, F. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.

apenas organizar e avaliar os conteúdos escolares como verdades absolutas, com o objetivo de formar seres ajustados ao sistema preexistente a eles (GEREZ; DAVID, 2009).

Esta concepção, mais ou menos inicial e já ultrapassada, se ofuscou frente às Teorias Críticas do Currículo, surgidas no início da década de 60, as quais reconhecem que “todo conhecimento é produzido histórica e culturalmente, portanto, sua dimensão político-ideológica é condição inerente” (GEREZ; DAVID, 2009. p. 76,77). Percebe-se que estas teorias, as quais tinham como base o marxismo em suas mais diversas vertentes, desconstruem a concepção de neutralidade do currículo e denunciam que a escolha daquilo que deveria ser ensinado nas escolas por si só já privilegiava um modelo de sociedade e uma classe social específica. Neste período, autores como Althusser, Bowllles e Gintis, e Bourdieu e Passeron se destacaram por suas teorias.

Na década de 90, a chamada “crise da teoria curricular crítica” foi apontada por estudiosos no Brasil, como Lopes e Macedo, a qual evidenciou que, no momento atual, a tendência dos estudos deve ser a “mescla entre o discurso pós-moderno e foco político na teorização crítica” (LOPES; MACEDO, 2002. p. 47), nos quais se situam as Teorias Pós-Críticas do currículo. Desta forma,

essas teorias, ao abandonarem as metanarrativas típicas das Teorias Críticas, deslocam seu olhar para a compreensão, por meio da linguagem, dos micro-contextos e das relações de poder, da construção das identidades, das subjetividades, das diferenças e destacam como o currículo, entendido como uma prática discursiva, está imbricado na construção de quem somos como indivíduos (GEREZ; DAVID, 2009. p. 77).

Assim, as teorias pós-críticas do currículo se voltam para a análise dos processos de dominação construídos no discurso e não somente para as relações sociais propriamente ditas, pois, partem do princípio de que não somente as classes sociais influenciam no currículo, mas também os gêneros, as etnias, as idades, as sexualidades, etc. (SILVA, 2000).

Portanto, a concepção de currículo atual se resume na definição de Macedo (2007):

[o currículo é um] artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2007, p. 24,25).

Não obstante, o estudo do surgimento, finalidades e concepções do currículo denota este como “um espaço de poder, um campo de lutas” (SOUZA; FARIA, p. 05) e nos esclarece

que o currículo é um construto social, e, portanto, passível de ser estudado, modificado e questionado.

Contudo, a partir deste breve estudo e esclarecimento sobre o campo do currículo, se faz necessário compreender como este é estruturado no Brasil.

2.2 O CURRÍCULO NO BRASIL E A NECESSIDADE DE PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

No final da década de 80 e início da década de 90, ocorreram nos países da América Latina transições políticas nos governos, os quais passaram de militares ditatoriais para democráticos (ZAMBONI, 2003). Nesse período de transição, mudanças políticas e sociais aconteceram no Brasil: “o fim da ditadura militar, a retomada das eleições diretas para cargos executivos e, em 1988, uma nova Constituição Nacional foi promulgada” (idem, 2003. p. 368).

Após a ditadura militar, o partido vencedor das eleições, na década de 80, o PMDB, se voltou bastante para a educação e iniciou a organização de novas *propostas curriculares* em todos os estados do Brasil (ZAMBONI, 2001) (grifo meu); tais transformações atingiram os macrossistemas (os sistemas escolares) e os microssistemas (as salas de aula) educacionais do país (FERRETI, 1989)⁴.

Nesse período de transição, diversas iniciativas curriculares foram instituídas no país, no qual a nova Constituição Federal (CF) de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1996, estabeleceram no Brasil as principais concepções e valores da educação nacional, os quais se tornaram, a partir de então, os norteadores fundamentais no direcionamento dos currículos de todo o país.

Coube aos diferentes sistemas estaduais, ao longo de algumas décadas, elaborar e implementar suas orientações curriculares às escolas de sua rede de ensino, a partir das diretrizes e normas gerais vindas das instâncias federais. Embora fossem oficiais, essas orientações, não obrigatórias, permitiam às escolas um grande espaço para autonomia em sua aplicação e adoção, o que proporcionou diferenças curriculares bem marcantes de estado para

⁴ Marildes Marinho em sua tese de doutorado chamada “A Oficialização de Novas Concepções para o Ensino de Português no Brasil”, faz um estudo aprofundado sobre as concepções de práticas de linguagem na escola nas propostas curriculares para o ensino de Língua Portuguesa (PCLP) em 20 estados diferentes do Brasil, nas décadas de 80 e 90, antes do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ver referências).

estado. Tais propostas curriculares estaduais, continuam em vigência até hoje, porém, com algumas alterações devido a mudanças na gestão das redes de ensino (BARRETO, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) foram lançados a público em uma versão preliminar em 1995, a qual, após questionamentos e algumas contribuições de especialistas, acadêmicos e professores, sofreu um processo de reelaboração. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por sua vez, após a reformulação do documento, encaminhou a proposta ao recém-formado Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) para que deliberasse sobre a mesma (SUASSUNA, 1998).

No campo acadêmico, os estudos e debates sobre o currículo escolar feitos por pesquisadores como Saviani (1994)⁵, Moreira & Silva (1994)⁶ e Moreira (1999)⁷, formaram um importante acervo de conhecimentos e serviram de embasamento para a elaboração e análise das recentes propostas curriculares (BONAMINO, MARTINEZ, 2002).

Percebeu-se, contudo, neste encaminhamento dos PCNs,

um problema de ordem formal – pois eles deveriam ter sido propostos após a definição dos objetivos educacionais pelo CNE – e um problema de ordem política – uma vez que faltou tempo para um amplo debate e foram desconsideradas as experiências diversificadas e muitas vezes bem-sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do Brasil (SUASSUNA, 1998, p. 178).

Conforme foi observado por Suassuna (1998), Bonamino e Martinez (2002) também apontaram que antes mesmo de o CNE iniciar o seu mandato e definir os objetivos da educação nacional, em uma política inversa, os PCNs foram elaborados pelo MEC, fato que marcou um dos primeiros desencontros destes dois órgãos do Estado.

O CNE, ao se deparar com esta ampla proposta curricular, voltou-se para a tarefa de procurar selecionar nos PCNs as diretrizes curriculares, que deveria antes ter deliberado, e as quais deveriam fundamentar a definição dos conteúdos mínimos para, em um primeiro momento, o Ensino Fundamental nacional (BONAMINO e MARTINEZ, 2002. apud LÜDKE, 1999)⁸.

Esta política inversa por parte do MEC pode ser explicada pela realidade em que os PCNs surgiram: “num contexto político nacional e internacional marcado pela padronização”

⁵ SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

⁶ MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

⁷ MOREIRA, A. F. (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.

⁸ LÜDKE, M. A profissionalização do magistério vista em duas perspectivas. **Educação Brasileira**, DF, v. 21, n. 42, p. 239-253, jan./jun. 1999.

(SUASSUNA, 1998 p. 178), onde não havia espaços para as reflexões, enfrentamentos e problematizações das diferenças.

Assim, a globalização permitiu que o mundo fosse dividido em grandes blocos econômicos e, para a eficácia deste sistema capitalista, tornou-se necessária a “padronização dos costumes e dos mecanismos de consumo” (SUASSUNA, 1998. p. 176). Em meio a estas problemáticas, a *qualidade* da educação começou a ser discutida em eixos amplos, e o currículo e a avaliação ocuparam os lugares principais nestes debates (idem, 1998) (GENTILI, 1995) (grifo nosso).

Moreira e Macedo (1999) verificam que a tensão entre as lógicas locais e globais podem ser observadas nas políticas curriculares vigentes no Brasil, uma vez que estas vinculam a educação aos interesses econômicos nacionais e a desvinculam do controle direto do Estado. Tais tensões evidenciam, segundo estes autores, um processo de “hibridização cultural”, no qual

conta tanto com a disseminação dos imperativos de uma nova política educacional global baseada na lógica do mercado como com a recontextualização desses imperativos em campos contestados. [...] A contestação se faz nos espaços oficiais dos grupos empreendedores da política e nos campos pedagógicos das universidades, dos centros de pesquisas, das revistas científicas. Nesses espaços, o fluxo de ideias de um país a outro vai compondo cenários híbridos nos quais se produzem os discursos educacionais (MOREIRA, MACEDO, 1999, p. 25).

A exemplo destas formas de contestação às novas políticas, verificamos a contrapartida do CNE, frente à imposição dos PCNs pelo MEC, com a determinação de sua não-obrigatoriedade (BONAMINO e MARTINEZ, 2002), ressignificando a existência deste documento e tornando-o um orientador dos educadores quanto às competências⁹ gerais que os alunos deveriam desenvolver ao longo de sua educação básica.

Estas análises e reflexões nos permitem compreender que o tema do currículo será sempre reposto enquanto instrumento de coesão nacional, se partirmos das dinâmicas da educação como um direito e como um dever, e da educação enquanto uma constante de uma

⁹ Philippe Perrenoud em seu artigo “Construir competências é virar as costas aos saberes?”, define o termo *competência*, quando se trata de educação, como a mobilização de saberes para o levantamento e a solução oportuna de problematizações da vida cotidiana e escolar. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: Novembro de 2011.

federação republicana. É o que também considera Cury (1996) no artigo “Os parâmetros curriculares nacionais e o Ensino Fundamental”¹⁰.

Apesar dos problemas de ordem formal e política em sua formulação (SUASSUNA, 1998) (BONAMINO e MARTINEZ, 2002), a legitimidade dos PCNs não foi desconsiderada, pois estes são vistos, por seus estudiosos e pesquisadores, como um importante “documento que visa modelar referências comuns ao processo educativo, além de referendar um conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania” (PINTO, 2009).

Rojo (2000), também aponta os PCNs como um considerável avanço nas políticas educacionais brasileiras em geral, pois diferente do que havia tradicionalmente sido feito no país: políticas normatizadoras com conteúdos curriculares pré-fixados e grades de objetivos; os PCNs constituem diretrizes *norteadoras* dos currículos nacionais e de seus conteúdos mínimos, de maneira a ser possível assegurar uma formação básica comum, ficando a cargo dos estados e municípios refletirem sobre as suas propostas.

Contudo, os PCNs, pretendem orientar os professores em suas discussões pedagógicas e reflexões a respeito da prática, além de passarem para o cotidiano escolar *as diretrizes para a cidadania*, somados à função de articular vivências e conhecimentos num currículo escolar exequível e coerente (BRITO, MATTOS e PISCIOTTA, 2003 p. 10)¹¹

Após esta breve retomada do percurso histórico recente, a qual nos possibilitou um maior entendimento e elementos para análise dos PCNs, partiremos para um estudo, também sucinto, da história da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e a sua relação com os PCNs.

2.3 PERCURSO HISTÓRICO DA DISCIPLINA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA¹²

Questões sobre *como se definem os saberes escolares*, sobre *a escolha de determinadas áreas do conhecimento no currículo escolar* e sobre *quais os processos e*

¹⁰ CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, 1996.

¹¹ Cabe aqui ressaltar que o termo “Constituição cidadã” definido por Ulysses Guimarães ao se referir à constituição brasileira de 1988, contribuiu para criação do conceito de “educação para a cidadania”, presente na ideologia dos PCNs, que foi desenvolvido por seguidores políticos e ideológicos de Ulysses (BRITO, MATTOS e PISCIOTTA, 2003).

¹² É importante constar que, nesta pesquisa, quando nos referimos ao ensino de Língua Portuguesa, estamos também falando a respeito do ensino de Literatura, pois, principalmente, no que se refere à questão histórica, estas duas disciplinas por muito tempo contemplaram uma única e sua dissociação se deu recentemente.

*critérios de certos conteúdos, recortados de determinado campo de conhecimento, são constituídas em disciplina escolar, são esclarecidos por Soares (2004 p. 155-178) em seu artigo “Português na escola: história de uma disciplina curricular”*¹³.

Soares (2004) afirma que as respostas para estas perguntas só poderão ser encontradas se assumirmos uma perspectiva histórica sobre o surgimento das disciplinas escolares, de modo que inscreve em sua visão a área do conhecimento recentemente instaurada na história da educação, a chamada *história das disciplinas escolares*. Certeau (2002) alerta que escrever história também é adotar um ponto de vista específico, sendo impossível, contudo, a neutralidade, pois tudo o que é narrado é feito de um certo lugar. Esta constatação, porém, não desfavorece o estudo através da perspectiva histórica, pois esta nos permite compreender um pouco do processo de constituição das disciplinas e identificar possíveis evoluções destas com o passar do tempo.

Das línguas que coexistiam até o sistema colonial, a língua geral (língua convencionada), o latim e a Língua Portuguesa, esta última não era a língua prevalente¹⁴. Naquela época, eram poucos os privilegiados que passavam pela escolarização: meninos pertencentes às camadas privilegiadas da população, os quais iam à escola para aprender a ler e escrever o Português, sendo esta disciplina, naquele contexto, apenas um instrumento para alfabetização. Após a alfabetização, os ensinos secundário e superior se direcionavam para o estudo do latim e da sua gramática e Retórica, através de autores como Cícero e Aristóteles (SOARES, 2004).

Contudo, nos anos 50 do século XVIII, Marquês de Pombal interveio neste contexto, através das reformas no ensino de Portugal e suas colônias, instituindo o uso obrigatório da Língua Portuguesa no Brasil e proibindo o uso das demais línguas, o que consolidou o Português no Brasil, provocou a sua inclusão e, sua posterior valorização, pela escola.

Na medida em que o latim foi perdendo seu uso e seu valor social (de maneira definitiva no século XX), a gramática do Português foi ficando independente da gramática latina, e passou a ganhar autonomia. As numerosas gramáticas de Língua Portuguesa que surgiram, a partir do século XIX, contribuíram para tal independência.

Assim, Soares (2004), em seu estudo, afirma que a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída tardiamente no currículo brasileiro: nas últimas décadas do século XIX. Gregolin (2007) afirma que foi neste século com a independência do país, no qual mais escolas foram

¹³ Ver referências.

¹⁴ Ilari e Basso (2006) fazem um estudo bastante interessante da inserção da Língua Portuguesa na América e no Brasil na obra **O Português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos, da editora Contexto.

criadas, que começou a ser produzida a concepção de *identidade brasileira*. Desta forma, houve um estreitamento nas relações entre língua e identidade nacional.

O que acontecia no século XIX, era a divisão da disciplina de Língua Portuguesa: ora estudada sob uma perspectiva da língua, ora estudada sob o viés da Literatura. Estes dois momentos correntemente aconteciam separados e, muitas vezes, ministrados por um único professor, situação que acontece atualmente, na maior parte das escolas e dos manuais didáticos utilizados por estas (CEREJA, 2009).

As disciplinas através das quais se fazia o ensino de Língua Portuguesa até o fim do Império eram a Retórica, a Poética e a Gramática, que, por sua vez, se fundiram em uma única disciplina denominada Português. Esta última, porém, manteve de certa forma a tradição das disciplinas anteriores, pois estas atendiam às necessidades dos grupos sociais economicamente privilegiados que frequentavam a escola, ainda nos anos 40 do século XX (idem, 2004).

Marinho (2001), em sua tese de doutorado intitulada “A Oficialização de Novas Concepções para o Ensino de Português no Brasil”, retoma brevemente a retrospectiva da constituição da disciplina de Língua Portuguesa feita por Soares (1996)¹⁵, e aponta que as mudanças ocorridas na sociedade brasileira na década de 60 e 70, devido à pressão social, proporcionaram a abertura da escola pública para as classes trabalhadoras do país.

Quanto à definição dos conteúdos a serem ensinados na disciplina de Português, é possível perceber uma competição de espaço entre a língua escrita e a língua oral, representadas ora pela Poética, ora pela Retórica. A gramática da Língua Portuguesa, no século XVII, se constituiu como um instrumento de análise da comunicação oral e escrita, e tinha os textos como objeto de estudo apenas para sistematizar a “boa e legítima” expressão da língua; assim, mesmo nos momentos em que se estudava o texto, a gramática continuava a ser o conteúdo de maior ênfase, em uma abordagem que perdurava no Brasil ainda em 60 e 70 (MARINHO, 2001) (BUNZEN, 2006).

É importante ressaltar, também, que esta “democratização” da escola pública brasileira causou um grande choque cultural entre as classes trabalhadoras e as elites que antes já estavam inseridas no ensino público. Este choque cultural permitiu o surgimento da concepção de que, em nosso país, as grandes massas falavam uma língua inculta e, de certa forma, errada, pois, aqueles que começaram a frequentar a escola pública não tinham acesso ao estudo da língua, menos ainda aos livros e saberes eruditos.

¹⁵ SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. In: **Presença Pedagógica**. v. 2. n. 12. Ed. Dimensão: Nov/dez, 1996.

Guedes (2006), afirmou que falar o Português ‘corretamente’, no Brasil, tornou-se um instrumento de ascensão social, tornando, conseqüentemente, o papel do educador desta língua, o de “protetor” contra as “deturpações” provocadas pela coloquialidade das massas, ao mesmo tempo, em que este também foi o encarregado de propagá-la impecavelmente.

Além da ampliação significativa do público escolar, em 1971, através da lei n. 5.692/71, foi implantado o oferecimento de 8 anos de escolarização obrigatórios, o que também provocou um recrutamento maior e bem menos seletivo de professores (PIETRI, 2010). Contudo, as necessidades culturais se diferiram significativamente das condições escolares e pedagógicas. Foi neste período, também, que a gramática e o texto, no estudo da língua e sobre a língua começam a se constituir como conteúdos articulados: ora se procurando na gramática os elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora se procurando no texto as estruturas Linguísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2004).

A necessidade de mais professores provocou o rebaixamento salarial e, pelas precárias condições de trabalho, os professores foram obrigados a buscar meios que facilitassem sua atividade docente. Paulatinamente, a responsabilidade do professor foi sendo retirada pelos manuais didáticos, as quais se atribuiu a responsabilidade e a tarefa de propor e corrigir os exercícios trabalhados em sala de aula (idem, 2004).

Foi também nesta década que se iniciou o estímulo à “criatividade do aluno” e ocorreu a difusão da concepção de língua como um *código*: passou a ser compreendida como um sistema de palavras e leis, combinadas entre si, por meio da qual as pessoas se comunicavam entre si. O ensino, desta forma, assumiu um caráter pragmático e utilitarista, tornando-se o seu principal objetivo o desenvolvimento do uso da língua, alterando significativamente a disciplina Língua Portuguesa, fundamentando-a nos elementos da teoria da comunicação (de Roman Jakobson), pela qual o aluno era visto como emissor e receptor de códigos diversos (PIETRI, 2010) (BUNZEN, 2006).

Ocorreu, porém, no decorrer da década de 70, por parte dos elaboradores dos livros didáticos, uma modificação no critério de escolha dos textos, de modo que além dos literários tradicionais, foram incluídos textos de jornais, revistas, publicidade, quadrinhos, e etc. Foi, também neste período, que surgiu uma polêmica sobre a legitimidade e a necessidade do ensino de gramática no Ensino Fundamental (SOARES, 2004).

Mesmo que paradoxal, devido ao regime autoritário em que se encontrava o país, a lei n. 5.692/71 (já citada anteriormente) visava proporcionar ao professor liberdade de

planejamento no seu trabalho, de modo que o fizesse em função das características da comunidade na qual a escola estava inserida (PIETRI, 2010). É perceptível, portanto, a diversidade de perspectivas presentes, tanto teóricas, quanto políticas e sociais.

Tais modificações de concepções, foram alvo de resistências às denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em Língua Portuguesa* por parte de vários estudiosos da época, principalmente de Lins (1977)¹⁶, que não só representavam um desejo a denominação anterior, *Português*, mas também significavam uma rejeição à nova concepção de língua e de seu ensino já na metade da década de 80 (SOARES, 2004).

Gregolin (2007) constatou que as teorias formalistas, ao se misturarem com as ideias comunicacionais, tiveram como base um discurso muito mais autoritário do que científico, e não permitiram, aos professores, compreenderem claramente estas teorias devido a esta fusão. Não é de se espantar, afirma a autora, que os professores resistissem em aceitar as bases das novas propostas, o que, por falta de discussão e constatação desse discurso autoritário, gerou uma resistência generalizada à Linguística.

Um dos equívocos, provocados pela má recepção das teorias, foi a ideia de que se deveria abandonar completamente o ensino de gramática, apagar a sua relevância história e social e sua função na preservação da língua. Entretanto, nesse período as ideias da Linguística textual colocam a *textualidade*¹⁷ como centro do ensino, com o objetivo de formar leitores e produtores competentes para saber utilizar as estruturas da língua na produção de sentidos, o que contribuiu também para o pensamento de que o uso da língua se dá através de textos e que as categorias da língua funcionam dentro de sua textualidade (GREGOLIN, 2007).

“A partir dos anos 1980 que ocorreu a grande transformação na concepção de língua na escola” (GREGOLIN, 2007. p. 67), pois foi a partir daí que se começou a discutir as relações entre a língua, a história e a sociedade. As novas tendências da Linguística contemporânea, com suas teorias discursivas, assumiram como constitutivo da língua os seus condicionantes sociais, culturais e políticos, além de privilegiar o texto como objeto de análise. Baseados nestas concepções, como as da Linguística Textual, da Pragmática, da Análise do Discurso, entre outras, os currículos contemporâneos se prestaram à iniciação de um novo terreno epistemológico (MARINHO, 2001). Nesse período a centralidade na escrita

¹⁶ LINS, O. (1977) **Do ideal e da glória**: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus.

¹⁷ Costa Val (1991), em seu livro **Redação e textualidade**, da editora Martins Fontes, define *textualidade* como um conjunto de características que fazem do texto um texto, não um conjunto de frases, dentre elas a *coesão*, a *coerência*, a *intencionalidade*, a *informatividade*, a *aceitabilidade*, a *situcionalidade*, a *informatividade* e a *intertextualidade* (apud Beaugrande e Dressler, 1983).

é questionada e a fala é inserida na sala de aula. Com essa inserção, a forma de se perceber a linguagem dos alunos também se modifica, pois o respeito às diferenças, a observação das variações na fala e a relação feita entre o uso da língua e suas condições de produção proporcionaram maior flexibilidade e abertura para com as diversidades.

O primeiro momento da década 80 traz a ideia de variedade e, posteriormente, com as contribuições da Linguística Textual, a compreensão de que língua se expressa por meio de textos ganha força:

a ideia de que a língua existe concretamente nos textos que circulam em nossa sociedade vem propor que se observem as estruturas textuais, que o nosso olhar se volte para a língua viva no texto. É, pois, um percurso em direção a uma *gramática de texto* que vai se delineando (GREGOLIN, 2007. p. 68).

Assim, a conversão estrutural das atividades de leitura, produção textual e gramática, principalmente as duas primeiras, foi se fortalecendo porque, a partir disso, compreendeu-se que aprender a língua é ser um leitor e também um produtor de textos, além de se fazer necessário saber utilizar a linguagem em diferentes situações sociais (GREGOLIN, 2007) (SOARES, 2004).

A Linguística da Enunciação contribuiu para expressar a relevância social da linguagem, mostrando que, para poder se abordar a heterogeneidade textual dos usos sociais da linguagem, é necessário adotar uma perspectiva *discursiva*. As ideias de Bakhtin¹⁸ e a disciplina de Análise do Discurso influenciaram a forma de ver a língua, “a partir dos conceitos de ‘gênero’, das ‘condições de produção do discurso’, da linguagem como sociointeração, como ‘arena de lutas ideológicas’, etc. (idem, 2007. p. 69).

A Sociolinguística apontou a diferença existente entre a linguagem falada pelos alunos (advindos do processo de democratização da escola brasileira) e a variedade prestigiada ensinada pela escola, influenciando diretamente na definição de novos conteúdos e metodologias de ensino (SOARES, 2004).

Nas últimas décadas, o aprofundamento dos estudos lingüísticos, paralelo ao da teoria literária, nos mostra, cada vez mais, que o trabalho da Literatura, com a palavra, também significa estudar língua e vice-versa (LEITE, 2000)¹⁹.

Portanto, as ideias discursivas, sociointeracionistas e as demais, estão na base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, modificando

¹⁸ Principalmente as ideias da obra **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2010) (ver referências).

¹⁹ A literatura será retomada mais profundamente no itens seguintes deste trabalho.

significativamente os paradigmas desta disciplina (idem, 2004) e inovando-a. Deste modo, após esta breve retomada histórica da disciplina curricular de Língua Portuguesa no Brasil, com o objetivo de compreender mais profundamente sua relação com os atuais PCNs, partiremos para um estudo mais detalhado dos mesmos, no que se refere aos 3º e 4º ciclos, do Ensino Fundamental.

3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

No item precedente, procuramos observar historicamente alguns pontos-chave nas concepções de currículo, além de procurarmos compreender como este é estruturado no Brasil, com o objetivo de perceber qual a sua relação com a disciplina curricular de Língua Portuguesa.

Neste terceiro item, pretendemos descrever e analisar, um pouco mais profundamente, os principais objetivos dos PCNs no ensino de Português, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, para procurar observar suas “diretrizes” no que tange à formação de leitores, percebendo, com isso, as suas concepções de língua, linguagem, texto, discurso, leitura e demais conceitos fundamentais no exercício atual da docência em língua materna.

3.1 INTRODUÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCNs iniciam sua apresentação da área de Língua Portuguesa expondo, na Introdução (BRASIL, 1998. p. 17), uma breve contextualização a respeito da reorganização do Ensino Fundamental no Brasil, a qual ocorreu, segundo este documento, devido à “universalização” da educação básica.

Outros fatores, também apontados como importantes na modificação dos paradigmas educacionais do país como um todo, foram as modificações significativas da realidade social, em decorrência dos processos de industrialização e urbanização, que tiveram como consequência a ampliação da escrita e dos meios de comunicação pelas novas tecnologias. Assinalou-se também, o chamado “fracasso escolar”²⁰, constatado pelos altos índices de evasão e repetência do país²¹, vistos como “inaceitáveis” até mesmo em países bem mais pobres que o Brasil.

Posteriormente, o documento se ocupa em fazer uma breve retomada histórica sobre o ensino de Português no Brasil, algo semelhante ao que fizemos no capítulo anterior no “Percurso Histórico da Disciplina Curricular de Língua Portuguesa”, expondo também as propostas de reformulação desta ao longo da história, afirmando que, em meio a este panorama, os eixos de discussões que tratam sobre o domínio da leitura e da escrita, a serem

²⁰ Optamos por colocar aspas em algumas das expressões utilizadas no documento, com o intuito de reproduzir o mais fielmente possível as escolhas lexicais deste, quer concordemos com estas ou não.

²¹ O documento não explicita quais índices são estes e quais são os dados através dos quais se embasa para a elaboração de tal afirmativa.

desenvolvidos pelos alunos na escola, sempre foram colocados entre os demais, como alguns dos mais pontuais e importantes.

O documento aponta, que um motivador do “fracasso escolar”, ao falar diretamente dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, é a ineficácia em se levar os alunos ao uso “apropriado” de padrões da linguagem escrita, a qual é vista, neste caso, como uma condição fundamental para o progresso do aluno. É importante atentar, neste trecho do parâmetro curricular, para a valorização da linguagem escrita que é vista como um instrumento de ascensão social²².

Também são expostas, no documento, algumas críticas feitas sobre o ensino tradicional de Português no Brasil, dentre as quais, devido ao foco de interesse deste trabalho (leia-se formação de leitores literários), destaco:

- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; (BRASIL, 1998. p. 18)

O primeiro item, como podemos perceber, remete à questão da escolarização excessiva das atividades de leitura e produção textual, as quais foram se modificando ao longo da história da disciplina de Língua Portuguesa, através das inúmeras discussões que existiram sobre o perfil de aluno que a escola deveria formar e, a partir disso, iniciou-se a delimitação daquilo que era adequado, ou não, para se aprender na escola²³. Esta verificação remete também ao segundo item destacado do texto.

Tal crítica é feita pelo documento, porque apesar de tais concepções de estudo da linguagem (e do texto) já estarem ultrapassadas há um bom tempo, ainda hoje é constatada a existência de atividades de leitura de cunho moralista, com o objetivo implícito de “educar” os alunos, além de ser motivo para se estudar gramática, com a retirada de frases isoladas do texto, utilizadas como exemplos do conteúdo que foi ou será estudado.

²² Concepção esta que remete ao ensino de língua dos anos 60 e 70. (Ver capítulo 2.3 deste trabalho)

²³ Em sua tese de doutorado, Klinke (2003) faz um estudo histórico aprofundado sobre como se deu este processo de escolarização das atividades de leitura e escrita no ensino de língua no Brasil, corroborando a afirmação dos PCNs, a leitura deste estudo contribuiu para a constatação reflexiva deste parágrafo.

O terceiro subitem reitera a crítica feita por Sírio Possenti (1996), em seu livro “*Por que (não) estudar gramática na escola*”²⁴, no qual, este autor defende a desconstrução da concepção de que é necessário ter o conhecimento da metalinguagem técnica para se ter um domínio ativo e efetivo de língua. Além desta ideia inovadora, Possenti também aponta que o aprendizado não se dá pela repetição exaustiva, mas pelas práticas que tenham significado (sentido) para os alunos.

Contudo, afirmam os PCNs, foi no período histórico destas críticas, nas décadas de 70 e 80, e incluso 90, que novas teses, sobre como o ensino de língua materna deveria ser começaram a tentar ressignificar algumas concepções, até então arraigadas sobre a Língua Portuguesa, como a noção de “erro”²⁵, por exemplo. Além disso, é constatada também, no documento, a incorporação, por parte das instâncias públicas oficiais, principalmente estaduais e municipais, destas novas concepções e ideias inovadoras.

Entretanto, é apontado que, atualmente, são praticamente consensuais, entre os educadores de língua, estas concepções de que “as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades Linguísticas” (BRASIL, 1998. p. 18). Esta questão do “partir do uso possível” leva, inevitavelmente, à valorização da linguagem do aluno e também ao trabalho com “textos reais”²⁶, os quais são aqueles de situações de usos sociais possíveis aos alunos, conforme já foi dito anteriormente.

Geraldi (2006), em seu texto “Prática de Leitura na Escola”, aponta para o “falseamento” da interlocução em sala de aula, uma vez que os papéis nesta estão demarcados de forma estática, o professor que ensina e o aluno que aprende; crítica que dialoga com os PCNs, na medida em que estes também desaprovam este tipo de abordagem educacional.

Assim, a “Introdução” da apresentação da área de Língua Portuguesa dos PCNs, mostra-se como uma “síntese” dos avanços das concepções de língua, e demais conceitos que se relacionam com esta, das últimas décadas, definindo este documento como um possível organizador das práticas e reflexões pedagógicas, para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental que, até então, não eram consideradas consolidadas.

²⁴ POSSENTI, S. **Por que (não) estudar gramática na escola**. Mercado das Letras: Campinas, 1996.

²⁵ Concepção desconstruída pela Linguística, por volta das décadas de 60 e 70, a qual estabeleceu a diferença crucial entre *língua* e *gramática normativa*, ao demonstrar que a gramática não é único instrumento que define a língua e a descreve com proximidade inquestionável. Marcos Bagno (2007), em seu livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, realiza uma desconstrução muito interessante e acessível deste e outros “mitos” sobre a Língua Portuguesa.

²⁶ Concepção da Linguística Textual, a qual compreende que a linguagem se manifesta através de textos, sejam eles orais e escritos, portanto toda forma de linguagem que circula socialmente é um texto.

3.2 LÍNGUA, LINGUAGEM E LETRAMENTO

Após a “Introdução”, o subtítulo “Ensino e natureza da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 19) se ocupa em, basicamente, definir as concepções e perspectivas de língua, linguagem e letramento adotadas pelos PCNs.

Este subtítulo inicia sua exposição afirmando que o domínio da linguagem e da língua são as condições necessárias para a participação social plena, argumentando, com isso, que é “pela linguagem que 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. 19), sendo papel da escola, contribuir com o acesso aos “saberes linguísticos” necessários para o exercício da cidadania²⁷.

Assim, o documento define *linguagem* como uma “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 de sua história” (BRASIL, 1998. p. 20).

Esta concepção de linguagem como uma interação e um processo permanente de criação dos sujeitos e de si mesma, está presente nas propostas de Geraldi (2006), um dos precursores de tais ideias no Brasil. O autor, embasado nas ideias de Bakhtin, conferiu à linguagem um caráter fundamentalmente histórico e social, e propôs uma modificação nos objetivos do ensino da disciplina de Língua Portuguesa, atribuindo a esta o dever de promover a articulação entre as atividades de leitura, produção e análise linguística²⁸.

Esta concepção interacionista de linguagem, dos PCNs e de Geraldi, ao perceber a constante constituição dos sujeitos e da língua por meio da palavra, vê nas atividades escolares apenas decodificadas de estudo da língua incoerências, pois estas atividades percebem a língua como fechada e concluída. Enquanto, nesta nova perspectiva, a utilidade e o estudo da linguagem não são meramente pedagógicos, pois considera-se que toda situação comunicativa envolve globalmente o discurso e, portanto, a língua e a linguagem.

Conforme os próprios PCNs afirmam,

²⁷ A concepção de cidadania dos PCNs foi brevemente explicada, em nota de rodapé, no subtítulo 2.2 deste trabalho.

²⁸ “Prática de análise linguística não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc” (GERALDI, 2006. p. 74).

a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. (BRASIL, 1998. p. 20)

De acordo com esta perspectiva sobre a linguagem, o documento prossegue expondo que a “língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (idem, 1998. p. 20).

Em meio a estas breves definições sobre a *língua* e a *linguagem*, os PCNs colocam como responsabilidade da escola proporcionar a ampliação do “letramento” dos alunos, com o objetivo de fazê-los interagir com textos diversos de maneira eficaz, interpretando-os e/ou produzindo-os.

O “letramento” é definido pelo documento como o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia” (BRASIL, 1998. p. 19), e, logo após, acrescenta a seguinte afirmação: “são práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (idem, 1998. p. 19). Rojo (2009), contribuindo com os PCNs, define *letramento*, ou *letramentos*, como os diferentes usos associados às práticas sociais de *linguagem* que envolvem a escrita, sejam elas manifestações valorizadas, ou não, socialmente.

Passamos, então, para o subtítulo seguinte, que se ocupou em expor suas definições de *gênero*, *texto* e *discurso* dos PCNs.

3.3 GÊNERO, TEXTO E DISCURSO

O subtítulo denominado “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto” (BRASIL, 1998. p. 20) procura expor as concepções destes três termos para os PCNs.

Este subtítulo, explica-se afirmando que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinada circunstância de interlocução” (BRASIL, 1998 p. 20). Isso significa afirmar que o uso da linguagem “envolve os sujeitos em interações sociocomunicativas que se materializam em gêneros” (GREGOLIN, 2007. p. 72)²⁹, ou seja, é

²⁹ Foi considerado, nesta afirmação, um diálogo complementar entre as idéias dos PCNs e de Gregolin (2007)

afirmar que aquilo que é dito possui condições de produção específicas e aí convoca-se a noção de *gêneros*³⁰ proposta por Bakhtin.

Para Bakhtin (1992), os *gêneros discursivos*, ou gêneros do discurso, são tipos mais ou menos estáveis de enunciados (textos) constituídos nas relações sociais. O autor, afirma que aquele que os utiliza age sobre o mundo com diferentes intenções, conscientes ou não, e obtêm, com isso, diferentes resultados em suas interações. Estas interações, de que todos participamos em nossa vida social, não são executadas de maneira aleatória, ao contrário disso, são compostas por conjuntos determinados de regras preestabelecidas (gêneros discursivos), que variam de acordo com o falante, o ouvinte, a maneira como estes se comunicam, a finalidade da comunicação, etc. Esta concepção de Bakhtin, percebe a subjetividade da língua, e evidencia o papel da interação verbal dialógica como complexa e sistemática (SILVA, 2001).

Para os PCNs,

quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam (BRASIL, 1998. p. 22).

Contudo, o documento prossegue, afirmando que quando o discurso é produzido, ele se manifesta por meio de textos³¹. Os PCNs mostram que o produto da atividade discursiva, através de sequências verbais, independente da extensão que possua, é um texto, e ainda afirma que este (o texto), é um todo significativo, não apenas um amontoado de enunciados. É sempre reiterado, no documento, que estas escolhas discursivas nem sempre são feitas de maneira consciente.

Para Orlandi (2002)³², o discurso engloba a relação entre os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história, portanto, apesar deste ter suas regularidades, possui um funcionamento possível de apreender se incluídos o social e o histórico, pois se só o linguístico for observado será insuficiente para a compreensão abrangente do sentido daquilo

³⁰ Existem inúmeros estudos que demarcam a presença das teorias bakhtianas nos PCNs, como, por exemplo, a coletânea de artigos do livro *Praticando os PCNs*, organizado por Roxane Rojo, o qual também foi utilizado como apoio para o desenvolvimento deste trabalho.

³¹ Marcuschi (2002), contribuindo com os PCNs, diz que ninguém fala aleatoriamente, através de frases desconexas, o que significa que “só nos comunicamos através de textos. Sejam eles orais ou escritos. Sejam eles grandes, médios ou pequenos. Tenham muitas, poucas, ou uma palavra apenas” (ANTUNES, 2001. p. 30).

³² Consideramos que os PCNs dialogam com o conceito de discurso defendido pela autora.

que está sendo comunicado. A autora cita M. Pêcheux (1975)³³, para explicar que a fronteira entre língua e discurso é constantemente construída em cada prática discursiva, pois não existem sistematicidades homogêneas e regradas como uma máquina lógica, o que existe é uma relação de descobrimento e sem separação estável e definida.

Todas estas concepções acabam se complementando, pois têm como objetivo o desenvolvimento da “competência comunicativa”³⁴ dos falantes, o que remete à capacidade verbal de formular e entender variados textos (idem, 2001).

O documento ainda atenta para a caracterização dos gêneros, vistos como formas relativamente estáveis de enunciados, que podem ser caracterizados por três elementos, remetendo-nos novamente à perspectiva bakhtiniana da linguagem:

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto. (BRASIL, 1998. p. 18)

Após o entendimento de todas estas concepções, pretendemos passar, no item que segue, para o item que trata sobre o texto como uma unidade no ensino de Língua Portuguesa.

3.4 O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO

Este subtítulo, intitulado “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros” (BRASIL, 1998. p. 23), se propõe a explicar como deve ser feito o desenvolvimento das competências dos alunos, sejam elas discursivas, Linguísticas ou estéticas, nas aulas de língua materna.

O texto inicia discorrendo que o desenvolvimento da *competência discursiva* dos alunos é um exercício que deve ser prioritário em uma educação que vislumbre o exercício da cidadania. Posteriormente, em nota de rodapé, este termo é definido como “um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em

³³ PÊCHEUX, M. (1975) *Les Vérités de la Palice*. Maspero, Paris, trad. bras. **Semântica e Discurso**, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp.

³⁴ O termo “competência comunicativa” para Hymes (1995), engloba os conhecimentos Lingüísticos, Psicolingüísticos, Sociolingüísticos e Pragmáticos, do falante, além de considerar as habilidades que este deve desenvolver para se comunicar através da língua.

dois domínios interligados que caracterizam o dizível: universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998. p.23)

Baltar (2004) afirma que, no campo da linguagem, a competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes de ordens variadas. Esta concepção dialoga com os PCNs, uma vez que estes também asseguram que a *competência discursiva* é

a apropriação dos elementos cotextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades Linguísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem (BRASIL, 1998. p. 224).

Segundo os PCNs, quando o sujeito é capaz de utilizar a linguagem de várias maneiras, a fim de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar os textos nas diferentes situações de interlocução, orais ou escritas, denomina-se tal “comportamento” de *competência Linguística e estilística*.

O documento define *competência Linguística*, também em nota de rodapé, como “os saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para a construção das expressões que compõem os seus textos” (BRASIL, 1998. p. 23). Esta definição advém da Linguística gerativa, a qual postula que, devido à esta competência, é permitido ao falante compreender e produzir um número infinito de sentenças de uma língua (CORRÊA, 2006).

Já a *competência estética* é colocada nos PCNs como “a capacidade de o sujeito escolher, dentre recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte”³⁵ (BRASIL, 1998. p. 23). Santos e Duarte (apud Bourdieu, 1996)³⁶, complementam a concepção dos PCNs ao afirmarem que a *competência estética* é aquilo que permite ao sujeito discernir entre as formas literárias ou artísticas em geral, consideradas mais ou menos privilegiadas socialmente.

Os PCNs propõem, para o desenvolvimento básico de todas estas competências, a utilização do texto como unidade de ensino, argumentando que a organização destes se dá em

³⁵ A expressão “suporte” é definida nos PCNs como “livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (BRASIL, 1998. p. 22).

³⁶ BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

diferentes naturezas: temática, composicional e estilística; e são essas características que determinam o pertencimento a um gênero e não a outro.

Tal concepção nos remete novamente à Geraldi (1996), o qual acredita que, conforme já foi dito, proporcionar um maior envolvimento com o texto em sala de aula é assumir a perspectiva de que a língua não é fechada em si mesma, além de permitir que outras vozes, representativas da realidade social, emergjam no espaço pedagógico (KUHN, 2008).

É importante acrescentarmos a esta descrição e análise, outro subtítulo que complementa este e os demais anteriores: “A reflexão sobre a linguagem” (BRASIL, 1998. p. 27). Este tópico resume, após a exposição das perspectivas dos PCNs (o qual percebe a linguagem como prática discursiva, o texto como unidade de ensino e gramática como relativa ao conhecimento da língua), quais deverão ser as atividades curriculares desenvolvidas na disciplina de Português:

práticas constantes de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998. p. 27).

O documento enfatiza, ainda, que a realização destas atividades reflexivas supõe o planejamento adequado das situações didáticas, e afirma que a atividade mais relevante, contudo, é a criação de “situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade” (idem p. 27).

Portanto, será a partir dos trabalhos *epilingüísticos*³⁷, definidos pelos PCNs como “os processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem” (BRASIL, 1998. p. 28), que alunos e professores poderão fazer reflexões sobre a mesma, sistematizando estas reflexões em atividades *metalingüísticas*³⁸, as quais são compreendidas pelo documento como as atividades “que se relacionam à análise e reflexão voltadas para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos” (BRASIL, 1998. p. 28).

³⁷ Para Manini (2006), “de modo resumido, e com base em Geraldi (1996), podemos entender as *atividades epilingüísticas* como sendo as constantes operações que o indivíduo faz sobre a língua e a linguagem, relacionando seus usos e conhecimentos intuitivos aos usos e conhecimentos já explícitos, porém sem sistematizá-los” (p. 155).

³⁸ Manini (2006) diz que “As *atividades metaLinguísticas* podem ser entendidas como sendo a categorização ou sistematização dos conhecimentos linguísticos, relacionando-os às definições já consagradas nas gramáticas” (p. 155).

3.5 OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DOS TEXTOS

O subtítulo “A seleção de textos” (BRASIL, 1998. p. 24), dos PCNs, procura delimitar os textos e os gêneros que devem ser trabalhados em sala de aula. O que se percebeu, com a leitura deste subtítulo³⁹, foi uma “mescla” de duas concepções (*gênero discursivo* e *tipologia textual*) advindas de fontes teóricas distintas, e que são colocadas no documento como se tratassem da mesma coisa.

Através do *gênero discursivo*, conceito abordado em um capítulo anterior deste trabalho⁴⁰, falamos também das condições de produção, circulação e recepção da linguagem, e embora as *tipologias textuais* dêem conta de algumas destas condições, elas não estão atentas aos modos de circulação dos textos, “o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gênero discursivo*” (BRAIT, 2000. p. 20).

As variações dos gêneros, afirma o documento, são em função da época, da cultura e das finalidades sociais, e será a partir destas características que deverá, o professor, priorizar o ensino de gêneros⁴¹ que se fazem nos “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 24). Esta expressão foi utilizada pelos próprios PCNs e foi definida, em nota de rodapé, da seguinte forma:

por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (BRASIL, 1998. p. 24).

Segundo o documento, deverão ser prioritários, os gêneros que farão um trabalho voltado para as relações existentes na sociedade a qual os alunos estão inseridos, com o objetivo de aprimorar estas relações e proporcionar a estes alunos o efetivo exercício da cidadania.

³⁹ O artigo “PCNs Gêneros e Ensino de Língua: faces discursivas da textualidade”, de Beth Brait, faz uma análise sobre as concepções dos PCNs de *gênero discursivo* e *tipologia textual* e ressalta a confusão que há no documento sobre estes dois conceitos distintos (Ver referências).

⁴⁰ Subtítulo “Gênero, Discurso e Texto” (p. 19) deste trabalho.

⁴¹ Neste trecho os PCNs dizem “é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 24), apesar disso, optamos por utilizar o termo “gênero”, uma vez que este não contradiz as concepções firmadas anteriormente pelo documento.

Quanto aos gêneros orais⁴², os PCNs afirmam reconhecer as competências discursivas e Linguísticas que os alunos possuem antes de entrar na escola, e, devido a isso, o trabalho com gêneros a ser feito deve ser voltado para as situações sociais reais, que embora orais, não se resumem à mera formalidade da fala, e por isso o estudo detalhado destes gêneros orais é aconselhado, vislumbrando suas características, com o objetivo de aprimorar as práticas sociais a serem feitas pelos alunos⁴³.

A escolha dos textos escritos trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa atualmente é apontada pelos PCNs como inadequada, pois, segundo o documento, os textos utilizados, em sua grande maioria, são curtos, fragmentados (recortes de textos maiores) e simplificados. A intenção de aproximar os alunos e os textos tornou-se equivocada, dizem os PCNs, pois se simplificam os textos para aproximá-los dos alunos, e não se priorizou a aproximação dos alunos com textos de qualidade⁴⁴.

Após a declaração de que são necessários textos de qualidade, os PCNs afirmam que os gêneros escritos a serem priorizados pela escola devem ser aqueles de maior frequência na realidade social dos alunos, tais como: notícias, editoriais, artigos de divulgação científica, romances, etc⁴⁵, e também aqueles que favoreçam “o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 24), os gêneros literários.

3.6 O TEXTO LITERÁRIO

O subtítulo “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1998. p. 26), inicia definindo-o como:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

⁴² Mesma problemática evidenciada na nota 38 deste trabalho.

⁴³ A revista Nova Escola possui inúmeras reportagens sobre o trabalho com os gêneros orais na escola, como, por exemplo, a matéria “Desafio: falar bem em público”, da edição 230, de março de 2010.

⁴⁴ Esta afirmação, por parte do documento, dialoga diretamente com a concepção de textos paradidáticos de Souza e Giroto (2009), os quais afirmam que os textos literários são apropriados pela escola de maneira extremamente didatizada, o que acaba por distorcer a função da literatura em sala de aula.

⁴⁵ Os PCNs não propõem qualquer tipo de ordem na apresentação dos gêneros citados. Além disso, é importante atentarmos para os gêneros escolhidos pelo documento, pois nem sempre gêneros como editoriais ou artigos de divulgação científica fazem realmente parte da vida cotidiana dos alunos.

Yunes (2008) observa uma atualização de concepção teórica nos PCNs sobre a grande área da Literatura, principalmente por esta não aparecer completamente explicitada no texto e corresponder ao subtítulo “linguagens”, que também inclui as artes plásticas, o cinema, etc⁴⁶.

A autora afirma que esse olhar sobre a Literatura pode “no mínimo, reservar-lhe o sabor de *oferecer verbo* para o leitor referir e tratar a cultura” (idem, 2008 p. 65), porém a problemática que se coloca neste deslocamento é a restrita demarcação do espaço para a cultura em nossas escolas. O contato significativo com a Literatura foi se perdendo, visto que seu lugar se fragilizou com o advento da mídia de imagem e de som, sem que esta possa ser apropriada como uma experiência cultural, complicando os estudos culturais e aumentando a defasagem entre o pensamento e a escola⁴⁷.

O documento também afirma que o

o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico) (BRASIL, 1998. p. 26).

Portanto, há por parte do documento a concepção de que o texto literário transcende os demais em vários aspectos, e é passível, por isso, de múltiplas interpretações. Aguiar (2003), concordando com os PCNs, diz que textos informativos, apelativos, argumentativos e os demais, estão muito mais comprometidos com os referentes externos, que pretendem dar ordens, influenciar comportamento, etc., enquanto os literários se ocupam bastante com os internos e se preocupam em dar vazão à imaginação.

Candido (1970) dialoga com os PCNs na medida em que ressalta o papel da Literatura na construção da personalidade e na capacidade que esta tem de alterar a visão de mundo daqueles que a utilizam. A leitura, por exemplo, propõe uma nova forma de organização de ideias, que a princípio são expostas pelo autor, as quais serão moldadas de acordo com o entendimento e opinião do leitor no decorrer da obra. Nesse processo ocorre uma “reavaliação de conceitos”, pois ideias são expostas, sentimentos são compreendidos e pontos de vista são modificados.

⁴⁶ Embora esta subdivisão ocorra nos PCNs para o Ensino Médio, consideramos pertinente à exposição da autora no contexto dos PCNs do Ensino Fundamental.

⁴⁷ Estas constatações de Yunes (2008) podem nos auxiliar em uma reflexão, enquanto professores de língua, que na seleção dos textos que deverão ser trabalhados em sala de aula, poderá se ter um olhar mais cuidadoso, quando se tratar de *textos literários*, não permitindo que os estudos destes se percam e/ou se banalizem em meio a tantos outros, demarcando sempre a sua importância e significado.

Ao finalizar deste subtítulo, o documento afirma que “o tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (BRASIL, 1998. p. 27), sendo tarefa da escola a formação de leitores capazes de reconhecer “as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (idem, 1998 p. 27)⁴⁸.

3.7 O PROFESSOR COMO MEDIADOR

No subtítulo “A mediação do professor no trabalho com a linguagem” (BRASIL, 1998. p. 47), em um título autoexplicativo, os PCNs afirmam que “cabe a ele [professor] mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não” (BRASIL, 1998. p. 47), ou seja, há, por parte do documento, um incentivo pelas trocas em sala de aula, com o objetivo de enriquecer todos os sujeitos envolvidos. Loureiro (2004)⁴⁹ afirma que o professor surge como mediador em sala de aula quando considera as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, afirmativa que corrobora as ideias transmitidas neste subtítulo.

O documento afirma que “a mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998. p. 48). É perceptível, nesta afirmação, que o documento sugere que, ao invés do professor apresentar “reflexões” e ideias prontas, mostrando-as como “verdades”, este deverá estimular o próprio pensar dos próprios alunos, para que as inúmeras perspectivas que surgirem a respeito de um mesmo tema, como na interpretação de uma leitura, sejam levantadas e valorizadas em sala de aula.

Para que tais atividades ocorram, afirmam os PCNs, é necessária, por parte do professor, a visualização sensível ao aluno que possui em aula. Seu planejamento jamais deverá ser feito baseado em um aluno “ideal”, mas partindo do aluno que possui em sala de aula, com suas peculiaridades e realidades, facilidades e limitações, pois, somente assim o trabalho em sala de aula poderá ter resultados mais positivos.

⁴⁸ Consideramos, no documento, um diálogo insuficiente sobre o trabalho com o texto literário, a leitura literária na sala de aula e a conseqüente formação de leitores, devido a isso terá nesse trabalho um item contemplando estes aspectos.

⁴⁹ Acreditamos que esta concepção de “professor mediador” complementa a ideia dos PCNs.

O professor como mediador, no trabalho da linguagem, incitará em seus alunos (reais) os questionamentos a serem feitos tanto sobre a forma dos textos em estudo, quanto sobre seu conteúdo, pois, a prioridade de trabalho, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, dizem os PCNs, serão em sua maior parte, as atividades que exercitem a *metalinguagem*, partindo sempre, logicamente, dos conhecimentos *epilinguísticos* dos alunos, dos mais simples aos mais complexos.

3.8 A LEITURA COMO OBJETIVO NO ENSINO DE LÍNGUA

Dentre os inúmeros objetivos indicados pelos PCNs, no capítulo “Objetivos de Ensino” (BRASIL, 1998. p. 49), para serem desenvolvidos no Ensino Fundamental, no que tange à disciplina de Português, está o desenvolvimento da leitura⁵⁰. Dentro deste objetivo, esperam-se a ampliação de inúmeras competências, por parte dos alunos, que também são demarcadas explicitamente pelo documento, dividindo-os em itens, e os quais citaremos um a um a seguir.

Quanto às habilidades de leitura o primeiro item colocado é: “[espera-se que o aluno] saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (BRASIL, 1998. p. 50). Percebemos que, possivelmente, há certa organização destes objetivos, uma vez que partimos do princípio de que será mais fácil para o aluno, em um primeiro momento, selecionar apenas os textos de seu interesse e, assim, o interesse virá antes da necessidade. Após um número significativo de leituras, e com estas o maior desenvolvimento de competências relacionadas à linguagem, o aluno poderá ter melhores condições de selecionar os textos que vierem a ser necessários em suas práticas sociais.

O segundo item nos remete à ideia que acabamos de afirmar: “[que o aluno] leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade” (BRASIL, 1998. p. 50). Contudo, são especificadas pelo documento as habilidades que se referem ao termo “ler de maneira autônoma”:

- selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
- desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);

⁵⁰ É importante ressaltarmos que há um recorte nos objetivos do ensino de língua no Ensino Fundamental, devido ao foco de interesse deste trabalho, a formação de leitores literários.

- confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto (BRASIL, 1998. p. 50).

Assim, o documento explicita que considera a “leitura autônoma” a capacidade do aluno em compreender a existência de diferentes procedimentos e posturas a serem tomados frente a diferentes leituras⁵¹. Serão estes posicionamentos frente aos textos que farão com que os alunos, ao reconhecerem determinado gênero, sejam remetidos às características e possibilidades que poderão encontrar nestes.

Antunes (2000), oferecendo-nos mais embasamento para tal afirmativa, assegura que “analisar textos é tentar descobrir sua composição, suas partes, suas funções, suas relações; enfim, suas regularidades apesar da imensa diversidade de tipos, gêneros, funções, objetivos, formatos que eles podem apresentar” (idem, 2000. p. 16), e são essas regularidades que permitem a criação de certas expectativas de como os textos funcionam. Esta “inculcação” da expectativa não se dá através da mera descrição da linguagem descontextualizada, ao contrário disso, ela se dá através da prática de análise Linguística.

Contudo, há um item que se refere à capacidade do aluno de articular “índices textuais” e “contextuais” nas construções de sentido, subdivide-se em:

- utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
- estabelecer a progressão temática;
- integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
- interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc (BRASIL, 1998. p. 50).

Entendemos que “índices textuais”, através da leitura do documento, são todas aquelas características, auxiliares na construção do sentido global, presentes no texto. Estes “índices contextuais” são aquelas características, também necessárias para o entendimento do texto, que não estão presentes de maneira explícita, e por isso, é preciso, ao leitor/aluno, remeter-se a fatores externos a este⁵².

⁵¹ Serão explicitadas mais adiante pelos PCNs quais são estes procedimentos de leitura.

⁵²Todas estas habilidades estão diretamente relacionadas às diferentes *competências* (lingüística, discursiva e estética) de que falamos no item 3.4 deste capítulo.

O item seguinte do documento, o qual se refere às habilidades de recepção de “textos que rompem com universo de expectativas [dos alunos], por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor” (BRASIL, 1998. p. 50), fala sobre a necessidade do aluno em captar possíveis problemáticas que poderão surgir durante a sua leitura, e afirma a importância deste saber recorrer às fontes certas para a resolução destas problemáticas.

Acreditamos, concordando com os PCNs, que os desafios no ensino de Língua Portuguesa, assim como nas demais disciplinas, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Uma afirmação que reitera o que foi dito, em subtítulos anteriores neste trabalho, sobre o partir dos conhecimentos *epilinguísticos* dos alunos, para, posteriormente, aumentar gradativamente a complexidade do que está sendo estudado, em um trabalho *metalinguístico*.

O documento afirma, ainda, ser necessário que o aluno “troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor” (BRASIL, 1998. p. 51). Esta relação de “troca com o exterior” remete à necessidade de utilização das práticas escolares (e por isso estas devem ser relevantes e úteis) no aprimoramento das práticas sociais dos alunos.

É preciso, para os PCNs, que o aluno “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler” (BRASIL, 1998. p. 51). Pennac (2008), dialogando com tal concepção, fala que “nós não havíamos pensado, logo no começo, em impor a leitura como um dever, a princípio pensamos apenas no seu prazer” (p. 16), o que, realmente, é colocado como tarefa dos primeiros anos escolares pelo documento. O que deverá acontecer, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, é o início de uma modificação de postura frente à leitura, uma vez que maiores responsabilidades serão cada vez mais correntes na vida dos alunos e estas não se enquadrarão somente dentro das leituras prazerosas. Será necessário, contudo, tornar consciente aos alunos essa necessidade de mudança, sem que se resuma a prática de leitura a uma obrigação somente.

Para finalizar, o último item afirma que o aluno deverá ser capaz de “aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê” (BRASIL, 1998. p. 51), tomando sempre posições críticas frente aos textos lidos, selecionando as ideias com as quais concorda ou não.

3.9 TRATAMENTO DIDÁTICO

O subtítulo “Tratamento Didático dos Conteúdos” (BRASIL, 1998. p. 65) discorre sobre a relação direta entre a forma de se ensinar (a metodologia adotada) e o alcance dos objetivos do ensino. O documento afirma, através de um esquema, o princípio organizador metodológico da disciplina de Língua Portuguesa: Ação → Reflexão → Ação.

O documento justifica que este “movimento metodológico” inclui a reflexão nas atividades Linguísticas em sala de aula, que deverão ser feitas, principalmente, através da escuta, leitura e produção textual. A partir disso, conforme o parâmetro, todas as ações do professor devem ser pensadas com o objetivo de atingir o projeto educativo da escola. Assim, o “tratamento didático” dos conteúdos deverá sempre ser visto com atenção na recepção e nas necessidades dos alunos.

Rays (1996) discorre sobre a aceção positiva entre a teoria e a prática: Teoria ↔ Prática. O que, de certa forma, corrobora a concepção dos PCNs, na medida em que a escolha lexical do documento na palavra “Ação” se refere à prática, e a “Reflexão” se refere à teoria. Segundo este autor, há uma relação de reciprocidade entre estas duas instâncias, uma vez que uma modifica a outra, e uma inevitavelmente será o fim da outra. Para Rays, esta dinâmica presente na atividade humana é o que promove modificações na realidade objetiva e no próprio homem, de modo que assegura condições sociais, culturais e bases materiais para a sua própria existência.

Apesar de tais concepções, os PCNs reconhecem que existem limitações na atuação do professor, pois muitos dos objetivos, especificamente em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, não são possíveis de serem alcançados em uma única série escolar, como o caso da formação de leitores literários, por exemplo. Para tanto, as ações da escola devem ser coerentes e contínuas de forma que se espere dos alunos um retorno ligado as suas limitações circunstanciais.

Além disso, o documento afirma que o estabelecimento das tarefas de cada professor, em cada série, deve ser organizado pelo grupo de professores da escola, uma vez que as práticas inovadoras isoladas acabam por se tornar ineficazes, e tal organização também deve ser proporcionada e estimulada pela escola⁵³.

⁵³Neste trecho do documento transparece um pouco da responsabilização exclusiva da escola e dos professores nesta modificação de paradigmas no ensino de Língua Portuguesa. Posteriormente, é afirmado que a formação

O documento se coloca na posição de “construtor” das reflexões didáticas e pedagógicas, para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e afirma que nos parágrafos que seguem serão apresentados princípios e orientações para o trabalho didático a ser feito na disciplina de Língua Portuguesa, e devido ao enfoque deste trabalho, nos atentaremos aos aspectos relacionados à leitura de textos escritos.

3.10 PCNs E A FORMAÇÃO DE LEITORES

A sessão “Leitura de textos escritos” inicia afirmando que o processo em que se dá a leitura não advém de mera codificação e armazenamento pacífico de informações, ao contrário disso, advém de um “trabalho ativo” de compreensão, interpretação, estratégias de seleção, verificação, etc., do leitor.

Iser (1999) em sua obra “O Ato da Leitura”⁵⁴, afirma que a “transferência do texto para a consciência do leitor é frequentemente vista como algo produzido somente pelo texto” (p. 9), porém, este autor alega, que embora o texto inicie a “transferência”, esta só será bem-sucedida se ativar certas disposições no leitor. Assim,

os signos linguísticos do texto, suas estruturas, ganham sua finalidade em razão de sua capacidade de estimular atos, no decorrer dos quais o texto se traduz para a consciência do leitor. Isso equivale a dizer que os atos estimulados pelo texto se furtam ao controle total por parte do texto (ISER, 1999. p. 10).

Portanto, fica claro que a relação do texto com o leitor não se dá de maneira óbvia e linear, toda interpretação/compreensão dependerá tanto de um como de outro, e o que poderá modificá-la dependerá de quem fará a leitura e da forma pela qual este sujeito fará a leitura.

Aguiar (2003) afirma também a importância do papel do leitor, pois a maior parte do sentido do texto será dado por este, e, para que isto ocorra, são necessárias considerações a respeito de suas vivências, sentimentos, criatividade e capacidade de interpretação. Desta forma, percebemos que a leitura se torna um processo dinâmico, muito além de decodificação e assimilação de informações: uma prática social. Tal concepção dialoga com os PCNs na

inicial e continuada de professores “é necessária”, mas não é dito exatamente quem ou o quê será o responsável por promover essa formação.

⁵⁴Este autor, através da estética da recepção, fala sobre a relação existente entre o texto e o leitor. Embora se refira, primordialmente, ao texto literário, consideramos suas constatações pertinentes a outros tipos de texto, e até mesmo a outros gêneros.

medida em que estes entendem que tudo o que é aprendido na escola deverá ter alguma relação e/ou contribuir positivamente nas vivências sociais dos alunos.

Os PCNs prosseguem afirmando que um “leitor competente” é aquele que saberá selecionar “dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos” (BRASIL, 1998. p. 70). Além disso, “o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (idem, p. 70).

Caberá à escola a formação de “leitores competentes” uma vez que deverá estimular a capacidade de descobrimento e de inferenciação, estimulando o aluno a utilizar seus conhecimentos de mundo para a compreensão daquilo que até então é incompreensível, ou também proporcionar a este aluno outras leituras ou estratégias necessárias para seu melhor entendimento, além de ser importante atentar às diferentes formas de recepção que leitura de cada texto ou gênero poderá exigir (BRASIL, 1998).

A ampliação dos “modos de ler”, segundo o documento, deverá partir das apreciações do aluno, para que, progressivamente, sejam inseridos textos mais complexos no ensino. Trata-se de uma educação literária, afirmam os PCNs, “não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade” (BRASIL, 1998. p. 71).

O documento afirma, posteriormente, que a formação de leitores exige condições favoráveis, tanto no que se refere aos recursos materiais, quanto aos usos feitos nas práticas de leitura. Atentaremos, primeiramente, para os recursos materiais apontados como necessários:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais.
- Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.

- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (BRASIL, 1998. p. 71-72).

Aguiar (1993), dialogando com estas ideias dos PCNs, fala sobre o dever da escola em apresentar os livros aos alunos através de bibliotecas públicas, feiras, livrarias, jornais, catálogos, revistas, etc., estimulando, desta forma, o interesse do aluno pela leitura. Caberá também ao professor esta estimulação, como também sugerem os PCNs, nos momentos de leitura em sala de aula, permitindo, primeiramente, a escolha dos livros de acordo com o interesse do aluno, para depois procurar ampliar o acervo interno deste.

Quanto à valorização das atividades de leitura, em paralelo com outras existentes na sala de aula, é provável que o documento tenha considerado a atual supervalorização do ensino gramatical nas aulas de Português e se propõe a sugerir uma modificação deste paradigma.

Outro ponto importante é o fato de constar, nos PCNs, a necessidade da leitura por si só, sem justificativas, explicações e fichas de leitura. Alves (1999), contribuindo com a afirmativa do documento, afirma serem raros os alunos que são levados a amar a leitura, e também a Literatura, por mérito da escola, ao contrário disso, o “amor pelo objeto” é estranho aos nossos objetivos educacionais. É como se a escola tivesse sempre a obrigação de “prestar contas” e “justificar” as suas atividades educativas, dentre as quais a leitura, pela fruição e apreciação estética, como se não fosse suficientemente “justificável”.

Da mesma forma, é apontado pelos PCNs, é a organização pedagógica de toda a escola no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar.

Após o término da relação de recursos materiais necessários para o estímulo à leitura, o documento apresenta sugestões quanto ao trabalho didático a ser feito com os textos.

A primeira sugestão dos PCNs foi a prática da “leitura autônoma”, ou seja, uma leitura silenciosa e individual, na qual o aluno poderá ler textos para os quais já tenha algum grau

significativo de proficiência, para que, desta forma, gradativamente, este conquiste independência em relação à mediação do professor e desenvolva maior confiança em seu processo de leitura, encorajando-o à leitura de textos mais complexos.

A sugestão seguinte é denominada de “leitura colaborativa”: é quando “o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos” (BRASIL, 1998. p. 72), ou seja, os questionamentos feitos pelo professor, entre os intervalos de leitura do texto, complementarão os sentidos que serão atribuídos pelos alunos.

Já o procedimento denominado “leitura em voz alta pelo professor” consiste em se ter um espaço em sala de aula para a leitura de textos maiores e, muitas vezes, mais complexos. Semelhante a uma contação de histórias, este processo poderá facilitar em algumas ocasiões o entendimento e o encantamento do aluno, pela maneira como a leitura será feita e pelos recursos que serão utilizados nesta leitura (como os recursos de entonação, por exemplo).

A “leitura programada” consiste em uma adaptação didática que dará liberdade ao professor de “segmentar a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas” (BRASIL, 1998. p. 73). Nesta abordagem, a leitura integral da obra não é necessária, pois alguns trechos que abordam o que o professor quer trabalhar serão suficientes, uma vez que outras informações a respeito da obra poderão ser relevantes, como a biografia do autor, o contexto histórico, os personagens da obra, etc., e poderão facilitar a futura leitura desta pelos alunos.

Finalmente, o documento define como “leitura de escolha pessoal” o trabalho menos rígido com a leitura, no qual consiste em deixar à vontade dos alunos a escolha dos livros que deverão ler, assim poderão, gradativamente, desenvolver seus critérios de escolha e desenvolvimento por uma preferência pessoal de leitura independente de gênero.

Portanto, todos os fatores apontados pelos PCNs são de extrema importância na contribuição da formação de leitores literários pela escola. Assim, após esta análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e suas concepções sobre alguns dos conceitos fundamentais para o ensino de língua materna, partiremos, no capítulo que segue, para a explicitação da metodologia adotada nesta pesquisa, aplicação de questionários, com o objetivo de dialogar de maneira mais próxima com a realidade dos professores observados.

4 A LEITURA LITERÁRIA

No capítulo precedente procuramos fazer um panorama descritivo e analítico, um pouco mais profundo, sobre os principais objetivos dos PCNs no ensino de Português, nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, com o objetivo de observar suas “diretrizes” no que se refere à formação de leitores (principalmente literários), percebendo, com isso, as suas concepções de língua, linguagem, texto, discurso, leitura, literatura, etc.

Neste capítulo, primeiramente, tentaremos desenvolver a relação existente entre a Literatura e os PCNs. Em seguida, falaremos um pouco sobre as razões para se ler Literatura na escola, uma vez que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estas questões foram colocadas de maneira pouco satisfatória.

4.1 A LITERATURA E OS PCNs

A escola é uma instituição que está a serviço da sociedade. Esta sociedade capitalista na qual a escola está inserida se volta a todo o momento para as tecnologias e o acúmulo de bens, além de avaliar os resultados da maior parte dos processos através de efeitos quantificáveis. Assim, até mesmo as comunicações interpessoais atualmente se restringem às trocas de capitais técnicos e científicos a serem acumulados, com o objetivo de perpetuar os valores morais da sociedade e manter determinadas hegemonias (BRANDÃO e MICHELETTI, 1998). Ensinar, na atualidade significa perceber que “a linguagem da escola volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara-se a Literatura como algo suspeito, frívolo” (idem, 1998. p. 25).

É reforçada, como papel da escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Este processo complexo, relacionado, principalmente, com leitura, não se restringe somente à aprendizagem da decodificação de textos, mas também inclui a necessidade do saber a norma culta e o cânone literário, conteúdos que, conforme já foi explicitado no capítulo 2 deste trabalho, foram ensinados por muito tempo pelas escolas tradicionais, e eleitos pelas elites dominantes (ZILBERMAN, 2009).

A proposta básica dos PCNs é a “deselitização” dos conteúdos curriculares, uma vez que se propõe continuamente a partir e a valorizar a realidade do aluno, e a desconstruir as concepções “tradicionais” do ensino de língua. Com isso, o que acabou ocorrendo foi uma

negação intensa do passado e/ou das formas antigas de se ensinar a língua, visto que estas, segundo os próprios PCNs⁵⁵, são as responsáveis pelo chamado “fracasso” escolar.

Yunes (2008) e Pinto (2009) observam esta atualização na concepção teórica dos PCNs, que reflete diretamente no ensino da Literatura, principalmente, por esta não ser abordada em toda a sua complexidade e possuir poucos parágrafos, no documento, sobre suas características e funções. A problemática que entra em jogo é a demarcação restrita do espaço em que a cultura deve permear em nossas escolas.

Assim, o que ocorre é

a perda da singularidade da Literatura em relação à escrita, uma vez que [a Literatura] é considerada uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária em face da predominância da leitura nas relações sociais (PAULINO e COSSON, 2009. p. 67).

Embora o objetivo dos autores citados não seja o de discordar totalmente da concepção de que o aluno necessite utilizar a leitura e a escrita como prática social, estes esclarecem que, fundamentalmente, a utilização da Literatura envolve práticas sociais. No contexto, principalmente, escolar duas questões estão envolvidas: i) o tratamento do conhecimento como algo mensurável; ii) ser a escola a responsável pelo engajamento social do sujeito.

A primeira questão transforma a escola no lugar em que se deve tratar apenas do conhecido, do já “sabido”, no qual não há espaço para o estranho e o inesperado, enquanto a repetição e o literal são privilegiados. A segunda questão trata de um “letramento serviçal”, uma vez que cabe à escola e aos sujeitos adaptarem-se às funções pré-definidas pela sociedade. Assim,

quando surgem textos e práticas que permitiriam uma interação questionadora, poética, diferente, aberta, a tendência dos educadores é pautar-se pela reação da maioria e negar as produções de sentido imprevistas no contexto da comunidade escolar de leitores e produtores de texto, caracterizada pela homogeneização. A identidade do sujeito da linguagem é negada em nome de consensos (PAULINO e COSSON, 2009. p. 71).

Além disso, o professor é visto como peça secundária neste processo, pois sua voz é muito pouco ouvida, no que diz respeito aos destinos do texto literário na sala de aula, pois, parece que não é de sua competência saber o que fazer com o texto literário, uma vez que,

⁵⁵ Introdução da área de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998. p. 17).

como já falamos anteriormente, gradativamente, tornou-se responsabilidade das editoras de livros didáticos⁵⁶ preparar as aulas para os professores (LAJOLO, 2006).

Reflexões como estas podem nos auxiliar, enquanto professores de Língua Portuguesa, no cuidado que devemos ter na seleção dos textos a serem trabalhados em sala de aula, pois, quando se tratar de *textos literários*, nos caberá, também, não permitir que o valor destes se perca e se banalize em meio a outros tantos, pois, também é nosso papel fazer uma leitura crítica e reflexiva dos PCNs e suas concepções.

4.2 POR QUE LER LITERATURA?

Antes de discorrermos sobre o motivo pelo qual a leitura de textos literários deve ser feita em sala de aula, devemos explicitar qual a nossa concepção de Literatura. Deste modo, as palavras de Brandão e Micheletti (1998) se fazem coerentes:

a Literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRASIL, 1998. p. 22-23).

As tocantes palavras das autoras expressam todo o significado que a Literatura e o texto literário possuem, não somente em si mesmos, mas nas concepções daqueles que carregam a paixão por esta dentro de si.

Assim, é importante sabermos que a Literatura possui a capacidade de resistir ao tempo, diferentemente de jornais e noticiários, pois possui “um quê de perenidade”, e demonstra ter sempre o que dizer àquele que a procura. A linguagem comum nos serve para as necessidades imediatas na sociedade, ao mesmo tempo, em que nossa memória dificilmente retém aquilo que não prende por laços emotivos (BRANDÃO e MICHELETTI, 1998).

⁵⁶ Souza e Giroto (2009) afirmam que os estudiosos e os críticos de Literatura infantil e juvenil mostram que, muitas vezes, a escola se apropria da Literatura, tomando-a para si escolarizando-a, “didatizando” e “pedagogizando” os livros literários com o objetivo de atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma Literatura escolarizada”, com finalidades “educativas” e moralizantes. Textos paradidáticos se constituem basicamente nesta definição.

O ato de ler, afirma Aguiar (2003), “ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos” (p. 241), de modo que, baseado em sua experiência e através das pistas fornecidas pela obra, o sujeito completa as lacunas do texto e constrói as totalidades de sentido.

Aguiar (2003), parafraseando Umberto Eco (1979)⁵⁷, diz que o texto literário é um organismo preguiçoso, na medida em que trabalha pouco para se constituir, é econômico em sua ação e delega ao leitor a tarefa de completá-lo. Assim, torna-se um texto imprevisível, pois sempre trará ao leitor novas possibilidades de sentido, colocando suas verdades em questionamento, desacomodando-o e reconstruindo-o, nos permitindo crer que a arte pode ser amplamente educativa.

Pensando desta forma, consideramos ser papel da escola proporcionar aos sujeitos aproximações com os livros e a cultura. No caso da Literatura, serão necessários momentos nos quais os alunos frequentem bibliotecas públicas, livrarias, feiras, tenham encontros com escritores, etc., ao mesmo tempo em que outros textos, menos complexos, também se façam presentes como mediadores e introdutores nas práticas de leitura literária (AGUIAR, 2003).

⁵⁷ ECO, U. **Leitura do texto literário**. Lisboa: Presença, 1979.

5 CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, pretendemos elucidar o contexto da presente pesquisa, bem como explicitar os procedimentos metodológicos adotados nas análises. Primeiramente, explicitaremos à perspectiva metodológica de análise, em seguida, abordaremos a constituição do material de análise, no caso desta pesquisa, o questionário utilizado, para, posteriormente, discorrermos sobre as professoras participantes e seus respectivos contextos.

5.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Consideramos que nesta pesquisa os aspectos qualitativos devem prevalecer frente aos aspectos quantitativos. Diante disso, entendemos que o modelo epistemológico denominado paradigma indiciário é o mais indicado, pois, o

paradigma indiciário concebe registros, ordenação e interpretação dos dados, sendo o objeto das análises: casos, situações, documentos individuais, etc. Tal método não coincide com o método experimental clássico, como o paradigma galileano, uma vez que não é visto como quantificável, com multiplicações de fenômenos ou algo mensurável (CAMPOS, 2011. p. 76)⁵⁸.

Desta forma, a abordagem qualitativa nos permite valorizar, em alguma medida, todos os dados obtidos, pois nada poderá ser desconsiderado. A análise se dará através de um *corpus* obtido por meio da aplicação de um questionário elaborado para este fim.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa está fundamentada no Paradigma Indiciário de Investigação apontado por Ginzburg (1989)⁵⁹. Este autor procura em seus estudos elucidar o surgimento, no século XIX, dentre as ciências humanas, de um método epistemológico denominado paradigma. Através das palavras “farejar”, “interpretar” e “classificar”, o autor define as habilidades desenvolvidas pelo homem há milênios, as quais serviram para sua sobrevivência (GIOVANI, 2001. apud GINZBURG, 1989).

Giovani (2011, p. 118. apud ABAURRE et ali, 1997) afirma que “adotar o paradigma indiciário pode ser muito produtivo em investigações concernentes à relação sujeito/linguagem”. Assim, as respostas escritas pelas professoras são indícios significativos

⁵⁸ Campos (2011 apud REYES, 2010) afirma que o modelo de ciência galileano possui uma natureza totalmente diversa da do paradigma indiciário, uma vez que não utiliza o individual como parâmetro das análises, pois a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, para o modelo galileano, é que permitem a confirmação da veracidade dos fatos.

⁵⁹ Ver referências.

por sua singularidade e originalidade, além de explicitarem a contínua constituição e modificação existente na relação entre o sujeito e a linguagem.

A transmissão do saber, passado por gerações, se caracterizava pela capacidade humana de perceber, a partir de dados aparentemente irrelevantes, a realidade complexa e, muitas vezes, não diretamente experimentável (GIOVANI, 2001). Esta observação de “pistas” e “indícios” se mostrou relevante na análise do *corpus* desta pesquisa, a qual, através da aplicação de um questionário, procurou compreender qual a relação estabelecida pelos professores com os documentos oficiais (PCNs) em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários.

Para Rodrigues (2005 apud GINZBURG, 2002), o paradigma indiciário estabelece uma relação estreita entre a natureza e a cultura, sem ser rigoroso, no sentido galileano, porém, fundamentado em um rigor, e não rigidez, flexível,

sensível aos sons, sabores e odores, em que rigor, sensibilidade, intuição e técnica se combinam para chegar à verdade provável; que não é nem a verdade dos positivistas, nem a impossibilidade da verdade dos céticos, nem o relativismo pós-moderno. O que então daria aos fenômenos existentes a sua consistência? *O indício* (RODRIGUES, 2005. p. 216).

Assim, após a definição da metodologia de investigação, caberá ao pesquisador buscar construir uma interpretação a partir da busca por indícios nas respostas das professoras. Portanto, este modelo epistemológico se torna uma metodologia através da qual a diversidade, objeto de todo este conhecimento, poderá adquirir um sentido além da razão, que postula verdades absolutas e prega o mito da neutralidade (CAMPOS, 2011).

5. 2 OS QUESTIONÁRIOS

Para Amaro, Póvoa, e Macedo (2005), os questionários consistem em “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo” (p. 3). Para que isso ocorra, uma série de questões sobre o tema de interesse dos investigadores são colocadas, não havendo contato direto entre estes e os pesquisados.

Os questionários podem ser extremamente úteis quando um investigador pretende recolher informações sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, em nosso caso, as quatro professores de Língua

Portuguesa das escolas públicas municipais da cidade de Bagé/RS, foi possível recolher informações que permitam ao investigador conhecer melhor os participantes, e compreender qual a relação destas professoras com os documentos oficiais (PCNs) em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários.

O questionário elaborado para esta pesquisa possui duas partes, a primeira relativa aos dados pessoais dos entrevistados, como, por exemplo, o período em que exerce a profissão, cursos de especialização, séries em que ministra aulas e opiniões e preferências pessoais a respeito da leitura.

Assim, a primeira parte do questionário consiste nas seguintes perguntas:

- Sou professor/a há ____ anos.
- Fiz graduação em _____, na instituição _____ . Me formei no ano de _____.
- Pós-graduação
() Tenho. Em _____.
- () Não tenho.
- Ministro aulas nesta escola () municipal () estadual há _____ (anos, meses, dias), no ensino () fundamental () médio.
- Ministro aulas no(s) _____ ano(s).
- O que mais gosto de trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa é _____.
- Características considero imprescindíveis para constituir uma pessoa leitora

-
- Você faz trabalhos de incentivo à leitura nas suas aulas? Como eles acontecem?
- Você lê? Se sim, o quê?

Como se pode perceber as questões deste questionário podem ser consideradas de resposta aberta (AMARO, PÓVOA & MACEDO, 2005), ou seja, aquelas que permitem ao pesquisado formular respostas com suas próprias palavras, ampliando o seu espaço de expressão. O mesmo tipo de questão vale para a segunda parte do questionário.

A segunda parte foi voltada para a prática de ensino de Língua Portuguesa das professoras, bem como procurou compreender a maneira pela qual suas aulas são organizadas em relação ao trabalho com a leitura, sendo estruturada da seguinte forma:

1. Como é organizado o trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua?
2. As suas aulas são pensadas a partir de algum regulamento? Qual?

3. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?
4. Esta organização seguida tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?
5. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?
6. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?
7. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?
8. A Literatura está presente nas suas aulas? De que forma?

As vantagens deste tipo de questionário, dentre outras, são a variedade de respostas obtidas e a representação mais fiel da opinião dos pesquisados nestas, além de valorizar o livre pensar de cada sujeito envolvido e prezar por sua originalidade (idem, 2005).

Após esta breve descrição a respeito do questionário aplicado, passamos para a descrição do contexto da pesquisa.

5.3 SOBRE AS PROFESSORAS PESQUISADAS

Com o objetivo de possuímos material para esta pesquisa, elegemos como nosso primeiro critério de escolha, entrevistar professoras da educação básica que tivessem algum vínculo com um projeto relacionado à leitura e/ou à formação de leitores, e entrevistarmos professoras que não tivessem quaisquer vínculos com estes tipos de projetos.

O projeto de nossa escolha foi o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do governo, que é concedido a alunos de cursos de Licenciatura e, neste caso, aos alunos do curso de Letras da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa, no campus Bagé/RS. Este programa vincula a universidade e a escola com o objetivo de proporcionar a troca de experiências entre ambas.

Escolhemos o PIBID 2011, coordenado pela professora Zíla Letícia Pereira Rêgo, pois este se propõe, desde julho de 2011, a debruçar-se sobre a educação literária nas escolas de Ensino Fundamental do município. Assim, os bolsistas do projeto são divididos em dois grupos e cada um deles é inserido em uma escola diferente. Em cada escola, uma professora de Língua Portuguesa (a chamada supervisora) é encarregada de participar do programa junto aos bolsistas e à coordenadora, fazendo leituras, reuniões, planejamentos didáticos, etc., com o objetivo de incentivar a leitura na escola e promover o letramento literário nos alunos.

As escolas que participam deste projeto em Bagé são: EMEF Arideo Monteiro e EMEF João Severiano da Fonseca, ambas escolas Municipais. Assim, dentre as quatro

professoras participantes desta pesquisa, optamos por entrevistar duas de cada escola. Das duas participantes de cada escola, escolhemos uma do projeto PIBID e outra professora de Língua Portuguesa que não possuísse vínculo com este projeto.

Consideramos importante ressaltar que, dentre as escolas que participam deste projeto, a EMEF João Severiano da Fonseca possui um espaço para a organização dos livros da escola, semelhante a uma biblioteca, porém em conjunto com o laboratório de informática, ambos direcionados para o uso dos alunos, porém com restrições. Os livros mais novos ficam guardados em outro local para não serem estragados. Já a escola EMEF Arideo Monteiro não possui este espaço, o que há é um depósito de livros em uma sala que não é aberta para a entrada e saída de alunos. Os bolsistas do programa PIBID inseridos nas escolas estão organizando um espaço adequado para a biblioteca, tarefa a qual está em fase de andamento.

Devido às respostas diversas e, muitas vezes, genéricas dadas pelas professoras, foi necessária uma visita até a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para nos informarmos melhor a respeito da relação existente entre esta, as escolas do município e os professores. É importante ressaltar que, na SMED, a recepção foi acolhedora e todas as dúvidas foram sanadas.

O objetivo desta pesquisa é, antes de tudo, contribuir para reflexões a respeito da influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, nas concepções de ensino de Língua Portuguesa das professoras envolvidas, primordialmente, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários.

Após esta breve contextualização, passaremos para as análises dos dados obtidos através dos questionários aplicados.

6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

No capítulo anterior, procuramos elucidar o contexto da presente pesquisa, bem como explicitamos os procedimentos metodológicos adotados nas análises. Primeiramente, discorreremos sobre a perspectiva metodológica, em seguida, abordamos a constituição do material de análise, no caso desta pesquisa, o questionário utilizado e, posteriormente, falamos sobre as professoras participantes e seus respectivos contextos.

Neste capítulo, pretendemos mostrar o que constatamos através das análises dos indícios encontrados em cada questionário respondido⁶⁰. Mostraremos aqui os dados que ficaram mais evidentes a respeito da relação dos professores com os documentos oficiais (PCNs) em suas concepções no ensino de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a formação de leitores literários. É importante constar, que o caminho apontado é um dos muitos possíveis, pois os indícios encontrados foram aqueles que mais nos chamaram a atenção, e, com isso, permitem variadas interpretações.

6.1 REFLEXÕES E ANÁLISES: PARTE 1

Dentre as quatro professoras participantes desta pesquisa, cabe ressaltar, novamente, que optamos por entrevistar duas de cada escola municipal. Das duplas participantes de cada escola, duas estavam vinculadas a um projeto de formação de leitores literários, enquanto as outras duas não possuíam quaisquer vínculos com projetos desta natureza⁶¹. Chamamos as quatro professoras que responderam aos questionários de P1, P2, P3 e P4, sendo que as P1 e P3 participam do projeto PIBID e P2 e P4 não participam do mesmo.

Observamos que as quatro professoras exercem a profissão docente há 10 anos ou mais, e possuem graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP⁶². Um indício a ser observado foi o fato de P1 e P4 exercerem a profissão docente bem antes de possuírem a graduação em Letras, fato que pode ser explicado por possuírem, antes do curso superior, formação em Magistério, de nível médio, direcionado para a docência na Educação Básica.

⁶⁰ Os questionários estão anexados ao final deste trabalho no item 9.1.

⁶¹ Cabe aqui ressaltar que, em cada escola, responderam aos questionários: uma professora pertencente ao projeto relacionado à formação de leitores literários e uma professora que não possuía qualquer vínculo com este.

⁶² A professora P3 denominou a instituição de ensino superior de FAT/FUMBA, antiga denominação para a atual URCAMP.

É importante atentarmos também para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em 1996, há apenas 15 anos, em seu artigo 45, firmou a necessidade de formação superior para o exercício da docência na Educação Básica: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Todas possuem pós-graduação *lato sensu* em diversas áreas: P1 possui em Educação Inclusiva; P2 possui em Produção Textual, Leitura e Redação; P3 possui em Literatura Brasileira e também em Mídias na Educação; e P4 possui em Língua Portuguesa. Quanto aos anos escolares as quais ministram aulas, constatamos que P1 ministra aulas para o 6º, 7º, 8º e 9º anos; P2 ministra nos 6º e 7º anos; P3 ministra nos 6º e 7º anos e no ensino técnico pós-médio e P4 ministra aulas nos 8º e 9º anos e no 3º do Ensino Médio, ou seja, apenas uma das professoras está envolvida com o EM, as demais atuam nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

Questionamos as professoras se eram leitoras e que tipo de leituras costumavam a fazer, obtivemos as seguintes respostas:

P1: “Sim, ultimamente livros que falam sobre a formação do leitor literário”

P2 e P4: “Sim, jornais, revistas, livros.”

P3: “Sim, de tudo, passando por bula de remédio, jornais, revistas, etc.”

Percebemos na resposta da P1 uma ênfase nas suas leituras sobre a formação de leitores literários, por ser uma das professoras vinculadas ao projeto, talvez esse posicionamento tenha a intenção de mostrar o seu domínio sobre o assunto, indício que nos leva a supor que seja porque essa professora está vinculada ao projeto PIBID.

Já na resposta de P3 há dois indícios bem interessantes: a expressão utilizada “de tudo” e posteriormente “bula de remédio”, tais expressões se complementam e dialogam diretamente com a concepção de gêneros dos PCNs, visto que “de tudo” pode ser valorizado, não somente a leitura literária. A utilização de “bula de remédio” corrobora esta concepção, pois não são todas as professoras que consideram este gênero de leitura significativa.

Quando questionadas sobre o que mais apreciam trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa, a resposta unânime foi a respeito da leitura e da produção textual, os quais apareceram em respostas como:

P1: “Texto e interpretação”.

P2: “Produção textual”.

P3: “Interpretação e produção textual”.

P4: “Textos: leitura, interpretação e análise”.

Estas respostas são indícios de que as professoras reproduzem um discurso que está presente nos PCNs. Como dissemos no capítulo 3 deste trabalho, o documento desconstrói a concepção de que é necessário ter o conhecimento da metalinguagem técnica para se ter um domínio ativo e efetivo de língua. Tal constatação não pressupõe a leitura dos PCNs, por parte das professoras, mas percebe a afinidade dos discursos entre ambos.

Em seguida, foi questionado às professoras a respeito do trabalho de incentivo à leitura na sala de aula, se este é feito e de que forma. As quatro professoras responderam positivamente, e suas respostas a respeito da abordagem foram as seguintes:

P1: “Eles [os trabalhos de incentivo à leitura] acontecem através de projetos de leitura”.

P2: “Levo jornais, revistas e livros para os alunos lerem e contarem o que leram”.

P4: “Trabalho com textos cujos temas sejam atrativos”.

É possível percebermos, através das respostas dadas, a consciência de todas as educadoras de língua materna de seu papel enquanto incentivadoras da leitura, uma vez que afirmaram positivamente que o faziam em sala de aula. Quanto às respostas dadas, é interessante observarmos que a resposta da P1 deixa um indício que nos leva a hipotetizar, primeiramente, a existência de certo embasamento, por parte desta, relacionados ao ensino da leitura em sala de aula. Os projetos de leitura são uma forma de estudar o texto pensando nas suas condições de produção, circulação, etc., se pensa no contexto que envolve a existência do texto. Já é possível nesta resposta percebermos indícios do discurso advindo dos PCNs uma vez que as ideias dos projetos de leitura dialogam diretamente com as do documento. É possível percebermos também, a influência da participação no projeto em seu trabalho prático.

A resposta da P2 indicia que o trabalho com a leitura, feito por esta professora, é a prática da “leitura autônoma”, denominada assim pelos PCNs, na qual os alunos leem individualmente e em silêncio. Já o trabalho posterior a isso provavelmente seja feito pela professora com o intuito de retomar as leituras e não deixá-las sem razão de ser dentro da sala de aula, uma vez que tal afirmativa aponta pistas para a concepção de que a leitura não é exclusivamente um trabalho com a língua.

A P4, ao afirmar que trabalha textos que são atrativos para os alunos, dialoga com os PCNs, visto que estes afirmam que o professor deverá, primeiramente, partir das leituras que sejam de interesse dos alunos, para, posteriormente, partir para o estudo daqueles textos necessários às práticas sociais destes.

Quanto às habilidades de leitura o primeiro item colocado é: “[espera-se que o aluno] saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade” (BRASIL, 1998. p. 50). Percebemos que, possivelmente, há certa organização destes objetivos, uma vez que partimos do princípio de que será mais fácil para o aluno, em um primeiro momento, selecionar apenas os textos de seu interesse e, assim, o interesse virá antes da necessidade. Após um número significativo de leituras, e com estas o maior desenvolvimento de competências relacionadas à linguagem, o aluno poderá ter melhores condições de selecionar os textos que vierem a ser necessários em suas práticas sociais.

Finalizando a primeira parte do questionário, questionamos a respeito das características, consideradas por elas imprescindíveis na constituição de uma pessoa leitora, e as respostas que obtemos foram as seguintes:

P1: “Ler com prazer, não necessariamente textos literários, mas jornais, revistas e outros com frequência”.

P2: “Ser curioso”.

P3: “Que a pessoa desde a tenra idade tenha contato com a leitura, seja através da contação de histórias, ou de músicas, até chegar na escola, onde este trabalho será complementado”

P4: “Ler por prazer, ler para extrair informações”.

Percebemos na resposta de P1, haver uma concepção mais flexível a respeito da leitura, pois os indícios de sua fala mostram que esta não considera apenas a Literatura como leitura, mas outros gêneros textuais também, além de demonstrar que o que forma a pessoa leitora advém da frequência que esta lê.

Já a P2 deu uma resposta bem curta, o que não deixou de ser relevante, pois a característica apontada por ela, “ser curioso”, é imprescindível para aqueles que desejam adquirir novos conhecimentos, e quem deseja conhecer, lê.

A resposta de P3 foi um pouco intrigante, pois esta afirmou que o trabalho de formação de leitores seria apenas complementado pela escola, o que não necessariamente ocorre de fato, pois o primeiro grande passo para a leitura é a alfabetização e esta ocorre na escola, além desta desconsiderar a existência daqueles alunos que não tiveram a contação de

histórias na infância, por exemplo, dando pistas de que estes alunos não poderão se tornar leitores apenas pelo trabalho da escola.

Enquanto P4 mostrou que sua concepção de leitura compreende a existência do prazer de ler e a importância da leitura no enriquecimento do mundo daquele que lê. Esta concepção não dialoga diretamente com os PCNs, mas com Brandão e Micheletti (1998 p. 23), que contribuem com o documento ao afirmarem que a Literatura “constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo”, uma vez que recria a realidade externa e interna (pessoal).

6.2 REFLEXÕES E ANÁLISES: PARTE 2

Questionamos, na segunda parte do questionário, as professoras a respeito da importância que a leitura tem no processo de ensino/aprendizagem⁶³ e tivemos as seguintes respostas:

P1: “Penso que a leitura deve ser vista como a parte mais importante deste processo”.

P2: “Muito importante, pois através da leitura descobrimos o mundo e a interpretá-lo”.

P3: “A leitura, a decodificação e a interpretação são fundamentais neste processo em todas as disciplinas”.

Foi interessante encontrar uma pista no discurso de P1 uma vez que transparece no seu discurso um diálogo com os PCNs quando estes afirmam que o texto deve ser o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Enquanto P2 se refere à leitura como importante no papel da descoberta do mundo, dialogando com as palavras de Paulo Freire (1996), o qual afirma que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra.

Já em P3 o que mais nos chamou atenção foi para o fato de esta ter utilizado a denominação “decodificação”, que pode ser compreendida equivocadamente o contrário da opinião dos PCNs, pois este sempre deixa claro que a leitura não é apenas a “decodificação” dos textos, mas também a sua interpretação. Há legitimidade em tal afirmativa, o que não podemos pensar é que a decodificação nos é totalmente desnecessária, visto que para um

⁶³ Na SMED, questionamos sobre a existência de programas de incentivo à leitura, por parte do governo federal, e até mesmo da secretaria. Constatamos que não existem programas diretamente voltados para o incentivo à leitura, o que existem, são formações continuadas para os professores do município, como, por exemplo, a formação GESTAR II, nos quais os professores refletem sobre os conceitos que aparecem nos PCNs, como, por exemplo, língua, linguagem, etc.

sujeito que é alfabetizado a leitura de um texto implicará na decodificação do código linguístico.

Quando questionadas a respeito da presença de textos em suas aulas e quais textos normalmente são lidos, as respostas foram:

P1: “Com certeza. Levo textos de diversos gêneros, mas trabalho muito com crônica, pois os alunos gostam muito”.

P2: “Sim, variados, contos, crônicas, fábulas”.

P3: “Sim, os do livro didático, os textos selecionados em nossa biblioteca e acessados pela internet⁶⁴”

P4: “Textos dos livros didáticos e os oferecidos pela professora”.

Percebemos pela resposta de P1, uma necessidade bem notável de afirmar a utilização de textos em suas aulas, demonstrando que conhece a concepção dos “gêneros”, dialogando indiretamente com os PCNs, além de concordar novamente com o documento quando afirma se preocupa com aquilo que desperta interesse em seus alunos.

P2 apesar de ter afirmado levar uma variedade de textos, nos exemplos citados por esta existem apenas gêneros literários, embora sejamos a favor do trabalho com Literatura na sala de aula, reconhecemos a importância e a participação de outros gêneros em paralelo à Literatura.

A resposta de P3 indicou um importante tipo de texto que é utilizado pelos professores em suas aulas, os paradidáticos, os quais foram definidos na nota 50 deste trabalho, como aqueles textos, geralmente literários, que são “adaptados” para serem estudados na escola, a qual os modifica de acordo com seus interesses pedagógicos.

A P4 também afirmou trabalhar com textos dos livros didáticos. As afirmativas de ambas indicam que estas confiam na qualidade dos textos apresentados pelos livros didáticos, sem quaisquer questionamentos, pois a facilidade que estes proporcionam ao selecionarem os textos a serem estudados e os exercícios para se fazer, é mais relevante no caso destas professoras. Não acreditamos ser de responsabilidade exclusiva das professoras tais atitudes, tudo começa quando acreditamos que o que é colocado em livros é irrefutável. Além de sabermos que, às vezes, estas optam por seguir o livro didático por causa de suas condições sobrecarregadas de trabalho, as quais as obrigam a ter vários empregos para se sustentarem.

Outro indício interessante presente na fala de P3 foi a sua referência à biblioteca da escola, a qual, após nos informarmos posteriormente⁶⁵, consiste em apenas um acervo de

⁶⁴ Esta referência à retirada de textos da internet indicia os resquícios da pós-graduação feita por esta professora em “Mídias na Educação”.

livros, sem local adequado para sua organização ou qualquer profissional responsável por esta. Talvez o seu trabalho de selecionar os livros da biblioteca advém do fato de não poder deslocar os seus alunos até esta.

Na SMED descobrimos não haverem verbas disponíveis, por parte do governo federal, para a reorganização ou até mesmo a construção de bibliotecas nas escolas, diferentemente do que ocorreu para a reforma dos refeitórios e das salas de recursos, por exemplo. As políticas do governo possuem uma preocupação maior com o acervo a ser enviado para as escolas, do que propriamente com a forma pelo qual este acervo ficará disposto. Também não há o cargo de bibliotecário nas escolas da prefeitura de Bagé, nem há verba disponível para isso. O que se pretende fazer é contratar um profissional que coordene da secretaria o funcionamento das bibliotecas das escolas do município e passe as normas que estabelecer para os auxiliares de biblioteca que serão contratados futuramente.

Existem nas escolas do município seis das chamadas bibliotecas digitais, as quais, além do acervo de livros e local adequado, dispõem de cinco computadores com acesso à internet para que os alunos façam suas pesquisas e leituras.

Ao serem questionadas a respeito da presença da Literatura e da forma como esta é trabalhada em suas aulas, as professoras deram as seguintes respostas:

P1: “Sim, quando trabalho com gêneros literários, a partir daí através das leituras literárias”.

P2: “Sim, nos livros que trago, nos textos que trabalho”.

P3: “Já respondido”.

P4: “Solicitar aos alunos que procurem na biblioteca livros para leitura extraclasse”.

Na resposta de P1 há indícios das leituras sobre letramento literário que esta havia afirmado ter feito em uma resposta anterior. P2 e P3 demonstram certa indiferença com a pergunta quando retomam respostas anteriores, possibilitando inferirmos que o trabalho feito com a Literatura é o mesmo de outros gêneros. P4 se contradiz quando afirma que o trabalho feito em sala de aula é a solicitação de leituras extraclasse, nos mostrando sutilmente que o trabalho feito com a Literatura é feito fora da escola.

⁶⁵ Conforme já afirmamos anteriormente, devido às respostas diversas e muitas vezes genéricas dadas pelas professoras, foi necessária uma visita até a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para compreendermos melhor a sua relação com as escolas do município. Tivemos também conversas com os bolsistas integrantes do PIBID.

A pergunta “Como é organizado o trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura nessa escola nas séries em que atua?” teve as seguintes repostas:

P1: “Geralmente, eu procuro fazer uma integração entre a Língua Portuguesa e a Literatura de modo a contemplar as duas áreas”.

P2: deixou a resposta em branco.

P3: “Seguimos a seleção de conteúdos reorganizados por nós, professoras, em uma formação. O ensino de Literatura fica meio solto, a critério de cada professor. No meu caso, procuro trabalhar com os livros disponíveis em nossa biblioteca”

P4: “Cada professor procura trabalhar com o objetivo de tornar o ensino mais significativo para o aluno.”

A resposta de P1 nos mostra que ao ser questionada a respeito da organização do trabalho, na escola, a professora respondeu a respeito de seu trabalho em sala de aula, dando indícios de que se sentiu mais confortável para falar sobre o que realmente conhecia, a organização de suas aulas. Embora esta professora tenha afirmado tentar integrar as “duas áreas”, não seriam ambas componentes de uma mesma coisa, a língua? Em que medida Língua Portuguesa e Literatura são a mesma coisa para os professores? Quando são diferentes? Já o silêncio de P2 foi também significativo, pois demonstrou um certo receio e dúvida de sua parte em afirmar qualquer coisa.

P4 também dá uma resposta relacionada à organização pessoal de cada professor, embora dialogue com as ideias dos PCNs quando afirma ter como objetivo tornar o “ensino mais significativo para o aluno”, sua resposta ainda se refere à prática apenas do professor, não à organização maior a que este é submetido.

P3 foi a única professora que se referiu a “uma formação” em que os conteúdos são “reorganizados” pelos professores. Na SMED nos informamos melhor a respeito desta formação e constatamos que a organização do trabalho de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do município é feita a partir de documentos oficiais, como os PCNs, e leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 2006, o Conselho Municipal de Educação (CME)⁶⁶ e a SMED criaram o Sistema Municipal de Educação de Bagé, nos quais se reuniram com os professores do município e juntos definiram os conteúdos programáticos básicos a serem ensinados em cada série⁶⁷. Todas as professoras entrevistadas provavelmente tenham feito parte desta formação e é interessante constatar que apesar da tentativa da SMED

⁶⁶ O Conselho Municipal de Educação, criado em 1977, é um órgão de caráter consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador, que possui autonomia para legislar sobre as normas escolares, atividades e abertura de novas escolas, etc.

⁶⁷ Na SMED conseguimos uma cópia dos conteúdos programáticos (item 9.2 deste trabalho) destinados para cada série em cada bimestre.

em dar voz a estas na escolhas de conteúdos e funcionamento da disciplina, apenas uma dentre as quatro se reconheceu como autora.

Além disso, ao analisarmos a disposição dos conteúdos programáticos do 6º ao 9º ano (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) percebemos, apenas pela disposição da lista: “Estudo do Texto”, “Redação”, “Fonética e fonologia” e “Morfologia”, em alguns bimestres também “Sintaxe” e “Denotação e Conotação”, com seus inúmeros subitens, que a quantidade de conteúdos relacionados à “Morfologia” normalmente prevalece. Esta constatação já nos é suficiente para mostrar que embora os documentos afirmem o texto como unidade de ensino, é possível constatar nos conteúdos “normatizados” pela SMED uma distorção desta concepção.

Outro ponto importante de destacarmos é a data em que ocorreu esta formação para a escolha dos conteúdos, nesta parceria entre a SMED e os professores da rede: em 2006, há quase 10 anos após a divulgação dos PCNs. Isso indicia exatamente o que? Uma resposta dada ao movimento inverso pelo qual os PCNs foram feitos e divulgados? Ausência por parte do governo de formação complementar para os professores? Resistência dos professores pela mudança drástica no ensino? Ou todos os fatores em alguma medida?

A P3 foi também a única professora a se referir diretamente ao ensino de Literatura, afirmando que este fica “meio solto, a critério de cada professor”, percebemos após a leitura dos conteúdos programáticos que a única referência, ainda que sutil e sem a presença de textos, da Literatura ocorre no 4º bimestre do 9º anos, nos últimos dois meses dos alunos no Ensino Fundamental, no subtítulo “Denotação e Conotação”: figuras de linguagem (selecionar).

Quando questionadas se suas aulas eram pensadas a partir de algum regulamento, e se caso houvesse, qual regulamento seria este, obtivemos as seguintes respostas:

P1: não respondeu.

P2: “Não tem regulamentos, na grande maioria são os de interesse dos alunos”

P3: “Sim, os componentes curriculares da série”

P4: “Trabalhar com a diversidade textual (tipos e gêneros) realizando análises e relacionando-os a parte gramatical, de modo que os exercícios que apenas se preocupam com a fixação de conteúdos sejam trabalhados em menos quantidade”.

O silêncio de P1 pode indicar o quanto os “regulamentos” podem parecer confusos ou até mesmo desconhecidos a seu ver. P2 afirma que não existem regulamentos, e portanto não reconhece quaisquer diretrizes que venham da SMED, ou de qualquer órgão deliberativo,

executivo e legislativo. P4 respondeu de forma interessante esta pergunta, uma vez que não explicitou diretamente o regulamento de suas aulas, mas o discurso e concepção deste regulamento. P3 foi a única professora, como na pergunta anterior, a se referir aos “componentes curriculares” específicos da série.

Quando perguntadas sobre a escolha dos conteúdos a serem trabalhados, as professoras responderam:

P1: “Os conteúdos são formulados juntamente com outros professores de LP da rede, mas podemos fazer alterações de acordo com a necessidade”.

P2: “Eles são escolhidos pela SMED”.

P3: “Respondido no número 1”

P4: “Há uma listagem dos conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as escolas da rede e outros selecionados pela professora conforme a necessidade da turma”.

É interessante percebermos que suas respostas mudaram significativamente quando trocamos “como as aulas são pensadas” para “como são escolhidos os conteúdos”. Tal mudança generalizada nos permite perceber pistas sobre como as aulas se resumem basicamente aos conteúdos, pois somente quando estes são citados suas respostas se tornam de acordo com as informações obtidas na SMED. P3 foi a única professora a compreender que estas três últimas perguntas estavam interligadas e diziam respeito a mesma coisa, uma vez que suas respostas foram encadeadas e complementares.

Outro indício interessante nestas últimas respostas é o aparecimento mais explícito das partes obrigatórias e flexíveis dos conteúdos “apresentados pela SMED”. O que nos causou dúvida e pode ter causado também às professoras foi a percepção, na listagem dos conteúdos, de que não é explicitado quais conteúdos contemplam a parte flexível e quais contemplam a parte obrigatória.

Finalmente, quando questionadas se esta organização tem funcionado e por quê as professoras responderam:

P1: “Sim, pois eu procuro adequar de acordo com a necessidade da turma”.

P2: “Muitas vezes não, onde acabamos mudando”.

P3: “Não, porque os conteúdos se repetem”.

P4: “Sim, os conteúdos estão de acordo com os livros didáticos oferecidos em cada ano. Assim todas as escolas da rede trabalham os mesmos conteúdos conforme a série”.

Dentre as quatro professoras que responderam ao questionário duas afirmaram que esta organização funciona, por motivos variados: P1 deixa evidente o benefício que a adaptação dos conteúdos à realidade da turma (trás) traz e P4 evidencia que esta organização funciona porque todas as escolas da rede entram em sincronia com os livros didáticos e entre si. P2 afirma que são inúmeras as vezes em que esta organização não funciona, mas dá pistas de que pode mudar o que não está bom, enquanto P3 afirma que esta organização não funciona por ficar repetitiva.

Ao término das reflexões e análises, podemos inferir que as quatro professoras se preocupam com o trabalho de incentivo à leitura, porém o que parece ocorrer é um desconhecimento das possíveis formas com as quais poderão trabalhar para alcançar esse objetivo, ao mesmo tempo em que não reconhecem os PCNs como um possível auxiliar nestas práticas.

Conforme constatamos, logo no início do questionário, todas as professoras possuem 10 anos ou mais de graduação, sendo que apenas uma delas cursou a Licenciatura em Letras após a elaboração e divulgação dos PCNs, e mesmo assim, esta não se referiu a estes em momento algum. Sendo assim, podemos nos perguntar em que medida houve um empenho, por parte do governo, em não somente elaborar, mas divulgar massivamente as novas propostas curriculares que os PCNs carregam. O documento contém, inegavelmente, propostas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, mas, até que ponto, estas fizeram sentido aos professores? Até que ponto, os professores se sentem amparados por estas novas propostas ou as percebem como mais um dos inúmeros empecilhos às suas práticas?

Domingues *et al.* (2000) afirmam que, embora haja preocupação do governo no planejamento curricular, a história mostra que os investimentos, a manutenção e a ausência de uma política agressiva de formação, continuada ou não de professores, podem explicar a ineficácia em se atingir os planejamentos feitos. Além disso, os autores apontam que, em geral, as políticas curriculares têm se caracterizado por políticas de governo, as quais, ao final de cada mandato, são esquecidas e substituídas por outras, levando à descontinuidade administrativa e pedagógica. Tal funcionamento descontínuo leva, muitas vezes, os professores a desacreditarem destas políticas e, por isso, a não se engajarem de maneira efetiva.

Embora duas, das quatro professoras envolvidas, estivessem participando do projeto PIBID, reconhecemos que o tempo de vigência deste, a partir de julho de 2011, ainda é muito curto para quaisquer modificações significativas nas práticas destas professoras, pois são

inúmeras as variáveis envolvidas na relação existente entre as professoras atuantes do Ensino Fundamental com os documentos oficiais (PCNs) no que se refere à formação de leitores literários. O que nos coube nesta pesquisa foi fazer o levantamento de algumas destas variáveis, com o objetivo de avaliá-las criticamente e, talvez, vislumbrar os possíveis caminhos a serem seguidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das primeiras conclusões a que chegamos ao término de um trabalho de caráter qualitativo e interpretativo como este, é a constatação antecipada de que no que tange ao trabalho com a língua, nem uma resposta é definitiva, tampouco única. Ensinar Português e Literatura é compreender que é no discurso que o poder e o saber se articulam, que a linguagem e a educação são ideológicas e as práticas discursivas, apenas um reflexo representativo das relações e das entidades sociais. Caberá àquele que pratica a educação em língua materna perceber que não se deve “docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida” (FREIRE, 1996. p. 126).

Embora as professoras tenham afirmado apreciarem trabalhar com textos em suas aulas de Língua Portuguesa, é perceptível que a tradição gramatical ainda possui muita importância na prática destas professoras, o que nos mostra que, assim como nas relações entre trabalho e prazer, a educação também parece ser improdutiva aos olhos das professoras quando está vinculada à uma atividade prazerosa, por isso, embora o trabalho com textos seja o que mais apreciem, este apenas é feito algumas vezes na semana.

O que dá prazer, não merece ser enfatizado, tampouco incentivado sem quaisquer restrições, por isso as leituras, em sua maioria, são seguidas de exaustivas fichas e explicações. Parece haver discrepância entre o reconhecimento de se formar leitores e, ao mesmo tempo, se saber da liberdade moral que a leitura incentivada proporcionará. Não apenas os professores (que são um reflexo do sistema educacional), mas a própria escola exige uma produtividade de todos para poder ter controle de onde irá parar aquilo que ensina.

Além disso, o discurso dos PCNs dialoga diretamente com o discurso das professoras, o que pode indicar que este é um discurso coerente de ser repetido, porém, esta apropriação não necessariamente acarreta o reconhecimento das professoras enquanto construtoras do novo paradigma educacional que este documento traz. Será que o espaço dado pela SMED às professoras para decidirem os conteúdos programáticos das séries do município são insuficientes para lhes fazerem sentir autonomia? Será que esta não autoria é o reflexo de quanto não se sentem participantes e autoras da educação em nosso país?

A falta de uma política educacional consistente no Brasil devido a problemas históricos como, por exemplo, a colonização, problema este citado por Lajolo e Zilberman em seu livro ‘A leitura rarefeita’, fez com que o país apenas recentemente dispusesse de meios razoáveis para o desenvolvimento de uma política educacional que pense realmente na

formação de leitores. Estas carências históricas unidas à falta de escolas, bibliotecas, livrarias, jornais, etc., contribuíram de forma sensível para a existência do pequeno público leitor no país.

A política educacional brasileira, a qual foi sendo assumida gradativamente pelo Estado, é recente. O processo de construção desta política, até hoje está sendo aprimorado e questionado, uma vez que a educação no Brasil necessita ainda de muitos reparos e medidas inovadoras.

Acreditamos, contudo, que uma das maneiras de se melhorar a relação dos professores com os documentos oficiais, principalmente, no que se refere à formação de leitores literários, são as formações continuadas de professores e incluímos nestas os projetos de incentivo à leitura literária como o PIBID, pois estes poderão servir como atualizadores dos professores e proporcionarão o contato com as reflexões acadêmico-teóricas, que sempre poderão contribuir com as práticas em sala de aula. Percebemos, ao término deste trabalho, o quanto este tema é passível de inúmeras outras discussões, que podem e devem ser desenvolvidas devido à sua extensão e complexidade. Pesquisas como esta que aqui propomos e realizamos, nos auxiliam a refletir sobre quais pontos deveremos ainda melhorar e são uma tentativa de apontar possibilidades de quais caminhos poderemos seguir.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.235-256.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

AMARO, Ana; PÓVOA, Andreia e MACEDO, Lúcia. A arte de fazer questionários. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/esjf/wp-content/uploads/2009/11/elab_quest_quimica_up.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2011.

ANTUNES, I. **Lutar Com Palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de M^a. E. Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1985-1975. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2010.

BALTAR, M. **A Validade do Conceito de Competência Discursiva para o Ensino de Língua Materna**. *Linguagem em (dis)curso*. v. 5 n. 1, jul/dez 2004, p. 209-228.

BARRETO, E. S. de S. (1998) **Tendências Recentes do Currículo no Ensino Fundamental no Brasil**. In: BARRETO, E. S. S. (org) *Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas : Autores Associados.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Sílvia Alícia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: A Participação das Instâncias Políticas do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 368-385, 2002.

BRAIT, B. **PCNs, Gêneros e Ensino de Língua**: faces discursivas da textualidade. In: BRANDÃO, H. H. N.; MICHELETTI, G. *Teoria e prática da leitura*.

CHIAPPINI, L. Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos. v. 2. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRITO, E. V. (org.), MATTOS, J. M e PISCIOTTA, H. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula.** São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

BUNZEN, C. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.** In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAMPOS, C. T. **O processo de apropriação do desenho à escrita.** Diss. de Mestrado, UFSCar, 2011.

CANDIDO, A. **Vários escritos.** 4 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1970.

CEREJA, W. R. **Ensino de Literatura.** Uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura. São Paulo: Atual Editora, 2009.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CORRÊA, L. M. S. **Conciliando processando processamento lingüístico e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem.** In: CORRÊA, L. M. S. (org.). Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento lingüístico. São Paulo: Loyola, 2006.

DOMINGUES, J. L. et al. **A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular da realidade da escola pública.** Educação & Sociedade. Campinas, abr. 2000, ano 11, nº 70, p. 63-79.

FERRETI, C. J. (1989) **A inovação na Perspectiva Pedagógica.** In: GARCIA, W. E. Inovação

Educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora.

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

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, J. W. **Prática da Leitura na Escola**. In: GERALDI J. W (org.). O Texto na Sala de Aula. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2006.

GEREZ, Alessandra Galve; DAVID, Patrícia Aparecida. Teorias do Currículo e as Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Santo André, v. 8, n. 2, p. 75-87, 2009.

GINZBURG, C. Prefácio/Sinais: raízes de um paradigma indiciário/ Ticiano, Ovídio e os códigos da figuração erótica no século XVI. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GIOVANI, F., (2011). **A Ontogênese dos Gêneros Discursivos Escritos na Alfabetização**. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara (UNESP).

GREGOLIN, M. R. **O que quer, o que pode esta língua?** Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: CORREIA, D. A. (org) A relevância social da Linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GUEDES, Paulo C. **A Formação do professor de Português**. Que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2006.

HYMES, D. **Accerca de la Competência Comunicativa**. In: LOBERA, M. et al. Competência Comunicativa: documentos básicos em la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995. p.27-46.

- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**, v. 2. Trad. Johannes Kretshmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- KLINKE, K., (2003). **A Escolarização da Leitura no Ensino Graduado em Minas Gerais**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação (UFMG).
- KUHN, T. Z. **Enunciação e ensino**: a prática de análise Linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. Letras de hoje. v. 43 n. 1 , jan/mar 2008, p. 69-76.
- LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- LEITE, L. C. M. **Gramática e Literatura**: desencontros e esperanças. GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2000.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. (orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOUREIRO, A M. B. **Professor**: identidade mediadora. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo conceito e pesquisa. Vozes, Petrópolis, 2007.
- MANINI, D. **Eixo da reflexão, conhecimentos linguísticos, análise Linguística ou... ensino de gramática**: O que propõem os PCNs. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. v. 8 n. 9 , jul/dez 2006, p. 153-160.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARINHO, M., (2001). **A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

MOORE, Rob. YOUNG, Michael. O Conhecimento e o Currículo na Sociologia da Educação: em busca de uma ressignificação. In: CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. (orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

MOREIRA, A. F. B., MACEDO, E. F. Faz Sentido ainda o Conceito de Transferência Educacional? In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: Questões Atuais**. 14ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: para viver a Literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: LP&M/Rocco, 2008.

PIETRI, Émerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa**. Revista Brasileira de Educação. v. 15 n. 43 , jan/abr 2010, p. 70-83.

PINTO, M. O. **Ensino de Literatura: reflexões**. Revista Semioses, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 11-18, 2009.

RAYS, O. A. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, I. P. A. Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

RODRIGUES, Márcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. In: _____. Dimensões. **Revista de História da Ufes**, Vitória, n. 17, 2005. p. 213-221.

ROJO, Roxane. Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: Progressão Curricular e Projetos. In: ROJO, Roxane. (org.) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, R. (org.) **A Prática de Linguagem na Sala de Aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado das Letras, 2000).

SANTOS, L. S., DUARTE, R. **A experiência estética na relação de crianças com filmes**. Disponível em: < http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2008/relatorios/ctch/edu/edu_lucianass.pdf > Acesso em: 18 de outubro de 2011.

SENA, Eni de Faria. **A Seleção dos conteúdos escolares: da prescrição a ação docente**. Diss. de Mestrado, Puc Minas, 2002.

SILVA, Marília da P. Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, Antônio e Schriewer. (Eds). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educação, 2000.

SOARES, Magda. Português na Escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUZA, Maria Inez Salgado; FARIA, Eni de. **Currículo, conhecimento e criticidade** – uma indagação sobre a teoria. Disponível em: < http://www.unisete.br/graduacao/fafisete/pedagogia/banco%20de%20textos/curriculo_conhecimento_criticidade_eni.pdf> Acesso em: 18 de Agosto de 2011.

SOUZA, R. J; GIROTTO, C. G. G. S. **Ler para aprender?** – práticas docentes em leitura e Literatura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. v. 5 n. 1, jan/jun 2009, p. 21-31.

SUASSUNA, Livia. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa – O professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Exclusão Social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

YUNES, Eliana. **Literatura e cultura**: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, H. K.; SCHOLLHAMMER, K. E. (Orgs.). **Literatura e cultura**. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2008. P. 64-71.

ZAMBONI, Ernesta. **Panorama das pesquisas no ensino de História**. Saeculum Revista de História. João Pessoa: UFPb, n. 6/7, jan/dez 2000/2001, p. 105-117.

ZAMBONI, Ernesta. **Projeto Pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais**: identidade nacional e consciência histórica. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, 2003.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da Literatura. In: _____; ROSING, T. M. K. (orgs.) **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

9 ANEXOS

9.1 QUESTIONÁRIOS

P1

QUESTIONÁRIO

P1

Professor _____

Parte 1

1. Sou professor/a há 10 anos.
2. Fiz graduação em Letras, na instituição URCAMP. Me formei no ano de 2005.
3. Pós-graduação
 Tenho. Em Educação Inclusiva.
 Não tenho.
4. Ministro aulas nesta escola municipal estadual há 6 (anos, meses, dias), no ensino fundamental médio.
5. Ministro aulas no(s) 6º, 7º, 8º e 9º ano(s).
6. O que mais gosto de trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa é texto e interpretação.
7. Quais características você considera imprescindíveis para constituir uma pessoa leitora?
Apessoa que lê com prazer, não necessariamente textos literários, mas jornais, revistas e outros com determinado frequência.
8. Você faz trabalhos de incentivo à leitura nas suas aulas? Como eles acontecem?
Sim. Acontecem através de projetos de leitura.
9. Você lê? Se sim, o quê?
Sim. Ultimamente livros que falam sobre a formação do leitor literário.

Parte 2

1. Como é organizado o trabalho com a língua portuguesa e a literatura nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua?

Geralmente eu procuro fazer uma integração entre a língua Portuguesa e a literatura, de modo a contemplar as duas áreas.

2. As suas aulas são pensadas a partir de algum regulamento? Qual?

3. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?

Os conteúdos são formulados juntamente com os outros professores de língua Portuguesa da rede, mas podemos fazer alterações de acordo com a necessidade da turma.

4. Esta organização seguida tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?

Sim, pois eu procuro adequar de acordo com as necessidades da turma.

5. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?

Com certeza. Lemos textos de diversos gêneros, mas trabalho muito com crônica, pois os alunos gostam muito.

6. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

Penso que a leitura deve ser vista como a parte mais importante no processo de ensino/aprendizagem.

7. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?

Sim, de diversas formas. Através de contos, poemas e até mesmo para produzir uma peça de teatro.

8. A literatura está presente nas suas aulas? De que forma?

Sim. Quando trabalho os gêneros literários, a partir daí, através das leituras literárias.

QUESTIONÁRIO

P2

Professor _____

Parte 1

1. Sou professor/a há 23 anos.
2. Fiz graduação em Letras, na instituição UACAMP. Me formei no ano de 1988.
3. Pós-graduação
(x) Tenho. Em Produção Textual, leitura e Redação.
() Não tenho.
4. Ministro aulas nesta escola (x) municipal () estadual há 15 (anos, meses, dias), no ensino (x) fundamental () médio.
5. Ministro aulas no(s) 6° e 7° ano(s).
6. O que mais gosto de trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa é Produção textual.
7. Quais características você considera imprescindíveis para constituir uma pessoa leitora?
Ser curioso

8. Você faz trabalhos de incentivo à leitura nas suas aulas? Como eles acontecem?
Sim, levo jornais, revistas e livros para lerem e contarem o que leram.

9. Você lê? Se sim, o quê?
Sim, jornais, revistas, livros

Parte 2

1. Como é organizado o trabalho com a língua portuguesa e a literatura nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua?

2. As suas aulas são pensadas a partir de algum regulamento? Qual?

Não tem regulamentos, na grande maioria do interesse dos alunos.

3. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?

Eles (N.I) são escolhidos pela SMED

4. Esta organização seguida tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?

Muitas vezes não, onde acabamos mudando.

5. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?

Sim. Variados - contos, crônicas, fábulas

6. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

Muito importante, pois através da leitura descobrimos o mundo e a interpretá-lo.

7. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?

Normalmente uma vez por semana

8. A literatura está presente nas suas aulas? De que forma?

Sim nos livros que trago, nos textos que trabalho.

QUESTIONÁRIO

Professor _____

P3

Parte 1

1. Sou professor/a há 25 anos.
2. Fiz ^{graduação} em Letras na instituição FAT/JUNIBA. Me formei no ano de 1985.
3. Pós-graduação
 Tenho. Em Literatura Brasileira e Mídias na Educação
 Não tenho.
4. Ministro aulas nesta escola municipal estadual há 11 (anos, meses, dias), no ensino fundamental médio.
5. Ministro aulas no(s) 7^{os} e 8^{os} ano(s) teórico pós-médio.
6. O que mais gosto de trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa é interpretação e produção textual.
7. Quais características você considera imprescindíveis para constituir uma pessoa leitora?
Que esta pessoa desde tenra idade tenha contato com a leitura seja com contação de histórias, músicas, até chegar à escola onde este trabalho seria complementado.
8. Você faz trabalhos de incentivo à leitura nas suas aulas? Como eles acontecem?
Sim. Temos momentos de leitura dentro e fora da sala de aula.
9. Você lê? Se sim, o quê?
Sim de tudo, passando por bula de remédios, jornais, revistas, etc.

Parte 2

1. Como é organizado o trabalho com a língua portuguesa e a literatura nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua?

Seguimos uma seleção de conteúdos reorganizados por nós professoras em uma formação. O ensino de literatura fica meio solto, a critério de cada*

2. As suas aulas são pensadas a partir de algum regulamento? Qual?

Sim, os componentes curriculares da série.

3. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?

Respondido no número 1.

4. Esta organização seguida tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?

Não, porque os conteúdos se repetem.

5. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?

Sim, os do livro didático e textos selecionados em nossa biblioteca e acessados pela Internet.

6. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

A leitura, a decodificação e a interpretação são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem de todas as disciplinas.

7. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?

Respondido na pergunta 8, da parte 1.

8. A literatura está presente nas suas aulas? De que forma?

Já respondido.

1.)* professor. No meu caso, procuro trabalhar com os livros disponíveis em nossa biblioteca.

QUESTIONÁRIO

94

Professor _____

Parte 1

1. Sou professor/a há 27 anos.
2. Fiz graduação em Letras, na instituição URCAMP. Me formei no ano de 93.
3. Pós-graduação
 Tenho. Em L. Portuguesa.
 Não tenho.
4. Ministro aulas nesta escola municipal estadual há 15 anos (anos, meses, dias), no ensino fundamental médio.
5. Ministro aulas no(s) 8º/9º/3º ano(s).
6. O que mais gosto de trabalhar na disciplina de Língua Portuguesa é Textos: leit., interp., análise
7. Quais características você considera imprescindíveis para constituir uma pessoa leitora?
ler por prazer
ler para extrair informações.
8. Você faz trabalhos de incentivo à leitura nas suas aulas? Como eles acontecem?
Trabalhar com textos cujos temas sejam atrativos.
9. Você lê? Se sim, o quê?
Sim (revistas, jornais, livros)

Parte 2

1. Como é organizado o trabalho com a língua portuguesa e a literatura nessa escola, especialmente na(s) série(s) em que você atua?

Cada professor procura trabalhar com o obj. de tornar o ensino mais significativo para o aluno.

2. As suas aulas são pensadas a partir de algum regulamento? Qual?

Trabalhar com a diversidade textual (tipos e gêneros) realizando análises e relacionando-o a parte gramatical de modo que os exerc. que apenas se preocupam com a fixação de conteúdos sejam trabalhados em menor

3. Como são escolhidos os conteúdos a serem trabalhados na série em que você atua?

Há uma listagem de conteúdos mínimos a serem trabalhados em todas as escolas da rede e outros selecionados pela professora conforme a necessidade

4. Esta organização seguida tem funcionado? Tem sido produtivo e significativo? Por quê?

Sim os conteúdos estão de acordo com os livros didáticos oferecidos em cada ano. Assim todas as escolas da rede trabalham os mesmos conteúdos conforme a série.

5. Há a presença de textos em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?

Textos dos livros didáticos e oferecidos pela professora.

6. Qual a importância que você atribui à leitura no processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa?

Importante para desenvolver as habilidades linguísticas básicas: falar e ouvir, ler e escrever com significado.

7. A leitura está presente nas suas aulas? De que forma?

Leitura de textos dos livros didáticos (crônicas e notícias de jornais em alguns momentos oferecidos em vídeo).

8. A literatura está presente nas suas aulas? De que forma?
- Solicitar aos que procuram na biblioteca livros para leitura extraclasses.

9.2 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

PORTUGUÊS

6º Ano

1º Bimestre

A) Estudo de Texto:

- Leitura e interpretação de texto;
- Sinônimos e Antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Redigir: bilhetes, avisos;
- Observar os principais sinais de pontuação.

C) Fonética e fonologia:

- Sílabas tônicas e sílabas (s) átonas(s);
- Classificação das palavras de acordo com a disposição da sílaba tônica;
- Divisão silábica;
- Classificação das palavras quanto ao número de sílabas;
- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Substantivo: definição;
- Classificação: comum, próprio, concreto, abstrato;
- Formação: primitivo, derivado, simples, composto;
- Substantivo coletivo (selecionar);
- Gênero e número;
- Adjetivo – definição;
- Adjetivo – definição;
- Adjetivos pátrios (selecionar);
- Flexão do adjetivo: gênero e número.

2º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Leitura e interpretação de textos;
- Sinônimos e antônimos.

B) Redação:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto;
- Observar os principais sinais de pontuação.

C) Fonética e Fonologia:

- Acentuação gráfica: acentuação das oxítonas, monossílabos tônicos, proparoxítonas e paroxítonas;
- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Artigo: definição;
- Classificação dos artigos;
- Propriedades dos artigos;
- O gênero e o número (concordância);
- Pronomes pessoais – definição;
- Pronomes do caso reto, oblíquo e tratamento;
- Pronomes possessivos.

3º Bimestre

A) Estudo de Texto:

- Leitura e Interpretação de texto;
- Sinônimos e Antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Discurso direto e discurso indireto;
- Redigir pequenos textos utilizando-se de: discurso direto e discurso indireto.

C) Fonética e Fonologia:

- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Pronome substantivo e adjetivo;
- Pronome Demonstrativo;
- Pronomes indefinidos: variáveis e invariáveis;
- Pronomes Interrogativos;
- Verbos auxiliares;
- Verbos de ligação.

E) Sintaxe:

- Frase, oração e período;
- Classificação do período;
- Tipos de sujeito, predicado nominal e predicado verbal.

4º Bimestre

A) Estudo de Texto:

- Leitura e Interpretação de texto;
- Sinônimos e Antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Discurso direto e discurso indireto;
- Redigir pequenos textos utilizando-se de: discurso direto e discurso indireto. → *narrativa*

C) Fonética e Fonologia:

- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Verbos regulares (modo indicativo e subjuntivo).

E) Sintaxe:

- Predicado verbal e nominal;

Obs.: O plano é flexível, ou seja, poderá sofrer alterações de acordo com as necessidades da turma ou da escola.

PORTUGUÊS

7º Ano

1º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Leitura e Interpretação de texto;
- Sinônimos e antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto em todos os bimestres

B) Redação:

- Jornal falado: redação de pequenas notícias;
- Observar os principais sinais de pontuação.

C) Fonética e Fonologia

- Encontros vocálicos: vogal e semivogal; ditongos crescentes e decrescentes; orais e nasais; hiatos;
- Dígrafos consonantais;
- Encontros consonantais;
- Letra e fonema;
- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Substantivo: grau;
- Adjetivo: flexão de grau – comparativo, superlativo relativo e superlativo absoluto.

2º Bimestre

A) Estudo de texto

- Leitura e interpretação de texto;
- Sinônimos e Antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Jornal falado: redação de pequenas notícias;

C) Fonética e Fonologia:

- Acentuação gráfica: paroxítonas e ditongos abertos;
- Ortografia: principais dificuldades ortográficas;
- Acentuação dos ditongos abertos;
- Acentuação dos I e U tônicos, nos hiatos;

D) Morfologia:

- Advérbios: definir – Classificar;
- Advérbios interrogativos;
- Locução adverbial;
- Grau dos advérbios;
- Preposição – definir;
- Preposições essenciais e acidentais; locuções prepositivas;
- Combinação e contração da preposição.

3º Bimestre

A) Estudo de Texto:

- Leitura e interpretação de textos;
- Sinônimos e antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Redação fragmentada;
- Observar os principais sinais de pontuação.

C) Fonética e Fonologia:

- Ortografia: principais dificuldades ortográficas.

D) Morfologia:

- Verbo – definição;
- Verbos regulares – como reconhecê-los;
- Modo e tempos verbais;
- Estudo dos verbos regulares em todos os tempos de modo indicativo.

E) Sintaxe:

- Frase e Oração;
- Tipos de Frases;
- Sujeito; –
- Sujeito simples e composto.

4º Bimestre

A) Estudo de texto;

- Leitura e interpretação de textos;
- Sinônimos e antônimos;
- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Redação fragmentada;
- Observar os principais sinais de pontuação.

C) Fonética e Fonologia:

- Ortografia: principais dificuldades ortográficas;
- Emprego de iniciais maiúsculas;
- Emprego de principais notações léxicas.

D) Morfologia: Sintaxe:

- Termos essenciais da oração;
- Sujeito – definição;
- Tipos de sujeito: núcleo;
- Predicado: definição;

Obs.: O plano é flexível, ou seja, poderá sofrer alterações de acordo com as necessidades da turma ou da escola.

PORTUGUÊS

8º Ano

1º Bimestre

A) Estudo de Texto:

- Leitura e Interpretação de notícias de jornais e revistas;
- Opinião pessoal sobre os textos lidos;
- Sinônimos e Antônimos.

B) Redação:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto em todos os bimestres.

C) Fonética e Fonologia:

- Revisão da acentuação gráfica: acentuação das oxítonas, monossílabos tônicos, paroxítonas, proparoxítonas, ditongos abertos, acentuação do “I” e do “U” tônicos;
- Acento diferencial de timbre, intensidade e morfológico;
- Grafia e acentuação dos porquês.

D) Morfologia:

- Flexão dos nomes compostos;
- Preposições, locuções, combinações e contrações;
- Interjeição: definição, classificação, locução interjetiva.

2º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto;
- Leitura e Interpretação de notícias de jornais e revistas;
- Opinião pessoal sobre os textos lidos;
- Sinônimos e antônimos.

B) Redação:

- Temas atuais.

C) Fonética e Fonologia:

- Vozes do Verbo;
- Sujeito agente, sujeito paciente, sujeito e agente e paciente;
- Predicação verbal (revisar).

D) Sintaxe:

- Análise sintática interna – definição;
- Análise dos termos associados ao verbo: objeto direto, objeto indireto, agente da passiva e adjunto adverbial;
- Predicado verbo-nominal;
- Predicativo do sujeito e do objeto;
- Verbos quanto a predicação;
- Complementos verbais – objeto direto e indireto.

E) Morfologia:

- Conjunção (definir);

- Conjunções coordenativas e período composto por coordenação;
- Homônimos e Parônimos.

3º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Leitura e Interpretação de notícias de jornais e revistas;
- Opinião pessoal sobre os textos lidos;
- Sinônimos e Antônimos.

B) Redação:

- Descrição: definir, tipificar, esquematizar;
- + Redigir pequenos textos descritivos.

C) Morfologia:

- Verbos Regulares: Modo imperativo.

4º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Leitura e Interpretação de notícias de jornais e revistas;
- Opinião pessoal sobre os textos lidos;
- Sinônimos e Antônimos.

B) Redação:

- Descrição: definir, tipificar, esquematizar;
- Redigir pequenos textos descritivos.

C) Sintaxe:

- Análise dos termos associados ao nome: adjunto adnominal, predicativo do sujeito e do objeto, complemento nominal, aposto;
- Vocativo;
- Conjugação de verbos irregulares (selecionar);

Obs.: O plano é flexível, ou seja, poderá sofrer alterações de acordo com as necessidades da turma ou da escola.

PORTUGUÊS

9º Ano

1º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto;
- Informar o aluno no momento próprio, sobre:
 - a) Verso, estrofe, rima;
 - b) Colocação pronominal.

B) Redação:

- ~~Curriculum Vitae e carta.~~

C) Fonética e Fonologia:

- Crase;
- Dificuldades Ortográficas.

D) Morfologia:

- Processo de formação de palavras;
- Composição: justaposição, aglutinação;
- Derivação prefixal, sufixal, prefixal e sufixal;
- Homônimos e Parônimos.

2º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Estabelecer a diferença entre prosa e verso.

B) Redação:

- Temas atuais

C) Fonética e Fonologia:

- Dificuldades ortográficas

D) Sintaxe de concordância:

- Concordância nominal: casos especiais (selecionar);
- Concordância verbal: casos principais (selecionar).

E) Sintaxe de regência:

- Regência verbal: definir;
- Regência de alguns verbos (selecionar); agradar, aspirar, assistir, atender, morar, residir, obedecer, desobedecer, pisar, preferir, querer, outros ... (sugestões);
- Regência nominal: definir, selecionar os principais casos.

PORTUGUÊS

9º Ano

1º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto;
- Informar o aluno no momento próprio, sobre:
 - a) Verso, estrofe, rima;
 - b) Colocação pronominal.

B) Redação:

- ~~Curriculum Vitae e carta.~~

C) Fonética e Fonologia:

- Crase;
- Dificuldades Ortográficas.

D) Morfologia:

- Processo de formação de palavras;
- Composição: justaposição, aglutinação;
- Derivação prefixal, sufixal, prefixal e sufixal;
- Homônimos e Parônimos.

2º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Estabelecer a diferença entre prosa e verso.

B) Redação:

- Temas atuais

C) Fonética e Fonologia:

- Dificuldades ortográficas

D) Sintaxe de concordância:

- Concordância nominal: casos especiais (selecionar);
- Concordância verbal: casos principais (selecionar).

E) Sintaxe de regência:

- Regência verbal: definir;
- Regência de alguns verbos (selecionar); agradecer, aspirar, assistir, atender, morar, residir, obedecer, desobedecer, pisar, preferir, querer, outros ... (sugestões);
- Regência nominal: definir, selecionar os principais casos.

3º Bimestre

A) Estudo de texto:

- Trabalhar diferentes formas de produção de texto.

B) Redação:

- Temas livres ou conforme sugestões dos alunos (narração, diálogo, dissertação, etc.)

C) Morfologia:

- Pronomes relativos.

D) Sintaxe:

- Análise sintática externa: definir;
- Oração e período;
- Período Simples, oração absoluta, período composto;
- Conetivos oracionais;
- Orações Coordenadas.

4º Bimestre

A) Denotação e Conotação;

- Figuras de linguagem (selecionar).

B) Redação:

- Narração: definir;
- Redigir pequenos textos narrativos.

C) Fonética e Fonologia:

- Dificuldades Ortográficas.

D) Sintaxe:

- Oração Subordinadas, substantivas, adjetivas, adverbiais.

Obs.: O planejamento é flexível, ou seja, poderá sofrer alterações de acordo com as necessidades da turma ou da escola.