

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

Secretaria de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental
Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental
Maria Inês Laranjeira

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES)

B823p 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.

1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua
Portuguesa: Ensino de quinta a oitava séries. I. Título.

CDU: 371.214

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS

TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

LÍNGUA PORTUGUESA

Brasília
1998

AO PROFESSOR

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação.

Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional.

Paulo Renato Souza

Ministro da Educação e do Desporto

OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

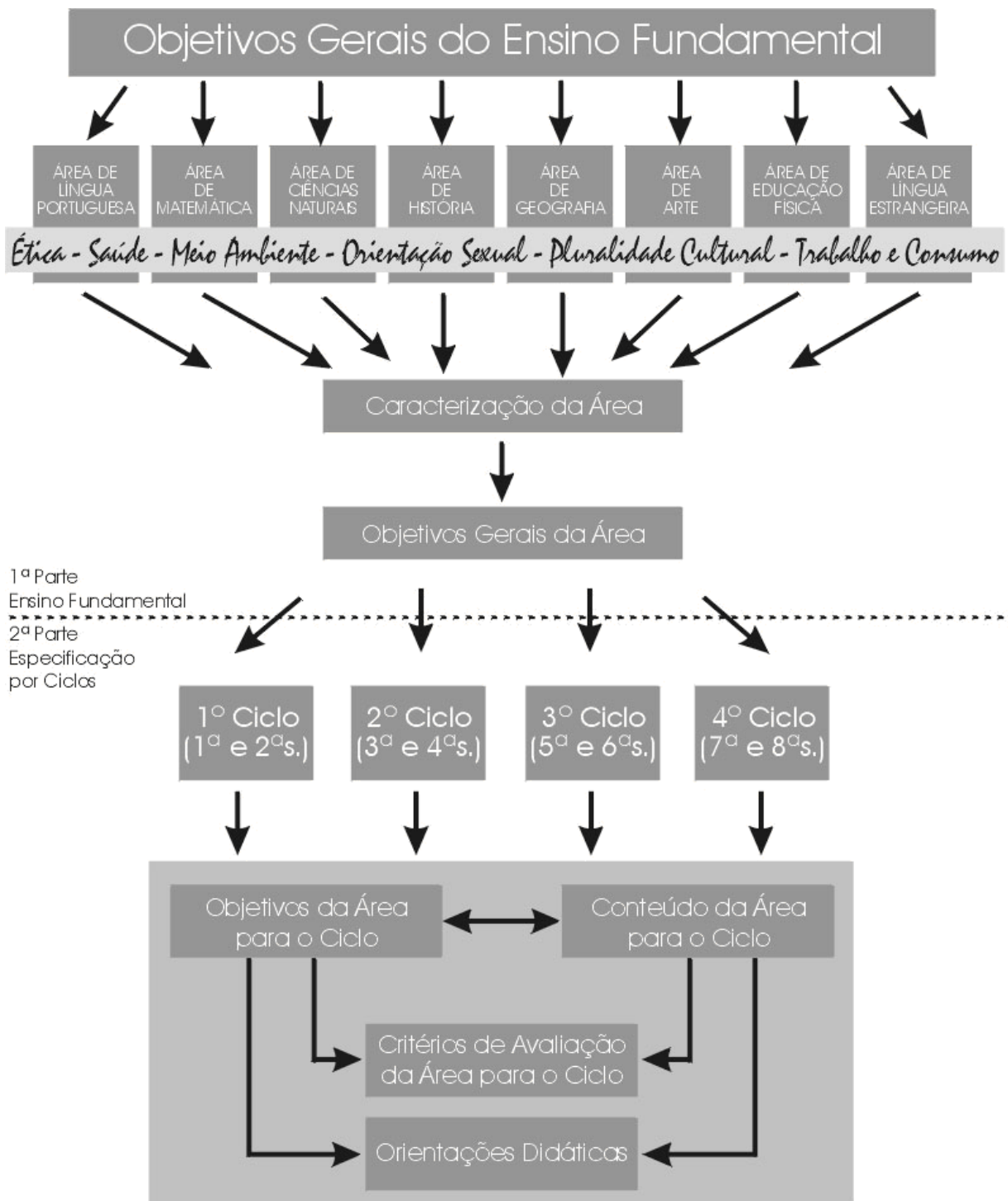
Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir,

expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



SUMÁRIO

Apresentação	13
---------------------------	-----------

1ª PARTE

Apresentação da área de Língua Portuguesa	17
Introdução	17
Ensino e natureza da linguagem	19
Discurso e suas condições de produção, gênero e texto	20
Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola	22
Variáveis do ensino-aprendizagem	22
Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros	23
A seleção de textos	24
Textos orais	24
Textos escritos	25
A especificidade do texto literário	26
A reflexão sobre a linguagem	27
Reflexão gramatical na prática pedagógica	28
Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica	29
Língua Portuguesa e as diversas áreas	31
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	32
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa	33
Princípios organizadores	33
Critérios para seqüenciação dos conteúdos	36
Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais	40

2ª PARTE

Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos	45
Ensino e aprendizagem	45
O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem	45
A mediação do professor no trabalho com a linguagem	47
Objetivos de ensino	49
Conteúdos	52
Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem	53
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos	53
Prática de produção de textos orais e escritos	57
Prática de análise linguística	59
Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem	64
Tratamento didático dos conteúdos	65
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos	67
Escuta de textos orais	67
Leitura de textos escritos	69
Prática de produção de textos orais e escritos	74
Produção de textos orais	74
Produção de textos escritos	75
A refacção na produção de textos	77
Prática de análise linguística	78
A refacção de textos na análise linguística	79
Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos	81
Variação linguística	81

Léxico	83
Ortografia	85
Organizações didáticas especiais	87
Projetos	87
Módulos didáticos	88
Tecnologias da informação e Língua Portuguesa	89
O computador	90
O processador de textos	90
O CD-ROM, multimídia e hipertexto	90
O rádio	91
A televisão	91
O vídeo	92
Ensino, aprendizagem e avaliação	93
A avaliação na prática educativa	93
Critérios de avaliação	94
Definição de critérios para avaliação da aprendizagem	95
Bibliografia	99

APRESENTAÇÃO

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas.

O presente documento se organiza em duas partes. Na primeira, faz-se a apresentação da área e definem-se as linhas gerais da proposta. Em sua introdução, analisam-se alguns dos principais problemas do ensino da língua e situa-se a proposta em relação ao movimento de reorientação curricular nos últimos anos. Abordam-se, também, a natureza, as características e a importância da área. Finalmente, indicam-se os objetivos e conteúdos propostos para o ensino fundamental.

Na segunda parte, dedicada ao terceiro e quarto ciclos, caracterizam-se ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nestes ciclos, definem-se objetivos e conteúdos, apresentam-se orientações didáticas, especificam-se relações existentes entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

Secretaria de Educação Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA

1ª PARTE

APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

A discussão acerca da necessidade de reorganização do ensino fundamental no Brasil é relativamente antiga, estando intrinsecamente associada ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — são a prova cabal do fracasso escolar.

O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir.

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos.

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este

novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna.

Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- 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;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

Nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, a prática e a reflexão pedagógica encontram-se relativamente organizadas. Entretanto, nos dois últimos ciclos, essa prática e reflexão ainda não estão consolidadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares.

Ensino e natureza da linguagem

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo¹ comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento² das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

¹ Sobre a relevância do projeto educativo para o trabalho escolar, consultar Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

² Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como 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. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente — características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta. O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos gêneros de texto escrito. Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema de Camões e um poema de Drummond, e assim por diante.

Em síntese, pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações.

Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais – representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, 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.

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Discurso e suas condições de produção, gênero e texto

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em

determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: 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. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- 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 seqüências³ que compõem o texto etc.

³ As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte⁴ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola

VARIÁVEIS DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, como prática pedagógica, resultantes da articulação de três variáveis⁵:

- o aluno;
- os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem;
- a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

⁴ Suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados.

⁵ Para aprofundamento das relações professor/aluno/conhecimento, consultar Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

CONDIÇÕES PARA O TRATAMENTO DO OBJETO DE ENSINO: O TEXTO COMO UNIDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva⁶.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística⁷ e estilística⁸. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

⁶ Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.

⁷ Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.

⁸ Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

A SELEÇÃO DE TEXTOS

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem⁹. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Textos orais

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos.

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam,

⁹ 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.

principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo).

No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Textos escritos

Analisando os textos escritos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, verifica-se que, na grande maioria, são curtos, às vezes apenas fragmentos de um texto maior – sem unidade semântica e/ou estrutural –, simplificados, em alguns casos, até o limite da indigência. Confunde-se capacidade de interpretar e produzir discurso com capacidade de ler e escrever sozinho.

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos – simplificando-os – aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as

atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade.

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

O tratamento didático, portanto, precisa orientar-se de maneira heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica, pressupõe, para muitos leitores, em função de sua finalidade, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses, práticas ausentes, de modo geral, na leitura de uma notícia ou de um conto.

A especificidade do texto literário

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.

Como representação — um modo particular de dar forma às experiências humanas —, 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). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis.

Pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem

estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.

Do ponto de vista lingüístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos lingüísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea.

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. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

A REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante 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.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma

pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção¹⁰ dos textos.

A atividade mais importante, pois, é a de criar 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, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico¹¹, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística¹², que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos.

Reflexão gramatical na prática pedagógica

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem.

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência

¹⁰ Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.

¹¹ Por atividade epilingüística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilingüística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na linguagem madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela resignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários.

¹² Por atividade metalingüística se entendem aquelas que se relacionam à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos, formulando um quadro nocional intuitivo que pode ser remetido a construções de especialistas.

não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas).

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes.

Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade lingüística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades lingüísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüística, geralmente associadas a diferentes valores sociais. Mais ainda, em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensa movimentação de pessoas e intercâmbio cultural constante, o que se identifica é um intenso fenômeno de mescla lingüística, isto é, em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades lingüísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

E isso por duas razões básicas.

Em primeiro lugar, está o fato de que ninguém escreve como fala, ainda que em certas circunstâncias se possa falar um texto previamente escrito (é o que ocorre, por exemplo, no caso de uma conferência, de um discurso formal, dos telejornais) ou mesmo falar tendo por referência padrões próprios da escrita, como em uma exposição de um tema para auditório desconhecido, em uma entrevista, em uma solicitação de serviço junto a pessoas estranhas. Há casos ainda em que a fala ganha contornos ritualizados, como nas cerimônias religiosas, comunicados formais, casamentos, velórios etc. No dia-a-dia, contudo, a organização da fala, incluindo a escolha de palavras e a organização sintática do discurso, segue padrões significativamente diferentes daqueles que se usam na produção de textos escritos.

Em segundo lugar, está o fato de que, nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. Esse fenômeno, que tem na gramática tradicional sua maior expressão, muitas vezes faz com que se confunda falar apropriadamente à situação com falar segundo as regras de “bem dizer e escrever”, o que, por sua vez, faz com que se aceite a idéia despropositada de que “ninguém fala corretamente no Brasil” e que se insista em ensinar padrões gramaticais anacrônicos e artificiais.

Assim, por exemplo, professores e gramáticos puristas continuam a exigir que se escreva (e até que se fale no Brasil!):

*O livro **de** que eu gosto não estava na biblioteca,
Vocês vão assistir **a** um filme maravilhoso,
O garoto **cujo pai** conheci ontem é meu aluno,
Eles **se vão lavar / vão lavar-se** naquela pia,*

quando já se fixou na fala e já se estendeu à escrita, independentemente de classe social ou grau de formalidade da situação discursiva, o emprego de:

*O livro que eu gosto não estava na biblioteca,
Vocês vão assistir um filme maravilhoso,
O garoto que eu conheci ontem o pai é meu aluno,
Eles vão se lavar na pia.*

Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.

Contudo, não se pode mais insistir na idéia de que o modelo de correção estabelecido pela gramática tradicional seja o nível padrão de língua ou que corresponda à variedade lingüística de prestígio. Há, isso sim, muito preconceito decorrente do valor atribuído às variedades padrão e ao estigma associado às variedades não-padrão, consideradas inferiores ou erradas pela gramática. Essas diferenças não são imediatamente reconhecidas e, quando são, não são objeto de avaliação negativa.

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas crenças insustentáveis produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a fala que identifica o aluno a sua comunidade, como se esta fosse formada de incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

LÍNGUA PORTUGUESA E AS DIVERSAS ÁREAS

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.

A idéia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que

o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor.

Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área.

Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania.

Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para isso, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;
 - * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional

- dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
 - analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
 - * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
 - * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
 - * identificando referências intertextuais presentes no texto;
 - * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - * reafirmando sua identidade pessoal e social;
 - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;
 - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
 - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica.

Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa

PRINCÍPIOS ORGANIZADORES

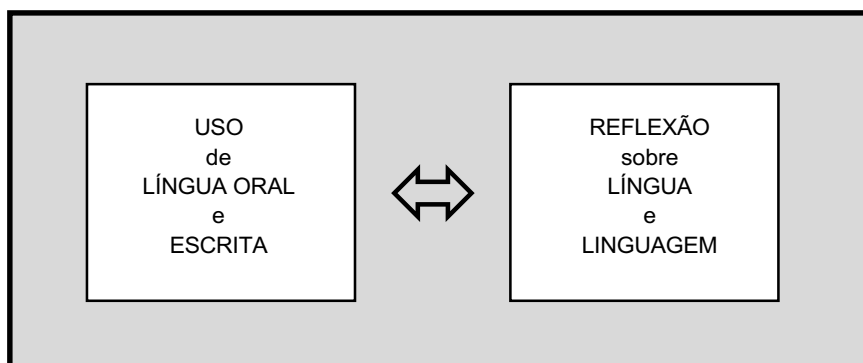
Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no

processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações lingüisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos lingüísticos decorra dessas mesmas práticas.

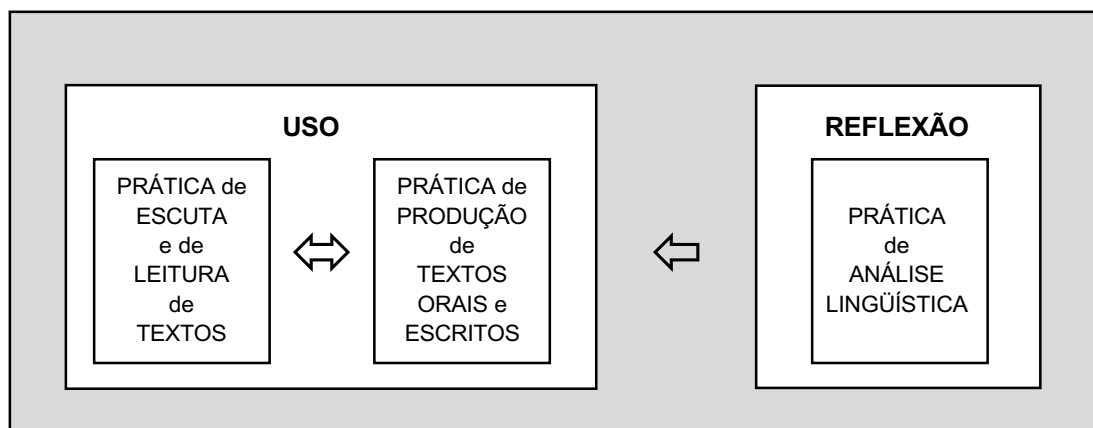
Entretanto, as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme esquema abaixo:



De maneira mais específica, considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras.

Em função de tais eixos, os conteúdos propostos neste documento estão organizados, por um lado, em Prática de escuta¹³ e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise lingüística, organizada no eixo REFLEXÃO¹⁴.



Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:

1. historicidade da linguagem e da língua;
2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais:
 - sujeito enunciador;
 - interlocutor;
 - finalidade da interação;
 - lugar e momento de produção.
3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.
4. implicações do contexto de produção no processo de significação:
 - representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos;
 - articulação entre texto e contexto no processo de compreensão;
 - relações intertextuais.

¹³ Na perspectiva deste documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais.

¹⁴ Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (in *O texto na sala de aula*) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (in *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*).

Os conteúdos do eixo REFLEXÃO, desenvolvidos sobre os do eixo USO, referem-se à construção de instrumentos para análise do funcionamento da linguagem em situações de interlocução, na escuta, leitura e produção, privilegiando alguns aspectos lingüísticos que possam ampliar a competência discursiva do sujeito. São estes:

1. variação lingüística: modalidades, variedades, registros;
2. organização estrutural dos enunciados;
3. léxico e redes semânticas;
4. processos de construção de significação;
5. modos de organização dos discursos.

Na segunda parte do documento, que se refere às especificidades de cada ciclo, os conteúdos aqui relacionados em torno dos eixos serão distribuídos e expandidos nas práticas, de modo a possibilitar dois desdobramentos: a explicitação necessária de sua dimensão procedimental – saber fazer – e a discretização¹⁵ dos múltiplos aspectos conceituais envolvidos¹⁶ em cada um deles, em função das necessidades e possibilidades dos alunos no interior de cada ciclo.

CRITÉRIOS PARA SEQÜENCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS

As práticas de linguagem são uma totalidade; não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. Ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si.

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à análise lingüística.

¹⁵ Por discretização compreende-se a identificação dos diversos aspectos que estão investidos nos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, de modo a priorizar o tratamento de um ou de outro deles nas atividades didáticas.

¹⁶ Sobre as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais dos conteúdos, consultar a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística.

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar.

A seleção e priorização deve considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estes, articulados ao projeto educativo da escola – que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país –, devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da seqüenciação dos conteúdos.

As necessidades dos alunos definem-se a partir dos objetivos colocados para o ensino. As possibilidades de aprendizagem, por sua vez, definem-se a partir do grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa proposta. Ambas – necessidades e possibilidades – são determinadas pelos conhecimentos já construídos pelos alunos.

O grau de complexidade do objeto refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem:

- determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);
- seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);
- organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);
- temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);
- referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano, é, freqüentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário);

- explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos);
- recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros).

A complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito. Também não é homogênea: tanto diferentes aspectos de um mesmo objeto podem ter graus de complexidade diferenciados para o sujeito, num único momento do processo de aprendizado, quanto um mesmo aspecto pode representar dificuldades variadas para um sujeito, em momentos diferentes do processo de aprendizado.

O grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade. Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto. A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero.

As possibilidades de aprendizagem dos alunos, articuladas com o grau de complexidade do objeto e com o grau de exigências da tarefa proposta, determinam graus de autonomia do sujeito diferentes em relação à utilização dos diferentes saberes envolvidos nas práticas de linguagem.

Ler um conto policial é uma tarefa que pode apresentar graus de dificuldade diversos. Pode ser mais ou menos complexa tanto com relação ao tema abordado quanto no que se refere às estratégias de criação de suspense utilizadas pelo escritor e, ainda, em relação à estruturação sintática e escolhas lexicais. Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a platéia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema.

As possibilidades de aprendizagem dos alunos colocam limites claros para o tratamento que dado conteúdo deve receber. Uma abordagem pode não esgotar as possibilidades de exploração do conhecimento priorizado, o que torna possível retomá-lo em diferentes etapas do processo de aprendizagem a partir de tratamentos diferenciados – grau de aprofundamento, relações estabelecidas.

No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. Uma charge política, por exemplo,

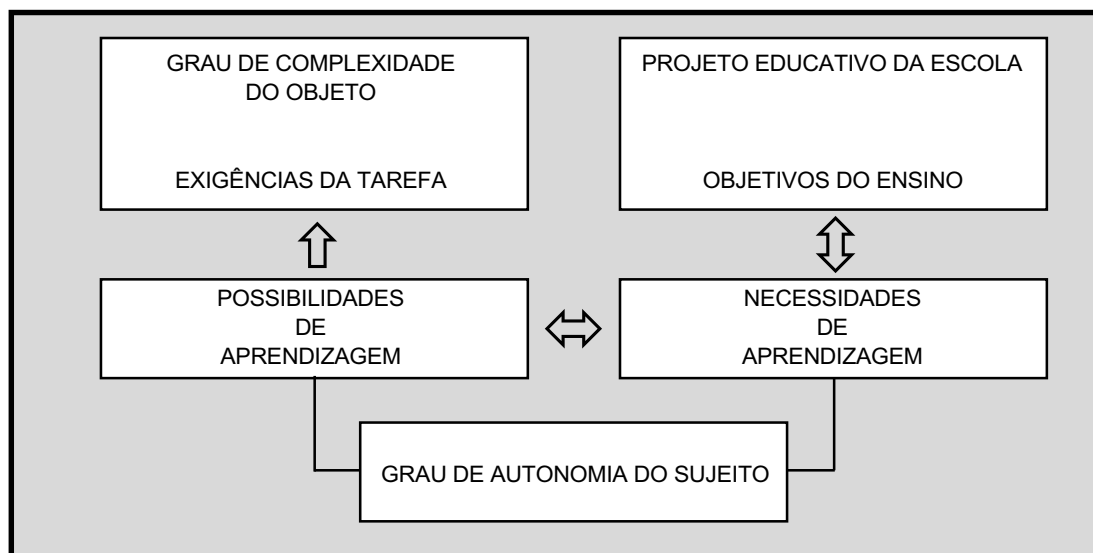
supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos. Dessa forma, sua leitura pode diferenciar-se tanto da que for realizada por um aluno de 14 anos quanto da que for feita por um de 17. O mesmo raciocínio se aplica a um poema, uma crônica, uma notícia, uma carta de solicitação ou uma reportagem. Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento.

No que concerne à prática de produção de texto, aplica-se o mesmo raciocínio: a produção de um artigo de opinião, por exemplo, pode estar colocada em diferentes ciclos, ou, ainda em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações.

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma seqüenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, seqüenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão.

À escola e ao professor cabe a tarefa de articular tais fatores, não apenas no sentido de planejar situações didáticas de aprendizagem, mas organizar a seqüenciação dos conteúdos que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessária, em função do projeto educativo escolar.

A organização e seqüenciação dos conteúdos no ensino fundamental deve ser decidida pela escola e pelo professor, considerando o contexto de atuação educativa e os seguintes aspectos:



Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais

Organizados em torno do eixo USO→REFLEXÃO→USO e reintroduzidos nas práticas de escuta de textos orais e de leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos e de análise lingüística, os conteúdos de Língua Portuguesa apresentam estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, por meio da palavra, a sociedade vem construindo suas representações a respeito do mundo. Não há como separar o plano do conteúdo, do plano da expressão.

O trabalho desenvolvido a partir dos temas transversais (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo)¹⁷ demanda participação efetiva e responsável dos cidadãos, tanto na capacidade de análise crítica e reflexão sobre os valores e concepções veiculados quanto nas possibilidades de participação e de transformação das questões envolvidas.

Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;
- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma

¹⁷ Para maior aprofundamento, ler documento de Temas Transversais.

representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só da de Língua Portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno no que for essencial ao tratamento dos conteúdos.

Não se trata, tampouco, de supor que qualquer tema possa receber igual tratamento em Língua Portuguesa. Alguns, em função de sua natureza temática, são mais facilmente incorporáveis ao trabalho da área.

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania –, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.

Procurando desenvolver no aluno a capacidade de compreender textos orais e escritos e de assumir a palavra, produzindo textos em situações de participação social, o que se propõe ao ensinar os diferentes usos da linguagem é o desenvolvimento da capacidade construtiva e transformadora. O exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem desses aspectos precisa, necessariamente, estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola.

LÍNGUA PORTUGUESA

2ª PARTE

LÍNGUA PORTUGUESA NO TERCEIRO E NO QUARTO CICLO

Ensino e aprendizagem

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo requer a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal. Requer esforço de articulação dos aspectos envolvidos nesse processo, considerando as características do objeto de conhecimento em questão – as práticas sociais da linguagem –, em situações didáticas que possam contribuir para a formação do sujeito.

Organizar o aprendizado de Língua Portuguesa nesses ciclos requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas.

O ALUNO ADOLESCENTE E O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos. Pode-se dizer, de modo geral, que esta fase da educação escolar compreende a adolescência e a juventude.

Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais.

As transformações corporais, com pequena variação, provocam desajustes na locomoção e coordenação de movimentos, demandando adaptações constantes; a sexualidade apresenta sensações, desejos e possibilidades até então não experimentados; há mudanças significativas na forma do corpo, no timbre da voz e na postura. Esse processo impõe ao adolescente a necessidade de reformulação de sua auto-imagem, dado que aquela que se havia constituído ao longo da infância está desajustada aos novos esquemas corporais e às novas relações afetivas, sociais e culturais que passa a estabelecer.

As demais transformações, no entanto, variam de cultura para cultura, de grupo social para grupo social e de sujeito para sujeito.

A dimensão afetivo-emocional do adolescente implica a busca de referências para constituição de valores próprios, as quais possibilitam novas formas de compreensão das

experiências por que passa – sobretudo daquelas relacionadas ao desenvolvimento da sexualidade – e trazem possibilidades mais assertivas de tomada de decisão acerca de seus problemas. Isso se concretiza na busca tanto de ampliação da visão que tem acerca das relações afetivas e familiares quanto do estabelecimento de novas e diferentes relações afetivas e sexuais.

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda – a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos –, a constituição ou reformulação de valores e novos desdobramentos para o exercício da cidadania.

Na cultura brasileira, a diferença entre criança e adulto tende a ser profundamente acentuada e reforçada por instituições legais e sociais. Em geral, parece existir descontinuidade entre os papéis do adulto e da criança – sobretudo no que se refere à conquista da independência e autonomia. A passagem do universo infantil para o adulto costuma gerar conflitos para o adolescente, que está, por assim dizer, a meio caminho. Deve-se advertir que tais conflitos, ainda que apresentem características gerais, se manifestam de formas diferentes em função da condição social, uma vez que são diferentes as possibilidades e exigências que se colocam para o sujeito adolescente. Para significativa parcela da sociedade brasileira, já na adolescência impõe-se a necessidade de trabalhar, seja para assumir objetivamente compromissos e responsabilidades do mundo adulto, seja para experimentar a possibilidade de dispor de bens de consumo para os quais há grande apelo social, por meio da mídia e da divulgação do *modus vivendi* da classe média.

As transformações citadas articulam-se com aquelas relativas ao desenvolvimento cognitivo. Sob esse aspecto, a adolescência implica a ampliação de formas de raciocínio, organização e representação de observações e opiniões, bem como o desenvolvimento da capacidade de investigação, levantamento de hipóteses, abstração, análise e síntese na direção de raciocínio cada vez mais formal, o que traz a possibilidade de constituição de conceitos mais próximos dos científicos.

Finalmente, é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das “tribos” – grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros etc.).

É possível, assim, falar em uma linguagem de adolescentes, se se entender por isso não uma língua diferente, mas sim um jargão, um estilo, uma forma de expressão. Tal linguagem é apropriada e explorada pela mídia, como, por exemplo, em propagandas voltadas para jovens, em programas televisivos específicos, na fala de disc-jóqueis, nos suplementos de jornais, revistas e nos textos paradidáticos e de ficção para adolescentes.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões lingüísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno lingüístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão.

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstituição de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas nos textos escritos. Assim como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria igualmente um grave equívoco focar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. É fato que há toda uma produção cultural, que vai de músicas à roupas, voltada para o público jovem. O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata¹⁸.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO TRABALHO COM A LINGUAGEM

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado, porque, ao ter consideração pelo dizer do outro, o que o aluno demonstra é consideração pelo outro.

¹⁸ Para aprofundamento do assunto sobre adolescência e juventude, ver quarta parte da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos.

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, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos.

Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação – os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores – coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente.

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las.

Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística.

O desenvolvimento da capacidade do adolescente de análise e investigação, bem como de sua possibilidade de tratar dados com abstração crescente, permitem ao professor

abordar os conhecimentos lingüísticos de forma diferenciada. Se, nos ciclos anteriores, priorizavam-se as atividades epilingüísticas, havendo desequilíbrio claro entre estas e as metalingüísticas, nesse momento já pode haver maior equilíbrio: sem significar abandono das primeiras ou uso exaustivo das segundas, os diversos aspectos do conhecimento lingüístico podem, principalmente no quarto ciclo, merecer tratamento mais aprofundado na direção da construção de novas formas de organizá-lo e representá-lo que impliquem a construção de categorias, intuitivas ou não.

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalingüístico quanto maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem.

Objetivos de ensino

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso.

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - * 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.);
 - * 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, de modo a:
 - a) 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;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
 - * delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;

- 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;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a continuidade temática;
 - * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;

- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito.

No processo de análise lingüística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Conteúdos

Os conteúdos que serão apresentados para o ensino fundamental no terceiro e no quarto ciclo são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno em função tanto dos objetivos específicos colocados para os ciclos em questão quanto dos objetivos gerais apresentados para o ensino fundamental, aos quais aqueles se articulam.

Em decorrência da compreensão que se tem acerca do processo de aprendizagem e constituição de conhecimento e, sobretudo, da natureza do conhecimento lingüístico em questão – aqueles com os quais se opera nas práticas de linguagem –, os conteúdos serão

apresentados numa relação única. Dessa forma, sua seqüenciação, tanto internamente nos ciclos quanto entre estes, deverá orientar-se considerando os critérios apresentados neste documento e o projeto educativo da escola¹⁹.

Inicialmente serão apresentados os conteúdos conceituais e procedimentais referentes a cada uma das Práticas, todos considerados de fundamental importância para a conquista dos objetivos propostos. Posteriormente, os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, que não devem ser tratados de maneira isolada por permearem todo o trabalho escolar.

CONCEITOS E PROCEDIMENTOS SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise lingüística.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar.

No entanto, não se deve considerar a relação apresentada como exaustiva. Ao contrário, em função do projeto da escola, do trabalho em desenvolvimento e das necessidades específicas do grupo de alunos, outras escolhas poderão ser feitas.

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos – orais ou escritos – destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais freqüentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam.

Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos

Antes dos conteúdos para as práticas de escuta e leitura de textos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente.

¹⁹ Em função das especificidades colocadas pelo processo de alfabetização nas séries iniciais, no documento de Língua Portuguesa para o primeiro e o segundo ciclo, optou-se por separar os conteúdos em duas relações.

**GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA
E LEITURA DE TEXTOS**

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

• **Escuta de textos orais:**

- compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal;
- identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.

• **Leitura de textos escritos:**

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
 - * leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;
 - * leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
 - * leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
 - * leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
 - * leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;
- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:
 - * formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;

- * validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- * avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
- * construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- * inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- * consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, *boxes*) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

- * confrontá-lo com o de outros textos;
- * confrontá-lo com outras opiniões;
- * posicionar-se criticamente diante dele;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

Prática de produção de textos orais e escritos

Antes dos conteúdos referentes à prática de produção de textos orais e escritos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente.

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

• **Produção de textos orais:**

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

• **Produção de textos escritos:**

- redação de textos considerando suas condições de produção:
 - * finalidade;
 - * especificidade do gênero;
 - * lugares preferenciais de circulação;
 - * interlocutor eleito;
- utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - * estabelecimento de tema;
 - * levantamento de idéias e dados;
 - * planejamento;
 - * rascunho;
 - * revisão (com intervenção do professor);
 - * versão final;
- utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
 - * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;

- * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
- * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
- * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
- * de avaliação da orientação e força dos argumentos;
- * de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
- utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:
 - * título e subtítulo;
 - * paragrafação;
 - * periodização;
 - * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);
 - * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
- utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):
 - * fonte (tipo de letra, estilo – negrito, itálico –, tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor);
 - * divisão em colunas;
 - * caixa de texto;
 - * marcadores de enumeração;
- utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Prática de análise lingüística

- Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:

- * reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não);
 - * levantamento das restrições que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - * análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - * reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).
- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, no que diz respeito:
 - * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);
 - * às diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
 - * à seleção de registros em função da situação interlocutiva (formal, informal);
 - * aos diferentes componentes do sistema lingüístico em que a variação se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).
 - Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:
 - * sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de

objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.;

- * sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo “condicional”, predominância do modo indicativo etc.);
 - * predominância de verbos de significação mais abrangente (ser, ter, estar, ficar, pôr, dar) em vez de verbos com significação mais específica;
 - * emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;
 - * casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;
 - * predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.
- Realização de operações sintáticas que permitam analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, de modo a ampliar os recursos expressivos:
 - * expansão dos sintagmas para expressar sinteticamente elementos dispersos no texto que predicam um mesmo núcleo ou o modificam²⁰;
 - * integração à sentença mediante nominalizações da expressão de eventos, resultados de eventos, qualificações e relações²¹;

²⁰ **Exemplos:**

a) Naquela casa morava um velhinho muito bondoso. Ele deixou Pedrinho esconder lá. ⇔ Um velhinho muito bondoso que morava naquela casa/ O morador daquela casa, um velhinho muito bondoso, deixou...;

b) Meu tio comprou um carro velho que parecia não estar nada bom de motor. ⇔ Meu tio comprou um carro velho, aparentemente nada bom de motor.

²¹ **Exemplos:**

a) O carro correndo daquele jeito, saiu e bateu no poste. Morreram os dois que estavam no banco da frente. ⇔ A alta velocidade fez perder o controle do carro que bateu em um poste, matando os dois passageiros do banco dianteiro.

b) As mudas de alface são muito sensíveis à qualidade do terreno. É preciso que elas sejam plantadas em um canteiro bem adubado e removido. ⇔ A sensibilidade das mudas de alface à qualidade do terreno requer que o plantio seja feito em um canteiro bem adubado e removido.

- * reordenação dos constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como a topicalidade, a informação nova, a ênfase²²;
- * expansão mediante coordenação e subordinação de relações entre sentenças em parataxe (simplesmente colocadas lado a lado na seqüência discursiva)²³;
- * utilização de recursos sintáticos e morfológicos que permitam alterar a estrutura da sentença para expressar diferentes pontos de vista discursivos, como, por exemplo, uma diferente topicalidade ou o ocultamento do agente (construções passivas, utilização do clítico “se” ou verbo na terceira pessoa do plural)²⁴, o efeito do emprego ou não de operadores argumentativos e de modalizadores;
- * redução do texto (omissões, apagamentos, elipses) seja como marca de estilo, seja para diminuir redundâncias ou para evitar recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam desejados efeitos de sentido.
- Ampliação do repertório lexical pelo ensino-aprendizagem de novas palavras, de modo a permitir:
 - * escolha, entre diferentes palavras, daquelas que sejam mais apropriadas ao que se quer dizer ou em relação de sinonímia no contexto em que se inserem ou mais genéricas/mais específicas (hiperônimos e hipônimos);
 - * escolha mais adequada em relação à modalidade falada ou escrita ou no nível de formalidade e finalidade social do texto;

²² **Exemplos:**

a) Eu já li esse livro quando estava no terceiro ano. ⇔ Esse livro eu já li quando estava no terceiro ano. ⇔ No terceiro ano, eu já li esse livro.

b) A gente não faz direito a redação quando faz depressa. ⇔ Depressa, a gente não faz direito a redação. ⇔ A gente, depressa, não faz direito a redação. ⇔ A redação a gente não faz direito quando faz depressa.

c) Minha tia pôs foi o gato num saco e jogou bem longe. ⇔ Foi o gato que minha tia pôs no saco e jogou bem longe.

²³ **Exemplos:**

a) Eu tava no banheiro aí o balão caiu eu não vi. O vizinho pegô. ⇔ Eu não vi o balão cair porque estava no banheiro (quando caiu). Por isso o vizinho (o) pegou (ele). ⇔ O vizinho pegou o balão porque eu não o vi. Quando caiu, eu estava no banheiro.

b) Tem coisa que me irrita aqui na escola. Por exemplo, a gente não poder sair da sala para ir no banheiro. ⇔ Aqui na escola me irrita, por exemplo, que se proíba sair da sala para ir ao banheiro.

²⁴ **Exemplos:**

a) Muitos eleitores ainda votaram mal e escolheram o deputado em troca de um jogo de camisa. ⇔ Ainda se votou mal. O deputado foi escolhido (por muita gente) em troca de um jogo de camisa.

b) A prefeitura carregou o lixo do rodeio em cinco caminhão inteiro. ⇔ A prefeitura carregou cinco caminhões (inteiros) com o lixo do rodeio.

- * organização das palavras em conjuntos estruturados em relação a um determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, como possíveis elementos de um texto;
 - * capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preenchem essa estrutura;
 - * emprego adequado de palavras limitadas a certas condições histórico-sociais (regionalismos, estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, jargões, gíria);
 - * elaboração de glossários, identificação de palavras-chave, consulta ao dicionário.
- Descrição de fenômenos lingüísticos com os quais os alunos tenham operado, por meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas lingüísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
 - * em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);
 - * no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);
 - * no significado prototípico dessas classes.
 - Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
 - Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

VALORES E ATITUDES SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

- Valorização das variedades lingüísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos – orais ou escritos – como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo.
- Posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.
- Atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.
- Interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo.
- Interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos.
- Interesse por freqüentar os espaços mediadores de leitura – bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores –, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado.
- Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola.
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política

e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.

- Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho.
- Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais.
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais – discursivos, textuais, gramaticais, convencionais – quanto à apresentação estética.
- Valorização da linguagem escrita como instrumento que possibilita o distanciamento do sujeito em relação a idéias e conhecimentos expressos, permitindo formas de reflexão mais aprofundadas.

Tratamento didático dos conteúdos

Há estreita relação entre o que e como ensinar: determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem tratamento didático específico. A questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A própria definição dos conteúdos já é, em si, uma questão didática que tem relação direta com os objetivos colocados.

Os princípios organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa (USO → REFLEXÃO → USO), além de orientarem a seleção dos aspectos a serem abordados, definem, também, a linha geral de tratamento que tais conteúdos receberão, pois caracterizam um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. São essas finalidades que devem orientar a seleção dos conteúdos e o tratamento didático que estes receberão nas práticas educativas.

Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Por exemplo, o conteúdo selecionado pode ter recebido tratamento didático inadequado e, desse modo,

os efeitos pretendidos podem não ter sido atingidos; a atividade realizada pode ter sido muito interessante, mas não ter permitido a apropriação do conteúdo e, nesse caso, os resultados podem não ser satisfatórios; os conteúdos selecionados podem não corresponder às necessidades dos alunos – ou porque se referem a aspectos que já fazem parte de seu repertório, ou porque pressupõem o domínio de procedimentos ou de outros conteúdos que não tenham, ainda, se constituído para o aprendiz –, de modo que a realização das atividades pouco contribuirá para o desenvolvimento das capacidades pretendidas.

No caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente se for, de fato, usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si.

Para os alunos que provêm de comunidades com pouco ou nenhum acesso a materiais de leitura, ou que oferecem poucas possibilidades de participação em atos de leitura e escrita junto a adultos experientes, a escola poderá ser a única referência para a construção de um modelo de leitor e escritor. Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo.

Entretanto, há limites para a atuação do professor.

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade.

Tal organização exige que a escola tenha claro o que pode esperar do aluno em cada momento e quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada etapa. Ensinar supõe, assim, discretizar conteúdos, organizando-os em atividades seqüenciadas para trabalhar intensivamente sobre o aspecto selecionado, procurando assegurar sua aprendizagem. Em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção.

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem

corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e lingüística que serão objeto de reflexão.

Essa reapresentação não pode, em hipótese alguma, ser sinônimo de redundância. Porém, esse é um sério risco que se corre quando o trabalho da escola corresponde apenas à soma do trabalho isolado de cada professor e não ao produto da ação coletiva dos educadores.

Construir a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola, estabelecendo com clareza a tarefa que cabe a cada professor no interior da série em função das finalidades do ensino, não é tarefa de um único educador. Daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo.

Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático-pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes.

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral.

A seguir serão apresentados alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos.

Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos

Escuta de textos orais

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua

Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.).

Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse *corpus* pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos.

- Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
- Escuta orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução, também com a finalidade de focalizar os aspectos mencionados no item anterior. A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor na discussão, sempre que possível, é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite a ele ter clara a progressão temática do texto para resolver dúvidas, antecipar passagens em que a expressão facial se contrapõe ao conteúdo verbal, identificar trechos em que um interlocutor desqualifica o outro, localizar enunciados que se caracterizam como contradições a argumentos sustentados anteriormente etc.

- Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero, produzidos em circunstâncias diferentes (debate radiofônico, televisivo, realizado na escola) para comparação e levantamento das especificidades que assumem em função dos canais, dos interlocutores etc.
- Escuta orientada de textos produzidos pelos alunos – de preferência a partir da análise de gravações em vídeo ou cassete – para a avaliação das atividades desenvolvidas, buscando discutir tecnicamente os recursos utilizados e os efeitos obtidos. Tomar o texto do aluno como objeto de escuta é fundamental, pois permite a ele o controle cada vez maior de seu desempenho.
- Preparação dos alunos para os aspectos temáticos que estarão envolvidos na escuta de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema que será tratado de modo a constituir um repertório de conhecimentos que contribua para melhor compreensão dos textos e oriente o processo de tomar notas.
- Preparação dos alunos para a escuta ativa e crítica dos textos por meio do registro de dúvidas a respeito de passagens de uma exposição ou palestra, de divergências em relação a posições assumidas pelo expositor etc.
- Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc.
- Organização de atividades de escuta de textos que permitam ensinar a tomar notas durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.

Leitura de textos escritos

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido,

permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. 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.

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações.

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme.

Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial – o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. Também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre.

Além disso, se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir

sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, 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.

Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. A seguir encontram-se apresentadas algumas dessas condições.

- 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 lêem. 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.

Levando em conta o grau de independência do aluno para a tarefa, o professor pode selecionar situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares, o que demandará maior interferência do professor. Tais atividades podem ocorrer com maior ou menor frequência, em função dos objetivos de ensino-aprendizagem.

A seguir são apresentadas algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores.

• **Leitura autônoma**

A leitura autônoma envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência. Vivenciando situações de leitura com crescente independência da mediação do professor, o aluno aumenta a confiança que tem em si como leitor, encorajando-se para aceitar desafios mais complexos.

• **Leitura colaborativa**

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem

preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.

- **Leitura em voz alta pelo professor**

Além das atividades de leitura realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse.

A leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

- **Leitura programada**

A leitura programada é uma situação didática adequada para discutir coletivamente um título considerado difícil para a condição atual dos alunos, pois permite reduzir parte da complexidade da tarefa, compartilhando a responsabilidade. O professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura seqüenciada de cada uma delas. Os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor. Durante a discussão, além da compreensão e análise do trecho lido, que poderá facilitar a leitura dos trechos seguintes, os alunos podem ser estimulados a antecipar eventuais rumos que a narrativa possa tomar, criando expectativas para a leitura dos segmentos seguintes. Também durante a discussão, o professor pode introduzir informações a respeito da obra, do contexto em que foi produzida, da articulação que estabelece com outras, dados que possam contribuir para a realização de uma leitura que não se detenha apenas no plano do enunciado, mas que articule elementos do plano expressivo e estético.

- **Leitura de escolha pessoal**

São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta

o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Produção de textos orais

O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção.

Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que:

- a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;
- b) ofereçam um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino.

Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como, por exemplo:

- elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;
- preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição;

- elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados;
- preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos;
- memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito.

Ensinar o planejamento simultâneo da produção ou enunciação do texto oral supõe:

a) a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como:

- discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico;
- entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição;
- debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico;
- exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas;
- representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre;
- leitura expressiva ou recitação pública de poemas.

b) a análise da atividade discursiva realizada pelos alunos, tanto a partir de gravações quanto de observações de terceiros. Tais situações permitem ao professor e ao aluno avaliar as facilidades e dificuldades encontradas no processo enunciativo, a reação da audiência em função dos efeitos pretendidos, entre outros, de modo a instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho.

Produção de textos escritos

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de

profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso.

Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.

Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.

Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer.

As práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais. Em suas aplicações mais criativas – paródias – preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer.

Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer.

CATEGORIAS DIDÁTICAS DE PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO	PLANO DO CONTEÚDO (o que dizer)	PLANO DA FORMA/EXPRESSÃO (como dizer)
Transcrição		
Reprodução		
Decalque		
Autoria		

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.

Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado.

A refacção na produção de textos

Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar.

Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto.

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Prática de análise lingüística

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem. Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita.

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.

Por outro lado, não se podem desprezar as possibilidades que a reflexão lingüística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical implícito.

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns

conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos.

Ao organizar atividades de análise lingüística para possibilitar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos selecionados, alguns procedimentos metodológicos são fundamentais para o planejamento do ensino:

- isolamento, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, do fato lingüístico a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos: o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem;
- construção de um *corpus* que leve em conta a relevância, a simplicidade, bem como a quantidade dos dados, para que o aluno possa perceber o que é regular;
- análise do *corpus*, promovendo o agrupamento dos dados a partir dos critérios construídos para apontar as regularidades observadas;
- organização e registro das conclusões a que os alunos tenham chegado;
- apresentação da metalinguagem, após diversas experiências de manipulação e exploração do aspecto selecionado, o que, além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido. Para esta passagem, o professor precisa possibilitar ao aluno o acesso a diversos textos que abordem os conteúdos estudados;
- exercitação sobre os conteúdos estudados, de modo a permitir que o aluno se aproprie efetivamente das descobertas realizadas;
- reinvestimento dos diferentes conteúdos exercitados em atividades mais complexas, na prática de escuta e de leitura ou na prática de produção de textos orais e escritos.

A refação de textos na análise lingüística

O estudo dos tópicos da gramática escolar não garante que o aluno possa se apropriar deles na produção de textos, ampliando, efetivamente, os instrumentos expressivos de

que dispõe para produzir textos adequados às finalidades e às especificidades da situação interlocutiva. É importante reinvestir os conceitos estudados em atividades mais complexas.

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise lingüística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Cabe ao professor desenvolver, na análise das redações, a sensibilidade para os fatos lingüísticos, perguntando-se sempre: o que me leva a corrigir esta ou aquela forma? O que me leva a sugerir mudanças no texto? Como fazê-lo sem discriminar a linguagem dos alunos? Sobre que aspecto devo insistir inicialmente? Como levar os alunos a saber avaliar a adequação do uso de uma forma ou de outra?

Os procedimentos a seguir sugerem encaminhamentos possíveis para a tarefa.

- Seleção de um dos textos produzidos pelos alunos, que seja representativo das dificuldades coletivas e apresente possibilidades para discussão dos aspectos priorizados e encaminhamento de soluções.
- Apresentação do texto para leitura, transcrevendo-o na lousa, reproduzindo-o, usando papel, transparências ou a tela do computador.
- Análise e discussão de problemas selecionados. Em função da complexidade da tarefa, não é possível explorar todos os aspectos a cada vez. Para que o aluno possa aprender com a experiência, é importante selecionar alguns, propondo questões que orientem o trabalho. A revisão exaustiva deve ser reservada para situações em que a produção do texto esteja articulada a algum projeto que implique sua circulação.
- Registro das respostas apresentadas pelos alunos às questões propostas e discussão das diferentes possibilidades em função de critérios de legitimidade e de eficácia comunicativa. Nesta etapa é importante assegurar que os alunos possam ter acesso a materiais de consulta (dicionários, gramáticas e outros textos), para aprofundamento dos temas tratados.
- Reelaboração do texto, incorporando as alterações propostas.

Nas atividades de refacção de textos, alguns cuidados são fundamentais:

- a atividade de discussão coletiva de textos produzidos pelos próprios alunos pressupõe que o professor tenha constituído vínculos de confiança com o grupo e um ambiente de acolhimento, de maneira a não provocar estigmas e constrangimentos;
- se os objetivos da refacção não envolverem conteúdos ligados a aspectos ortográficos ou morfossintáticos, por exemplo, apresentar, corrigida, a versão para o trabalho, para facilitar a concentração dos alunos nos temas propostos;
- se os objetivos da refacção envolverem conteúdos com os quais os alunos tenham pouca familiaridade, assinalar no texto escolhido as passagens problemáticas. Assim, os alunos, livres da tarefa de localizar as impropriedades, podem dedicar-se mais intensamente a pensar sobre alternativas para sua reformulação;
- se a refacção pretende explorar aspectos morfossintáticos, o professor pode, em lugar de apresentar um texto completo, seleccionar um conjunto de trechos de vários alunos para desenvolver com mais profundidade o assunto;
- quando os alunos já tiverem realizado bom número de práticas de refacção coletiva, o professor pode, gradativamente, ampliar o grau de complexidade da tarefa, propondo sua realização em duplas, em pequenos grupos, encaminhando-se para a autocorreção;
- ao encaminhar as atividades de refacção, o professor pode usar o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, também como forma de organizar atividades em torno de dúvidas mais particulares: como em uma oficina, cada grupo trabalharia em torno de questões específicas.

Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos

Variação lingüística

A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades — aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por

exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniosas. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções. E não apenas por uma questão metodológica: é enorme a gama de variação e, em função dos usos e das mesclas constantes, não é tarefa simples dizer qual é a forma padrão (efetivamente, os padrões também são variados e dependem das situações de uso). Além disso, os padrões próprios da tradição escrita não são os mesmos que os padrões de uso oral, ainda que haja situações de fala orientadas pela escrita.

A discriminação de algumas variedades lingüísticas, tratadas de modo preconceituoso e anticientífico, expressa os próprios conflitos existentes no interior da sociedade. Por isso mesmo, o preconceito lingüístico, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser combatido com vigor e energia. É importante que o aluno, ao aprender novas formas lingüísticas, particularmente a escrita e o padrão de oralidade mais formal orientado pela tradição gramatical, entenda que todas as variedades lingüísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana.

Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência lingüística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

A seguir relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação lingüística:

- transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala;
- edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita;
- análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas;
- levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem

de um mesmo assunto para públicos com características diferentes:

- * elaboração de textos procurando incorporar na redação traços da linguagem de grupos específicos;
- * estudo de textos em função da área de conhecimento, identificando jargões próprios da atividade em análise;
- * comparação de textos sobre o mesmo tema veiculados em diferentes publicações (por exemplo, uma matéria sobre meio ambiente para uma revista de divulgação científica e outra para o suplemento infantil);
- * comparação entre textos sobre o mesmo tema, produzidos em épocas diferentes;
- * comparação de duas traduções de um mesmo texto original, analisando as escolhas estilísticas feitas pelos tradutores;
- * comparação entre um texto original e uma versão adaptada do mesmo texto, analisando as mudanças produzidas;
- * comparação de textos de um mesmo autor, produzido em condições diferentes (um artigo para uma revista acadêmica e outro para uma revista de vulgarização científica);
- análise de fatos de variação presentes nos textos dos alunos;
- análise e discussão de textos de publicidade ou de imprensa que veiculem qualquer tipo de preconceito lingüístico;
- análise comparativa entre registro da fala ou de escrita e os preceitos normativos estabelecidos pela gramática tradicional.

Léxico

O trabalho com o léxico não se reduz a apresentar sinônimos de um conjunto de palavras desconhecidas pelo aluno. Isolando a palavra e associando-a a outra apresentada como idêntica, acaba-se por tratar a palavra como “portadora de significado absoluto”, e não como índice para a construção do sentido, já que as propriedades semânticas das palavras projetam restrições seletivas. Esse tratamento, que privilegia apenas os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), acaba negligenciando todo um outro grupo de palavras com função conectiva, que são responsáveis por estabelecer relações e articulações entre as proposições do texto, o que contribui muito pouco para ajudar o aluno na construção dos sentidos.

Considerando a densidade lexical dos universos especializados, em que a carga de sentidos novos supera a capacidade do receptor de processá-los, o domínio de amplo vocabulário cumpre papel essencial entre as habilidades do leitor proficiente. A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.

Do que se veio afirmando, é possível depreender um princípio orientador: não são apenas as palavras difíceis que precisam ser objeto de estudo; a formação de glossários é, apenas, uma das tarefas. É preciso entender, por um lado, que, ainda que se trate a palavra como unidade, muitas vezes ela é um conjunto de unidades menores (radicais, afixos, desinências) que concorrem para a constituição do sentido. E, por outro, que, dificilmente, podemos dizer o que uma palavra significa, tomando-a isoladamente: o sentido, em geral, decorre da articulação da palavra com outras na frase e, por vezes, na relação com o exterior lingüístico, em função do contexto situacional.

A seguir são indicadas atividades que podem orientar o aluno na construção de relações lexicais, de modo a, progressivamente, construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras:

- explorar ativamente um *corpus* que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra;
- aplicar os mecanismos de derivação e construir famílias de palavras;
- apresentar textos lacunados para, por meio das propriedades semânticas e das restrições seletivas, explicitar a natureza do termo ausente;
- apresentar um conjunto de hipônimos e pedir ao aluno para apresentar o hiperônimo correspondente;
- apresentar um conjunto de palavras em que uma não é hipônimo e pedir que o aluno a exclua, explicitando suas razões;
- inventariar as palavras de determinado campo semântico, presentes em determinado texto, e analisar os efeitos de sentido obtidos com o emprego;
- inventariar as palavras de determinada variedade ou registro, presentes em um texto, e analisar os efeitos obtidos com o emprego;
- identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas;

- identificar e analisar a funcionalidade de empregos figurados de palavras ou expressões;
- identificar os termos-chave de um texto, vinculando-os a redes semânticas que permitam a produção de esquemas e de resumos.

Todos esses procedimentos precisam ser incorporados à produção textual. A elaboração de paráfrases e de resumos permite a criação de boas oportunidades para a discussão a respeito das escolhas lexicais e de suas implicações semântico-discursivas. Indiscutivelmente, a prática de refacção mobiliza intenso trabalho com essas questões. Não se trata de estimular o uso de palavras difíceis ou raras, mas de apreciar as escolhas em função da situação interlocutiva e dos efeitos de sentido que se quer produzir.

Ortografia

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.

Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre a fala e a escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente, da modalidade escrita.

Para que tal reflexão possa ocorrer, as estratégias de ensino devem se articular em torno de dois eixos:

a) privilégio do que é “regular”, permitindo que, por meio da manipulação de um conjunto de palavras, o aluno possa, agrupando-as e classificando-as, inferir as regularidades que caracterizam o emprego de determinada letra;

b) preferência, no tratamento das ocorrências “irregulares”, dos casos de frequência e maior relevância temática.

O aprendizado de novas palavras, inclusive de sua forma gráfica, não se esgota nunca. Assim, mais do que investir em ações intensivas e pontuais, é preferível optar por um trabalho regular e freqüente, articulado à seleção lexical imposta pelo universo temático dos textos selecionados.

Ainda que o trabalho com as formas regulares e irregulares precise ocorrer paralelamente, pois, nos textos lidos ou produzidos, são empregados tanto o que é regular

como o que é irregular, é importante dar ênfase à construção das regularidades. Afinal, não se aprende a escrever as palavras uma a uma.

Portanto, ao realizar atividades de análise e reflexão sobre a língua, os alunos necessitam:

- identificar e analisar as interferências da fala na escrita, principalmente em contextos de sílabas que fogem ao padrão consoante/vogal;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para explicitar as regularidades ortográficas no que se refere às regras contextuais;
- explorar ativamente um *corpus* de palavras, para descobrir as regularidades de natureza morfossintática, que, por serem recorrentes, apresentam alto grau de generalização. Ao invés de sobrecarregar o aluno com pesada metalinguagem (radical, vogal temática, desinências, afixos), deve-se insistir no uso do paradigma morfossintático para a construção de regularidades ortográficas;
- apoiar-se no conhecimento morfológico para resolver questões de natureza ortográfica;
- analisar as restrições impostas pelo contexto e, em caso de dúvida entre as possibilidades de preenchimento, adotar procedimentos de consulta.

Para descobrir tais regularidades, é preciso deslocar-se do texto, pois é muito difícil construir um inventário significativo de palavras a partir do léxico de um texto em particular e, ainda que fosse possível, o objetivo da proposta não é o funcionamento do léxico no texto, mas a própria composição gráfica ou morfossintática da palavra.

É sabido que:

a) a verbalização da regra não assegura o emprego correto de palavras a ela relacionadas em textos produzidos;

b) o bom desempenho em exercícios especialmente elaborados para tratar de questões ortográficas também não é garantia de emprego correto em textos produzidos.

Assim, a construção de regras ou as atividades preparadas para que o aluno possa se apropriar das regularidades descobertas não têm um fim em si mesmas. Se o objetivo é que os alunos escrevam com correção nos textos que produzem, é preciso reintroduzir as competências desenvolvidas no texto.

ORGANIZAÇÕES DIDÁTICAS ESPECIAIS

Projetos

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor.

São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc.

Alguns exemplos de projetos: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc.

Além de oferecerem condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;

- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refacção e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessas áreas.

Módulos didáticos

Módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.

O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. Assim, a organização de seqüências didáticas exige:

- elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- avaliar as transformações produzidas.

Tecnologias da informação e Língua Portuguesa²⁵

A afirmação de que a imagem substituiria a escrita é quase lugar-comum. Desde a existência da televisão, afirma-se que o número de leitores diminuiu, à medida que aumenta o de espectadores. Recentemente, o desenvolvimento tecnológico, que tornou possível aproximar os lugares mais distantes com o simples apertar de um botão, produziu a impressão de que a leitura e a escrita estavam com os dias contados.

A análise mais rigorosa da questão, na realidade atual, não coincide com tais previsões, pois a leitura e a escrita continuam muito presentes na sociedade e, em particular, no âmbito do trabalho. Porém, não há como negar que as novas tecnologias da informação cumprem cada vez mais o papel de mediar o que acontece no mundo, “editando” a realidade.

A presença crescente dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade em geral e para a escola em particular, a tarefa de educar crianças e jovens para a recepção dos meios. Para o desenvolvimento de uma ação mais efetiva, é preciso ultrapassar alguns estereótipos e considerar que:

- a relação dos receptores com os meios não é unilateral, mas mediada pela inserção social do sujeito e por suas estruturas cognitivas;
- a recepção é um processo, não é o ato de usar um meio. Inicia-se antes dele, com as expectativas do sujeito, e segue-se a ele, pois incorpora os comentários e discussões a respeito do que foi visto;
- o significado de um meio não é único, é produzido pelos diversos receptores.

Não se trata, porém, de tomar os meios como eventuais recursos didáticos para o trabalho pedagógico, mas de considerar as práticas sociais nas quais estejam inseridos para:

- conhecer a linguagem videotecnológica própria desse meio;
- analisar criticamente os conteúdos das mensagens, identificando valores e conotações que veiculam;
- fortalecer a capacidade crítica dos receptores, avaliando as mensagens;
- produzir mensagens próprias, interagindo com os meios.

²⁵ Para aprofundamento do assunto, sugere-se a leitura da quinta parte da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O COMPUTADOR

O processador de textos

Eliminar, alterar, deslocar palavras, expressões e trechos são tarefas que marcam as sucessivas rescrituras a que um texto é submetido até a versão final. Tais tarefas encontram maior flexibilidade com o uso dos processadores de texto. Retirando de tais tarefas o peso das sucessivas refacções, o usuário pode concentrar-se na produção mais elaborada do texto de maneira a atender a seus objetivos, sem o ônus de copiar inúmeras vezes as passagens que deseja manter.

O uso do corretor ortográfico durante o processo de revisão não libera, como se poderia imaginar, o usuário das tarefas de pensar acerca das questões ortográficas. Da simples identificação de caracteres incorretos, à decisão de incluir termos não pertencentes ao inventário disponível, cabe ao usuário realizar a escolha, confrontando sua forma com a opção sugerida pelo equipamento. É importante considerar ainda que há uma série de aspectos da chamada revisão das convenções da escrita que escapam da identificação: problemas envolvendo a segmentação de palavras cujo resultado produza outras palavras possíveis na língua, por exemplo “com seguiu” (para conseguiu); aspectos relativos à concordância e regência, ao emprego da pontuação que não dispensam a ação atenta do sujeito.

Além disso, tais aplicativos possibilitam a obtenção de um *layout* bastante próximo daquele usado nos textos impressos de circulação social, pois permitem a seleção da fonte, dos caracteres, a distribuição do texto em colunas, a inclusão de gráficos e tabelas, a inserção de figuras, moldura etc. Isso torna possível a publicação de jornais, revistas, folhetos utilizando-se a editoração eletrônica. Produtos mais bem acabados são, sem dúvida, fonte de satisfação para seus produtores.

Um outro aspecto interessante é a possibilidade de, estando conectado com alguma rede, poder destinar os textos produzidos a leitores reais, ou interagir com outros colegas, também via rede, ampliando as possibilidades de interlocução por meio da escrita e permitindo acesso *on line* ao conhecimento enciclopédico acumulado pela humanidade.

Há uma série de *softwares* disponíveis no mercado, produzidos com a finalidade de trabalhar aspectos específicos de Língua Portuguesa. Como qualquer recurso didático, devem ser analisados com cuidado e selecionados em função das necessidades colocadas pelas situações de ensino e de aprendizagem.

CD-ROM, multimídia e hipertexto

Por combinarem diferentes linguagens e atividades multidisciplinares, favorecem a construção de uma representação não-linear do conhecimento, permitindo que cada um,

segundo seu ritmo e interesse, possa dirigir sua aprendizagem: buscando informação complementar, selecionando em um texto uma ligação com outro documento, por uma palavra ou expressão ressaltada; buscando representações em outras linguagens – imagem, som, animação – com as quais pode interagir na construção de uma representação mais realista.

É importante, ainda, no trabalho escolar, analisar criticamente a sedução do meio. Uma das possibilidades é a produção de CD-ROMs pelos próprios alunos, que permite revelar e compreender a funcionalidade de elementos presentes na dinâmica do suporte para a representação do real: articulação entre a linearidade do texto verbal e a possibilidade de abrir janelas, possibilidade de introduzir informações suplementares em outras linguagens (preparação de imagens, de sons, de animação) etc.

O RÁDIO

O rádio, o mais abrangente veículo de comunicação presente no cotidiano, abre diversas possibilidades para o trabalho com os sons e a palavra falada em Língua Portuguesa:

- estudando a programação das emissoras (AM/FM) e as marcas que caracterizam a fala dos diversos apresentadores e disc-jóqueis, por meio de gravações e transcrições;
- analisando o radiojornalismo e confrontando-o com outras mídias;
- produzindo programas radiofônicos com os alunos — a Rádio Recreio.

A TELEVISÃO

Além das possibilidades de trabalho com a programação, associadas ao videocassete gravando ou reproduzindo um programa específico, a TV pode introduzir ou complementar os conteúdos trabalhados por meio do substrato educativo-cultural da programação, como também abrir espaço para discutir temas que o veículo projeta para a sociedade, desenvolvendo a construção de valores que permitam recepção mais crítica.

Algumas propostas para discutir o veículo:

- análise das transformações sofridas por uma obra literária ao ser adaptada para a TV;

- análise das transformações sofridas por um filme produzido para o cinema, ao ser transmitido na TV;
- identificação de relações de imitação-interpretação-adulteração da realidade;
- análise da recepção e efeitos produzidos no receptor.

O VÍDEO

Partindo do que toca os sentidos, a linguagem da TV e vídeo responde à sensibilidade dos jovens. Projetando outras realidades, outros tempos e espaços, no vídeo interagem superpostas diversas linguagens: a visual, a falada, a sonora e até a escrita, principalmente na legenda de filmes e nas traduções de entrevistas.

O vídeo possibilita desenvolver múltiplas atitudes receptivas, pois permite que se interrompa a projeção para fazer um comentário; que se volte a fita, após a projeção, para rever cenas importantes ou difíceis; que se passe quadro a quadro imagens significativas; que se exiba a fita outras vezes para apreciar aspectos relacionados à trilha sonora, efeitos visuais, diálogos etc.

Pode ser usado de muitas formas em sala de aula:

- como ponto de partida para a introdução de um tema;
- como exemplo de aspectos relacionados ao assunto discutido em classe;
- para registro e documentação de projetos desenvolvidos;
- para que os alunos realizem produções em vídeo: encenações, programas informativos, entrevistas;
- como avaliação, permitindo o exame de exposições orais;
- como suporte da televisão e do cinema:
 - * gravando programas para utilização em classe;
 - * exibindo filmes de longa-metragem e documentários relacionados a aspectos do trabalho desenvolvido;
 - * exibindo filmes baseados em obras literárias lidas para comparação das diferentes linguagens.

Ensino, aprendizagem e avaliação

A AVALIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade.

Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

A avaliação deve ser compreendida como constitutiva da prática educativa, dado que é a análise das informações obtidas ao longo do processo de aprendizagem – o que os alunos sabem e como – que possibilita ao professor a organização de sua ação de maneira adequada e com melhor qualidade.

Por caracterizar-se como uma resposta à compreensão que o aluno tem sobre os aspectos do conhecimento a serem trabalhados, é, também, responsiva, atuando como elemento balizador das pautas interacionais e das intervenções pedagógicas, sendo dialeticamente constitutiva dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno a reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos – o que sabe –, quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu – como conseguiu aprender. Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que precisa, ainda, aprender. Ao reconhecer como conseguiu aprender, o aluno tem a possibilidade de descobrir que podem existir outros modos de aprender, conhecer e de fazer. A apropriação de novos conceitos e procedimentos permite que o aluno possa realizar as atividades propostas com maior eficiência e autonomia. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e autonomizadora.

Ao se avaliar, devem-se buscar informações não apenas referentes ao tipo de conhecimento que o aluno construiu, mas também e, sobretudo, responder a questões sobre por que os alunos aprenderam o que aprenderam naquela situação de aprendizagem, como aprenderam, o que mais aprenderam e o que deixaram de aprender. Para isso, o professor precisa construir formas de registro qualitativamente diferentes das que têm sido utilizadas tradicionalmente pela escola, para obter informações relevantes para a organização da ação pedagógica.

É necessário, também, que o aluno seja informado de maneira qualitativamente diferente das já usuais sobre o que precisa aprender, o que precisa saber fazer melhor.

Assim, as anotações, correções e comentários do professor sobre as produções do aluno devem oferecer indicações claras para que este possa efetivamente melhorar.

Além disso, para a constituição da autonomia do aluno, coloca-se a necessidade de construção de instrumentos de auto-avaliação que lhe possibilitem a tomada de consciência sobre o que sabe, o que deve aprender, o que precisa saber fazer melhor e que favoreçam maior controle da atividade, a partir da auto-análise de seu desempenho.

A avaliação não é, portanto, unilateral ou monológica, mas dialógica. Deve realizar-se num espaço em que sejam considerados aquele que ensina, aquele que aprende e a relação intrínseca que se estabelece entre todos os participantes do processo de aprendizado. Portanto, não se aplica apenas ao aluno, considerando unicamente as expectativas de aprendizagem, mas aplica-se às condições oferecidas para que isso ocorra: avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os objetivos do ensino balizam a avaliação. São eles que permitem a elaboração de critérios para avaliar a aprendizagem dos conteúdos. Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere a sua produção melhor qualidade.

Neste documento, serão apresentados critérios que têm como referência os objetivos especificados para o terceiro e quarto ciclos e representam as aprendizagens imprescindíveis ao final desse período, possíveis e desejáveis à imensa maioria dos alunos submetidos a um ensino como o proposto. Não são, portanto, coincidentes com todas as expectativas de aprendizagem. Estas estão expressas nos objetivos, cuja função é orientar o ensino.

Os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Os critérios não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso representaria injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não garantia da conquista das aprendizagens consideradas essenciais.

Para avaliar, segundo os critérios estabelecidos, é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar, de fato, as aprendizagens realizadas. No entanto, é importante não perder de vista que um progresso relacionado a um critério específico pode manifestar-se de diferentes formas, em diferentes alunos, e que uma mesma ação pode, para um aluno, indicar avanço em relação a um critério estabelecido e, para

outro, não. Por isso, além de necessitarem de indicadores precisos, os critérios de avaliação devem ser tomados em seu conjunto, considerados de forma contextual e analisados à luz dos objetivos que realmente orientaram o ensino oferecido aos alunos.

É nesse contexto, portanto, que os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao final de um período. Por outro, como referências que permitem – se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem – a análise de seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses avanços não são lineares, nem idênticas, em diferentes sujeitos.

Finalmente, é necessário considerar que os critérios indicados neste documento são adequados e úteis para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas orientadas pelos princípios teóricos e metodológicos aqui especificados. A adoção destes critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e, às adaptações dos objetivos que cada equipe escolar julgar necessárias, precisam corresponder adaptações dos critérios.

DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- **Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.**

Espera-se que o aluno realize, oralmente ou por escrito, retomadas de textos ouvidos (resumo, por exemplo), de forma que sejam preservadas as idéias principais. Nesse processo, devem ser considerados possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais e que sejam utilizados como apoio, quando for o caso, registros escritos realizados durante a escuta.

- **Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.**

Espera-se que o aluno, a partir da identificação do ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, possa confrontar o texto lido com outros textos e opiniões, posicionando-se criticamente diante dele.

- **Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.**

Espera-se que o aluno leia, sem que precise da ajuda de terceiros, textos que demandem conhecimentos familiares, tanto no que se refere ao gênero quanto ao tema abordado.

- **Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.**

Espera-se que o aluno, no processo de leitura, consiga articular informações presentes nos diferentes segmentos de um texto e estabeleça relações entre o texto e outros aos quais esse primeiro possa se referir, mesmo que indiretamente, ainda que a partir de informações oferecidas pelo professor.

- **Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.**

Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados — leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item —, consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte.

- **Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.**

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, é necessário que busque no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma, espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas.

- **Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.**

Espera-se que o aluno produza textos orais, planejando-os previamente em função dos objetivos estabelecidos, com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos, quando for o caso. Nesse processo, espera-se que sejam considerados os seguintes aspectos: as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação

comunicativa, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais, a utilização da variedade lingüística adequada. Espera-se, ainda, que o aluno consiga monitorar seu desempenho durante o processo de produção, em função da reação dos interlocutores.

- **Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.**

Espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor, bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto.

- **Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.**

Espera-se que o aluno produza textos, procurando garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos). Espera-se, também, que o aluno saiba avaliar a pertinência da utilização de recursos que não sejam próprios da modalidade escrita da linguagem, analisando possíveis efeitos de sentido produzidos por esses recursos.

- **Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.**

Espera-se que o aluno, ao redigir textos, coerentemente com o projeto textual em desenvolvimento, saiba organizá-los em parágrafos, estruturando adequadamente os períodos e utilizando recursos do sistema de pontuação e outros sinais gráficos.

- **Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas.**

Espera-se que o aluno empregue adequadamente os tempos verbais em função de seqüências textuais; que estabeleça as relações lógico-temporais, utilizando adequadamente os conectivos; e que faça a concordância verbal e nominal, inclusive em casos em que haja inversão sintática ou distanciamento entre sujeito e verbo, desconsiderando-se os casos de concordância especial. Espera-se que o aluno produza textos ortograficamente corretos, considerando casos não regulares apenas em palavras de freqüência alta, sabendo utilizar o

dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às demais irregularidades.

- **Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.**

Espera-se que o aluno, tanto durante a produção dos textos quanto após terminá-los, analise-os e revise-os em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa, e do leitor a que se destina, redigindo tantas versões quantas forem necessárias para considerar o texto bem escrito. Espera-se que, nesse processo, o aluno incorpore os conhecimentos discutidos e produzidos na prática de análise lingüística.

- **Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise lingüística.**

Espera-se que o aluno opere com os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos da linguagem (elaboração de inventário, classificação, comparação, levantamento de regularidades, organização de registro), bem como utilize os conceitos referentes à delimitação e identificação de unidades, à compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e às funções discursivas associadas a elas no contexto, empregando uma metalinguagem quando esta se revelar funcional.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARENGA, D. *et alii*. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 16, Campinas: IEL/Unicamp, 1989.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec: São Paulo, 1990.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. Martins Fontes: São Paulo, 1997.
- BLOIS, M. M. O rádio nosso de cada dia. *Comunicação e Educação*, n. 6 São Paulo: USP/Moderna, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Ação Educativa. *Educação de jovens e adultos. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental*. Brasília: 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. *Projeto pró-leitura na formação do professor*. Brasília: 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. *Matrizes curriculares de referência para o SAEB*. Brasília: 1997.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- BRONCKART, J.-P. *Analyse et production de textes. Références théoriques*. 3º cap. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Suíça: 1994.
- _____. *Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- CÂMARA JR., J. M. *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. *Dicionário de filologia e gramática referente à Língua Portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1970.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire de sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e CITELLI, A. (coord.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral); NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996: 31-49 Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.
- DOLZ, J. e PASQUIER, A. *Un decálogo para enseñar a escribir*. Cultura y Educación, 2: 31-41. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- DOLZ, J. e CAMPS, A. *Enseñar a escribir*. Cultura y Educación, 2: 27-30. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- DUBOIS, J. *et alii. Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1988 (traduzido da 2ª edição francesa, 1972).
- FARACO, C. A. *Escrita e alfabetização*. Contexto: São Paulo, 1994.
- FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. (orgs.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (22). Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. *Mas o que é mesmo "gramática"?* São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- _____. *Gramática e criatividade*. São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- GALVES, C.; ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- INCONTRI, D. Multimídia na educação. *Comunicação e Educação*, n. 7. São Paulo: USP/Moderna, 1996.
- JESUS, C. A. *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.
- KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988.
- KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- _____. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- _____. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Língua textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. *A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem*. São Paulo: Contexto, 1989.
- LERNER, D. *¿Es Posible Leer en la Escuela? Paper da conferência proferida no 2º Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995*.
- LERNER, D. e PIZANI, A. P. *Capacitação em serviço e mudança na proposta didática vigente*. Apresentação no Encontro de Especialistas - C.E.R.L.A.L. Projeto Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores. 22 p. Bogotá, out./93.
- _____. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la Propuesta Pedagógica Construtivista*. Ministerio de Educación; Dirección de Educación Especial; Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial; Editorial Kapelusz Venezuelana; 1990.
- LOPES, M. I. V. Pesquisa de recepção e educação para os meios. *Comunicação e Educação*, n. 6. São Paulo: USP/Moderna, 1996.

- MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC-SP, 1995.
- MOIRAND, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*. Hachette: Paris, s/d.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, n. 2. São Paulo: USP/Moderna, 1995.
- MACHADO, I. A. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- _____. *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*. São Paulo: Scipione, 1994.
- MACLEAN, R. Language education, thematic studies and classroom learning: a bakhtinian view. *Language and Education*, v. 8, n. 4, 1994.
- MESERANI, S. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular de Português para o ensino médio*. Primeira versão preliminar. Belo Horizonte: 1997.
- _____. *Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: 1994.
- _____. *3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação*. Belo Horizonte: 1996.
- MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- MORRISON, J. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.
- OSAKABE, H. (1989). Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). (1991). *Questões de Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- RODRÍGUEZ, M. H. "Hablar" en la escuela: Para qué?... Como? In: *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura da International Reading Association (IRA), ano XVI, n. 3, set./1995.

- ROJO, R. H. R. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Campinas: DLA/IEL/Unicamp, 1996.
- _____. *O desenvolvimento da narrativa escrita: "fazer pão" e "encaixar"*. Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 1989.
- _____. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 17: 39-56. São Paulo: ABPP, 1989.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*, 1º grau. São Paulo: 1988.
- SÃO PAULO (município). Secretaria de Educação. DOT/NAE. *Regimento em ação, caderno 3*. São Paulo: 1992.
- _____. *Visão de área de Língua Portuguesa*. São Paulo: 1991.
- _____. *Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo, 1984.
- SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Para entender o texto*. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHNEUWLY, B. *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*. São Paulo: 1997 (mimeo.).
- _____. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: *Les Interactions Lecture-Écriture*: 155-173. Suíça: Peter Lang, 1993.
- _____. *et alii*. O oral se ensina. In: *O ensino da língua oral na escola*. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, C. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação AEC*, n. 101. Campinas: IEL/Unicamp, 1996.
- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *et alii*. Relatório de avaliação dos livros didáticos de Português de 1ª a 4ª série. In: *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª série*. FAE/MEC, 1994.
- SUASSUNA, L. *Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem programática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1997.

- TATIT, L. *A canção*. São Paulo: Atual, 1986.
- TASCA, M. (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever*. São Paulo: Ática, 1994.
- TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (org.). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.
- TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VILELA, M. O léxico do Português: perspectiva geral. In: *Filologia e lingüística portuguesa*, 1. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH-USP, 1997.
- WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. In: Cuadernos de Pedagogía, 1991.

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral

Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares.

Coordenação de Língua Portuguesa

Neide Nogueira

Elaboração

Ana Rosa Abreu, Angela Martins Baeder, Antonia Terra de Calazans Fernandes, Antonio Carlos Egyto, Bernard Kenj, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Conceição Aparecida de Jesus, Flávia Shilling, Francisco Capuano Scarlato, Geraldo Antonio de Carvalho, Ghisleine Trigo Silveira, Hugo Montenegro, Kátia Lomba Bräkling, Luiz Paulo da Moita Lopes, Marcelo Barros da Silva, Margarete Artacho de Ayra Mendes, Maria Amábile Mansutti, Maria Antonieta Alba Celani, Maria Cecilia Guedes Condeixa, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Heloísa Corrêa de Toledo Ferraz, Maria José Nóbrega, Maria Teresinha Figueiredo, Maria Tereza Perez Soares, Maria Virgínia de Freitas, Marília Costa Dias, Marina Valadão, Neide Nogueira, Regina Célia Lico Suzuki, Rosa Iavelberg, Roseli Fichmann, Ruy César Pietropaolo, Silvio Duarte Bock, Sueli Ângelo Furlan, Therezinha Azerêdo Rios, Yara Sayão e Zysman Neiman.

Consultoria

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Ângela de Castro Gomes, Antônio Augusto Gomes Batista, Carlos Franchi, César Coll Salvador, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Claudio Antonio G. Egler, Délia Lerner de Zunino, Edson Claro, Egon de Oliveira Rangel, Elianor Kunz, Elias Thomé Saliba, Francisco Cardoso Gomes de Matos, Hédio Silva Jr., Hilário Flávio Bohn, Ilana Blaj, Ingrid Dormiem Koudela, Jan Bitou, João Bosco Pitombeira F. de Carvalho, Jurandy Luciano Sanches Ross, Liliana Petrilli Segnini, Luís Carlos de Menezes, Luís Percival Leme Britto, Luiz Marcelo de Carvalho, Luiz Roberto Dante, Maria Adélia Aparecida de Souza, Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagório, Maria Beatriz Borba Florenzano, Maria Filisminda Rezende Fusari, Maria Helena Simielli, Marilena Lazzarini, Marta Maria C. A. Pernambuco, Mauro Betti, Miguel Arroyo, Modesto Florenzano, Nélio Bizzo, Nilza Eingenheer Bertoni, Otavio Aloisio Maldaner, Paulo Figueiredo Lima, Rômulo Campos Lins, Sílvia M. Pompéia, Suraya Cristina Darido, Ubiratan D'Ambrósio e Vera Junqueira.

Assessoria

Abuendia Padilha Peixoto Pinto, Aloma Fernandes de Carvalho, Andréa Shilling, Áurea Dierberger, Cláudia Aratangy, Heloísa Margarido Sales, Iolanda Huzak Furini, Isabel de Azevedo Marques, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Jelsa Ciardi Avolio, Juarez Tarcísio Dayrell, Lydia Rosenberg Aratangy, Maria Del Carmen Fátima Gonzalez Daher, Paula Virgínia Shneider, Romildo Póvoa Faria, Thereza Christina Holl Cury, Vera Lúcia A. Santana e Yves de La Taille.

Revisão e Copydesk

Ana Maria Viana Freire, Lilian Jenkino e Maristela Felix de Lima.

Agradecimentos

Anna Maria Lambert, Beatriz Carlini Cotrim, Érica Pellegrini Caramaschi, Gilda Portugal Gouveia, Helena Wendel Abramo, Hércules Abraão de Araújo, José Antonio Carletti, José Otávio Proença Soares, Márcia Ferreira, Marcos Sorrentino, Maria Auxiliadora Albergaria Pereira, Maria Helena Maestri Gios, Marília Pontes Spósito, Paulo Eduardo Dias de Mello, Raquel Glezer, Regina Rebolo, Volmir Matos e Walter Takemoto.

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro de Estado da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário Executivo
Luciano Oliva Patrício