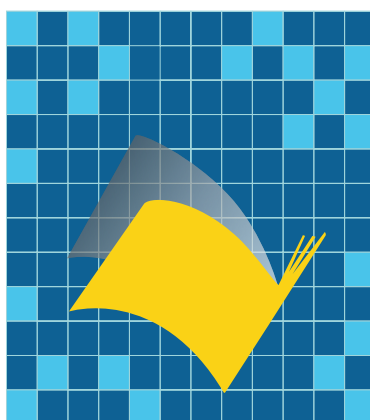


PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Segundo Segmento do Ensino Fundamental
(5º a 8º série)

Volume 2

Língua Portuguesa
Língua Estrangeira
História
Geografia



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental

Brasília 2002

Secretária de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Fundamental

Maria Amábile Mansutti

Coordenadora Geral da Educação de Jovens e Adultos

Leda Maria Seffrin

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental
Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos : segundo segmento do ensino fundamental:
5ª a 8ª série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
256 p.: il. : v. 2
1. Educação de jovens e adultos. 2. Proposta curricular. 3. Ensino de quinta a oitava série.
I. Título.

CDU 374.7

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	5
LÍNGUA PORTUGUESA	
Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.....	11
Linguagem oral - escuta e produção de textos.....	12
Linguagem escrita - leitura e produção de textos.....	14
Análise lingüística.....	16
Objetivos do ensino de Língua Portuguesa.....	18
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa.....	22
O trabalho com os temas transversais.....	23
Relação dos conteúdos.....	25
Orientações didáticas.....	33
Bibliografia.....	62
LÍNGUA ESTRANGEIRA	
Língua Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos.....	67
Os professores de EJA e o ensino de Língua Estrangeira.....	69
A perspectiva sociointeracional da linguagem.....	71
A perspectiva sociointeracional de ensino e aprendizagem.....	72
Objetivos do ensino de Língua Estrangeira.....	74
Conteúdos do ensino de Língua Estrangeira.....	76
Turmas iniciais do Segundo Segmento.....	76
Turmas em continuidade do Segundo Segmento.....	77
Relações entre Língua Estrangeira e temas transversais.....	78
Orientações didáticas.....	81
Língua Francesa.....	81
Língua Espanhola.....	87
Língua Inglesa.....	90
Bibliografia.....	102
HISTÓRIA	
História na Educação de Jovens e Adultos.....	107
Objetivos do ensino de História.....	111
Conteúdos do ensino de História.....	120
O ponto de vista dos professores.....	124
O trabalho com eixos temáticos.....	125
Propostas de eixos temáticos.....	128
Orientações didáticas.....	133
Valorização dos conhecimentos dos alunos.....	134
Estudo do meio.....	142
Proposta de trabalho interdisciplinar.....	146
Histórias de vida e história coletiva.....	151
Uso de documentos no ensino de História.....	155
O cinema no ensino de História.....	166
Trabalho com fotografias.....	173
Bibliografia.....	176
GEOGRAFIA	
Geografia na Educação de Jovens e Adultos.....	181
Conceitos e categorias da Geografia.....	183
Uma questão de escala.....	193
Paisagem.....	195
Mobilidade socioespacial.....	196
A leitura geográfica do mundo e do lugar.....	197
Objetivos do ensino de Geografia.....	199
Conteúdos do ensino de Geografia.....	203
Por quê, para quê, para quem, quando, onde.....	204
Conteúdos adequados à realidade.....	206
Seleção e organização de conteúdos.....	211
Orientações didáticas.....	214
O professor de Geografia, a leitura e a escrita.....	214
Possibilidades de trabalho com projetos.....	216
A construção de significados pelo aluno.....	231
O uso do livro didático.....	235
Avaliação.....	237
Aprender e ensinar Geografia em EJA.....	239
Meios de comunicação e imagens sobre o mundo.....	247
O projeto educativo e a Geografia.....	248
Bibliografia.....	252

VOLUME 1

Apresentação

Parte 1

Algumas características específicas da EJA

- Trajetória da educação de jovens e adultos
- Suporte legal da educação de jovens e adultos
- Funções da educação de jovens e adultos
- Recomendações internacionais
- Dados estatísticos sobre a EJA no Brasil
- Características do Segundo Segmento do Ensino Fundamental

Parte 2

Construção de uma proposta curricular

- Projeto educativo da escola
- A identidade de um curso de EJA
- Concepções norteadoras de uma proposta curricular
- Organização curricular
- Orientações didáticas
- Organização institucional

VOLUME 3

Matemática

- Matemática na Educação de Jovens e Adultos
- Objetivos do ensino de Matemática
- Conteúdos do ensino de Matemática
- Orientações didáticas

Ciências Naturais

- Ciências Naturais na Educação de Jovens e Adultos
- Objetivos do ensino de Ciências Naturais
- Conteúdos do ensino de Ciências Naturais
- Orientações didáticas
- Avaliação

Arte

- Arte na Educação de Jovens e Adultos
- Objetivos do ensino de Arte
- Conteúdos do ensino de Arte
- Artes visuais na EJA
- Dança na EJA
- Música na EJA
- Teatro na EJA
- Orientações didáticas

Educação Física

- Educação Física na Educação de Jovens e Adultos
- Objetivos do ensino de Educação Física
- Conteúdos do ensino de Educação Física
- Orientações didáticas

Apresentação

A Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organizou esta *Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos - EJA* (correspondente à etapa de 5ª a 8ª série), com a finalidade de subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.

A COEJA, que já oferece materiais para subsidiar o trabalho das secretarias de educação e das escolas que atuam no Primeiro Segmento da EJA (de 1ª a 4ª série), tem recebido inúmeras solicitações no sentido de organizar, para o Segundo Segmento, sugestões que sejam coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos, e também as características desses cursos. Assim, preparou esta proposta curricular, organizada em três volumes:

Volume 1: Apresenta, em duas partes, temas que devem ser analisados e discutidos coletivamente pelas equipes escolares, pois trazem fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular.

Volume 2: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia.

Volume 3: Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

A primeira parte do Volume 1 faz uma breve retomada histórica da educação de jovens e adultos em nosso país, com a finalidade de situar os professores,





atores que neste momento participam da construção dessa trajetória. Segue-se uma compilação dos principais aspectos que dão suporte legal à Educação de Jovens e Adultos e de dados estatísticos globais que mostram a dimensão desse atendimento. Apresenta ainda dados coletados em um levantamento realizado pela COEJA junto a secretarias de educação, professores e alunos, que permitem uma caracterização mais detalhada do Segundo Segmento.

A segunda parte, com base no cenário delineado na parte anterior, tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular. A primeira delas refere-se tanto à construção do Projeto Educativo da Escola em que a EJA está inserida quanto à clara definição da identidade dessa modalidade de ensino.

Em relação à identidade, merecem atenção a perspectiva do acolhimento pela equipe escolar e as relações da escola com o mundo do trabalho e com a sociedade do conhecimento. São retomadas as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos e é feita uma análise das contribuições de teorias socioconstrutivistas nesse contexto. Discutem-se concepções como as de aprendizagem, conhecimento, contrato didático e avaliação e é proposta uma inversão da lógica que tradicionalmente orientou a organização curricular, tomando como ponto de partida não um conjunto de disciplinas – no qual umas são mais valorizadas do que outras – mas sim um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação.

Com esse propósito, os conteúdos são analisados em suas diferentes dimensões: seu papel, as formas de selecioná-los e organizá-los; apresentam-se orientações didáticas gerais e orientações sobre avaliação, discutindo distintas modalidades organizativas e aspectos da gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos.

Os dois volumes dedicados às áreas curriculares

apresentam orientações específicas para cada área e abordam também questões da sociedade brasileira, como economia e política, ética, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde, trabalho e consumo e outros temas relevantes.

Esta proposta curricular está inserida numa política educacional em que se destacam alguns princípios:

- a necessidade de unir esforços entre as diferentes instâncias governamentais e da sociedade, para apoiar a escola na complexa tarefa educativa;
- o exercício de uma prática escolar comprometida com a interdependência escola/sociedade, tendo como objetivo situar os alunos como participantes da sociedade (cidadãos);
- a participação da comunidade na escola, de modo que o conhecimento aprendido resulte em maior compreensão, integração e inserção no mundo;
- a importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que, de fato, possa se constituir em uma unidade com maior grau de autonomia e que todos os que dela fazem parte possam estar comprometidos em atingir as metas a que se propuseram;
- o fato de que os jovens e adultos deste país precisam construir diferentes capacidades e que a apropriação de conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e de sua identidade;
- a certeza de que todos são capazes de aprender.

Secretaria de Educação Fundamental







Língua Portuguesa



Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

Os cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos devem oferecer a quem os procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto a de aumentar sua consciência em relação ao estar no mundo, ampliando a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um valioso instrumento. Qualquer aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

O estudo da linguagem verbal traz em sua trama tanto a ampliação da modalidade oral, por meio de processos de escuta e de produção de textos falados, como o desenvolvimento da modalidade escrita, que envolve o processo de leitura e produção de textos escritos. Além dessa dimensão, mais voltada para as práticas sociais do **uso** da linguagem, envolve, também, a **reflexão** acerca de seu funcionamento, isto é, dos recursos estilísticos que mobiliza e dos efeitos de sentido que produz. Participa-se de um mundo que fala, escuta, lê, escreve e discute os usos desses atos de comunicação. Para compreendê-lo melhor, é necessário ampliar competências e habilidades envolvidas no uso da palavra, isto é, dominar o discurso nas diversas situações comunicativas, para entender a lógica de organização que rege a sociedade, bem como interpretar as sutilezas de seu funcionamento. A tarefa de ensinar a ler e escrever – e tudo que envolve a comunicação – favorece a formação dessa estrutura de pensamento específico e ajuda a desenvolver as habilidades que implicam tal competência. O trabalho com a oralidade e a escrita anima a vontade de explicar, criticar e contemplar a realidade, pois as palavras são instrumentos essenciais para a compreensão e o maravilhamento.

A necessidade do uso da linguagem se manifesta em uma série de circunstâncias: da leitura de placas à de jornais, textos científicos, poemas e romances; da comunicação monitorada de pensamentos próprios e alheios, por escrito ou oralmente, a situações mais informais. Daí a importância de um curso que permita ao aluno da EJA ter uma experiência ativa na elaboração de textos, um curso que discuta o papel da linguagem verbal, tanto no plano do conteúdo como no plano da expressão.

O aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas pela escuta e leitura de textos, bem como pelo exercício freqüente de expressar idéias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia a impulsionar novas descobertas e a elaboração

e difusão de conhecimento. Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA desse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra.

A inacessibilidade a esse tipo de reflexão, ou o acesso apenas parcial, concretiza a idéia de estar apartado de um todo que se move autônomo, inatingível. O estudo da língua se faz necessário para evitar essa experiência de exclusão: construindo leituras do mundo, criando possibilidades de descobertas pessoais que favoreçam o autoconhecimento e indiquem o lugar da palavra em sua subjetividade. Assim, o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito.

A escola não pode, em hipótese alguma, estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala.

Linguagem oral - escuta e produção de textos

Ao refletir sobre o trabalho com a modalidade oral da linguagem, nunca é demais repetir o óbvio: independentemente de sua escolaridade, o aluno da EJA, se for um falante de português, sabe português. Ele usa a língua para interagir

em várias situações comunicativas nos grupos sociais com os quais convive.

A variação é um fenômeno inerente a todas as línguas, não havendo a menor evidência científica que justifique que o português que se fala hoje é “pior” do que o de antigamente; que uma região do país fala melhor do que outra; que um segmento social se expresse mais “corretamente” que outro. Mas é inegável que essas variedades são valorizadas de modo diferente pela comunidade de falantes. As variedades mais prestigiadas são aquelas faladas pelos segmentos mais ricos da população. A discriminação lingüística é uma entre tantas outras formas de exclusão provocadas pela concentração da riqueza.

A escola não pode, em hipótese alguma, estigmatizar o jovem ou o adulto em função dos traços que marcam sua fala. Deve promover o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas nos espaços profissionais e na vida pública. Falar sem se intimidar diante de qualquer interlocutor, expor com clareza e fluência temas para além da esfera cotidiana, avaliar o que o outro fala para não se deixar enganar ou para reformular posições, respeitar orientações ideológicas diferentes traduzem capacidades essenciais ao exercício da cidadania numa cultura tão fortemente oral como a brasileira.

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de aprender a falar em público, monitorar sua fala em função da reação da platéia, tomar nota de aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado etc.

Na sociedade brasileira, que vem se democratizando, tem sido comum se deparar com situações em que lideranças, independentemente de seu grau de escolaridade e da variedade lingüística que falam, se legitimam em função do direito e da justiça das causas que sustentam. As variedades lingüísticas não são monolíticas e estão em constante intercâmbio. Quanto mais diversificadas forem as experiências sociais e culturais vivenciadas, mais à vontade os alunos da EJA se sentirão para atuar em contextos diferentes, ajustando seu modo de falar à maior ou menor formalidade exigida pelo contexto.

Linguagem escrita - leitura e produção de textos

O terreno da leitura é composto de inúmeras possibilidades, já que são inúmeras as experiências que os textos podem oferecer e inúmeros os propósitos com que as pessoas se aproximam deles. Os jornais e os livros podem informar sobre fatos da realidade e alimentar desejos e sonhos do que ainda parece impossível; pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela.

A palavra “texto”, em seu sentido etimológico, significa tecedura, contexto, trama. É uma enunciação construída com coesão e coerência. Envolve sempre uma intenção e, como qualquer ato comunicativo, pressupõe um enunciador e um co-enunciador. Todo texto envolve um enigma, e o seu entendimento decorre não apenas da compreensão de seu conteúdo temático, mas também, de maneira decisiva, da

identificação de sua intenção. É nesse ponto que se pode diferenciar aspectos envolvidos no ato de ler e observar a diferença entre ler e interpretar.

Ler – *lego*, em latim – significa colher tudo quanto vem escrito. Interpretar é eleger (*ex-legere*: escolher), ou seja, é selecionar os elementos fundamentais para construir o sentido do texto. O leitor que interpreta deve saber cumprir a tarefa de decifrar, compreender, escolher, traduzir, interagindo com o texto. Quando o leitor compreende e interpreta a expressão escrita, se torna um mediador que decifra uma mensagem, faz uma co-enunciação resultante da possibilidade simbólica do **evento** do texto.

É fundamental, no dia-a-dia escolar, ajudar o aluno da EJA a perceber essa dialética. É importante trabalhar conceitos, procedimentos e atitudes que revestem esse processo, para que os alunos possam participar essencialmente, e de forma ativa, da construção da mensagem do texto.

A escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que **todos** eles deixam em aberto. Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.) aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a

A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor.

perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados.

A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros.

Nas outras áreas, são utilizados predominantemente textos de divulgação científica, artigos de jornais e revistas. Eventualmente se recorre a letras de canções, poemas, trechos de romances ou contos, com uma função instrumental, para ilustrar algum tópico, iniciar ou finalizar alguma discussão. Mas a análise desse tipo de texto fica por conta do professor de Língua Portuguesa, que pode evidenciar, em uma abordagem bem-feita, toda a sutileza e a peculiaridade do texto pensado artisticamente. Isso é um privilégio, pois o texto literário instaura o Belo. Fazer com que o aluno se familiarize com esse tipo de emoção é decisivo para que ele valorize e aprenda a amar o ato de ler. Cabe ao professor de Língua Portuguesa evidenciar a riqueza de um texto literário.

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, formam a literatura. Toda criação ficcional ou poética, mesmo a que aparece nas anedotas, nos “causos”, nos enredos das escolas de samba, é um texto literário.

É a ficção que distingue o texto literário dos outros. Diferentemente do texto não-literário, que quer apresentar a realidade efetivamente existente, o texto literário se ocupa mais do verossímil do que do real. Isso não quer dizer que ele não interprete aspectos da realidade; ele o faz de maneira indireta, recriando o real num plano imaginário. Daí toda a peculiaridade de representar ou significar as coisas do mundo. Ao mesmo tempo que informa, explica, convence, o texto literário provoca o sentimento do Belo, a estese (do grego *aísthesis*), entendida aqui não como o que agrada subjetivamente, mas como a qualidade objetiva legitimada pelas diversas instâncias que se refletem sobre o fazer artístico.

O texto literário visto como obra de arte realiza essa função estética, pois é uma representação que “diz” tanto pela expressão como pelo conteúdo. Quem escreve um texto literário recria o mundo nas palavras; o que se diz é tão importante quanto o como se diz. Daí a necessidade de estudar os múltiplos recursos da linguagem: o uso figurado das palavras; o ritmo e a sonoridade; as seqüências por oposição ou simetria; repetições expressivas de palavras ou de sons. Esses conteúdos são importantes para conhecer a função estética da

linguagem, em que é possível utilizar, por exemplo, o significante das palavras para manifestar significados mais profundos do texto, para explorar novos sentidos, revelando assim novas maneiras de ver o mundo. É possível ocupar-se do maravilhoso, pois as incessantes descobertas de sentido geram o espanto necessário para penetrar o mundo do indizível. O impacto profundo causado por uma produção literária, oral ou escrita, acontece em função da fusão perfeita entre a mensagem e sua organização.

Por tudo que foi afirmado acima, a produção de textos escritos deve estar fortemente vinculada ao trabalho de leitura e seguir os mesmos princípios. Em toda atividade de produção de texto, a linguagem está a serviço da necessidade de comunicar pensamentos próprios e alheios; desenvolve a concentração, a observação, a abstração. Quando bem formuladas e conduzidas, as atividades de produção de textos representam uma possibilidade concreta de rompimento de limites físicos de movimento e visão, de quebra de fronteiras geográficas e temporais externas e internas, que, de outro modo, permaneceriam intransponíveis.

Da mesma forma que no trabalho com a leitura, essa intenção torna-se ato quando são oferecidas aos alunos condições para que tenham uma experiência ativa na elaboração do texto. Assim, concomitante ao trabalho mais técnico de “como elaborar um texto”, é preciso garantir uma cumplicidade entre o aluno e a palavra. Essa cumplicidade acontece quando ele vê a palavra como uma aliada, e não como uma barreira.

Na educação de jovens e adultos, é comum os alunos afirmarem que são ruins para escrever, que não conseguem entender como usar corretamente os sinais gráficos e a pontuação. Muitas vezes, esse tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é conseqüência de malsucedidas experiências anteriores. Por isso, investir na mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar uma visão diferente da palavra ao associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais urgentes, seria uma primeira meta. A mudança de postura pode funcionar como indicador seguro e imediato: se, ao final de cada curso, os alunos continuarem motivados para estudar e escrever suas idéias, usando os textos como ferramentas para buscar respostas às suas dúvidas existenciais, acadêmicas, profissionais, evidentemente o trabalho trilhou um caminho certo.

Análise lingüística

A atividade com a linguagem, nas modalidades oral e escrita, produz textos que assumem contornos diferentes em função das exigências impostas pelos diversos contextos de produção e pelas diferentes situações comunicativas. Se as práticas de linguagem produzem textos, refletir a respeito

da linguagem é, necessariamente, debruçar-se sobre as características que esses textos assumem, em função do gênero a que se filiam e, por sua vez, compreender de que maneira tais gêneros cristalizam certas práticas sociais em torno da linguagem.

Portanto, a análise lingüística implica muito mais do que o estudo da gramática, pois as reflexões produzidas pelos estudos gramaticais se detêm na frase, e não no texto. E a extensão de um texto pode variar muito, em função de suas características de gênero e do suporte* em que esse texto circula – variando de uma ou poucas palavras de um cartaz publicitário, aos sucessivos capítulos de um romance.

É fundamental considerar uma série de conteúdos, ao focalizar um texto: o contexto de produção do discurso, os gêneros e suas características, a propriedades dos suportes em que tais textos circulam etc. Mas não se trata de adicionar aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto. Substituir a unidade de análise (do fragmento para o todo) traz mudanças mais profundas. Considerar as palavras como constituídas por fonemas que se estruturam em sílabas, ou, então, segmentá-las considerando seus constituintes, ou agrupá-las em classes, ou ainda analisá-las em função de seu papel na frase só será pertinente quando esse tipo de análise for utilizado para aproximar conteúdo e expressão. É imprescindível selecionar os tópicos de análise lingüística para ser coerente com a opção feita. Se a análise lingüística está subordinada e atrelada ao sentido do texto, antes de tudo é preciso selecionar os gêneros que vão ser trabalhados e, aí sim, definir os tópicos de linguagem necessários para enriquecer a compreensão do texto.

Assim, nos cursos da EJA, o trabalho com a análise lingüística deve ser, antes de tudo, proveitoso. O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos lingüísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica.

Vista na perspectiva de atividade de reflexão sobre a língua, a análise lingüística ajuda a desenvolver habilidades intelectuais e a compreender aspectos do universo social. Na realidade, fala-se não uma, mas diversas variedades lingüísticas, que revelam aspectos regionais, sociais e individuais, e que se multiplicam em diferentes registros em função da situação

* Suporte refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD etc., quer dizer, aos artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados em que os textos são publicados.

comunicativa. Cada registro é adequado a uma situação específica e em geral não pode ser substituído por outro sem provocar estranheza. Para cada situação de comunicação (conversa com os amigos, discurso de formatura, entrevistas), há uma série de possibilidades de uso desses registros.

Deve-se, portanto, privilegiar uma abordagem descritiva que se preocupe em mostrar as línguas tais como são usadas, refletindo e descrevendo as formas existentes nos grupos sociais. Tal abordagem rompe com absolutismos nesse campo de estudo e é adequada para a educação de jovens e adultos, pois o aluno da EJA sofre com o confronto entre as variantes lingüísticas, já que, na prática, a escola acaba não valorizando a variedade falada pelo aluno e por seu grupo social.

É inevitável o confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que cada aluno pratica. Muitas vezes, o aluno, ao longo de sua vida escolar, sente-se incomodado por não conseguir escrever o que foi capaz de pensar e dizer. Cabe ao professor explicitar as causas dessa dificuldade, administrando o choque entre as modalidades falada e escrita de modo favorável ao aluno, criando novos critérios de correção, valorizando e reconhecendo a identidade lingüística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito lingüístico. O professor exerce um papel fundamental, porque precisa assumir a posição de mediador do confronto e, ao mesmo tempo, viabilizar a convivência com a escrita, que devido à sua fixidez é mais estável e suscetível de monitoração objetiva.

Deve-se, por isso, selecionar com cuidado os conteúdos lingüísticos que serão trabalhados. A prática da análise lingüística deve estar vinculada ao estudo da língua em sua modalidade oral ou escrita. Deve refletir sobre a língua e seus usos efetivos para, de fato, ajudar o aluno a aumentar seus recursos expressivos. Somente assim a análise lingüística será uma ferramenta para que o aluno aprimore a compreensão e produção dos textos orais ou escritos e para que faça uma reflexão sobre os fatos da língua e sobre as implicações sociais inerentes aos seus usos.

Objetivos do ensino de Língua Portuguesa

No processo de ensino e aprendizagem, 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 aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Para tanto, a escola deve organizar um conjunto

de atividades para que os alunos possam, progressivamente, alcançar os objetivos relacionados a seguir.

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.

A linguagem é dinâmica, viva. Todo ato de comunicação envolve uma mensagem; toda mensagem tem uma finalidade: transmite um conteúdo intelectual, revela ou oculta emoções e desejos, incentiva ou inibe contatos etc. O importante é perceber que o ato de comunicação carrega muitos significados e nem todos estão explícitos. Para compreendê-los, é preciso considerar em que contexto ele foi produzido, pois o sentido global de um texto não é a soma do sentido das palavras que o integram.

É importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possam compartilhar percepções, e criar situações significativas para que exponham suas idéias oralmente ou por escrito. Para que isso ocorra, a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sinta à vontade para experimentar outras possibilidades da palavra.

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.

Qualquer aprendizagem só é possível por intermédio da língua, visto que é por meio dela que se toma contato com as representações construídas pelas várias áreas do conhecimento. Pensamentos próprios e alheios são formulados e estruturados em linguagem. A língua impõe uma forma. Ao fazê-lo, simultaneamente a mensagem designa um referente ou um objeto; significa uma noção ou um conceito lingüístico; manifesta uma intencionalidade, um “sujeito” que se organiza como um “eu” que se expressa no discurso e com ele.

Não basta saber o que as palavras significam para interpretar um texto.

Ao tentar compreender textos orais ou escritos, muitas vezes aparecem passagens mais obscuras que, mesmo com o domínio do vocabulário, continuam difíceis de compreender. O conhecimento acumulado é muito importante. É decisivo saber como proceder para captar as informações contidas nos textos, pois isso é o mesmo que dominar a forma da língua nos três níveis apresentados: designação, significação e manifestação da intencionalidade; é decisivo, a partir daí, construir uma reflexão crítica, operando sobre o conteúdo “representacional” dos textos.

Elaborar roteiros, resumos, esquemas, comentários são atividades em que se usa a língua para descrever experiências próprias e alheias, adequando-as aos dados da cultura que está sendo vivenciada. É nesse trabalho, efetivamente, que ocorre o crescimento pessoal, pois a ampliação do léxico e do repertório decorrem das reflexões que se produz sobre o estar no mundo não só a partir das experiências vividas, mas também daquelas “vividas em segunda mão”, por meio de documentos e produtos culturais.

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 sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- reafirmando sua identidade pessoal e social.

A apropriação dos diferentes discursos decorre de um complexo mecanismo de interações em sucessivas etapas, desde o contato inicial com a decifração até o significado no interior do próprio discurso. Primeiro, apreendem-se as informações mais evidentes; posteriormente, descobre-se o funcionamento global do texto, observando-se como se articulam as várias partes que o compõem. Mas, ao longo desse trabalho de construção do sentido, o sujeito não se mantém imparcial: analisa e avalia as proposições sustentadas no texto, infere as posições do autor a partir das idéias que derivam da seleção de palavras empregadas, da inserção de outros textos etc. Depara-se, então, com uma visão de mundo que pode coincidir ou não com a sua. Por isso, os

textos convidam o leitor a se pronunciar: ou para aderir ao que propõem ou para criticá-los e, finalmente, transformá-los. As práticas da língua refletem os vários discursos que circulam e que traduzem o movimento da humanidade.

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito lingüístico.

Tanto na fala como na escrita, é possível detectar variedades que revelam aspectos regionais, sociais e individuais. É importante salientar que, dentre essas variedades, não existe a mais certa ou a mais errada. Cada uma delas relaciona-se a um conjunto de situações específicas e, em geral, não pode ser substituída por outra sem provocar certa estranheza. Conhecer e descrever as variedades são formas de 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.

As variedades lingüísticas usadas pelo falante revelam sua história: sua origem, as experiências culturais que teve, sua inserção social. Elas marcam a identidade do falante, e por isso não podem ser desconsideradas. As pessoas utilizam sua variedade lingüística para opinar, defender seus pontos de vista, relatar suas experiências, comentar o que os outros dizem ou escrevem. Nesse processo, ajustam o registro à situação de comunicação, ou seja, ao grau de intimidade que têm com o interlocutor, aos propósitos do ato comunicativo e de acordo com seu domínio das peculiaridades de cada gênero.

Ao desenvolver atividades de uso da linguagem escrita é inevitável que o aluno compare os recursos de linguagem que domina com outros que estão sendo aprendidos. Mas isso de modo algum significa recusar a linguagem que ele usa. Uma forma de valorizá-la é apreciar manifestações artísticas em que essa variedade esteja presente. O que se pretende é ampliar o domínio dos recursos expressivos da linguagem, e não substituir uma variedade por outra.

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.

É o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, que permite a ampliação dos recursos expressivos. A leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas lingüísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas.

Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa

Pensar sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, mais propriamente, sobre os conteúdos de um curso direcionado para alunos jovens e adultos, requer a compreensão de alguns aspectos próprios do universo dos alunos.

Em primeiro lugar, é necessário considerar a enorme heterogeneidade das turmas de alunos da EJA. Muitas vezes, em um mesmo grupo, encontra-se o jovem que pretende terminar o Ensino Fundamental mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa e, quem sabe, ingressar em algum curso superior; há ainda o aluno de meia-idade que, sentindo-se fora das exigências do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e assistem à mesma aula.

Esse fato está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem: alunos com pouca familiaridade com a linguagem escrita se mesclam com outros que já a dominam, muitas vezes em decorrência do trabalho. Esse quadro heterogêneo repete-se em todas as práticas lingüísticas. Como lidar com ele? Como selecionar conteúdos levando-se em conta essa realidade?

Antes de tudo, é importante considerar que, além dos procedimentos e conteúdos a ser estudados, o professor tem de se preocupar com o fortalecimento de valores e atitudes decisivos para o êxito dos alunos. Integrar as pessoas, garantir a participação de todos nas atividades solicitadas, administrar diferenças, fazer com que cada um respeite os ritmos dos colegas e promover a solidariedade devem ser preocupações constantes. Essas atitudes são importantes em qualquer tipo de curso. Em EJA, no entanto, elas se mostram decisivas para que o aluno encontre incentivo e motivação a fim de continuar estudando, para que se sinta tranqüilo e seja capaz de resolver suas dificuldades no grupo de que está participando.

Os conteúdos devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. Para que isso aconteça, é decisivo vincular **o que fazer** ao **como fazer**.

Os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais devem ser

trabalhados em conjunto, pois essa é uma boa forma de atenuar a distância entre as diferentes experiências escolares em relação às práticas lingüísticas de cada aluno. Um procedimento adotado numa abordagem de texto poderá ajudar tanto o aluno com facilidade de ler quanto o aluno com dificuldade. Os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise lingüística, devem fundir-se com a idéia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação da visão de mundo. Não devem, portanto, ser atividades limitadoras que favoreçam apenas alguns – invariavelmente, aqueles mais familiarizados com a linguagem escolar.

Pensando assim, os conteúdos que serão apresentados para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental para alunos da EJA devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos selecionados devem servir para que os alunos ampliem sua autonomia e continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo.

O trabalho com os temas transversais

Os conteúdos de Língua Portuguesa podem ser vinculados aos usos efetivos da linguagem socialmente construída, nas múltiplas práticas discursivas. Isso significa que também são conteúdos da área os modos como, pela 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)* 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 dizem respeito ao exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa, como:

* Para maior aprofundamento, ler documento específico de temas transversais, publicado nos PCN do Ensino Fundamental (terceiro e quarto ciclos).

- a possibilidade de se expressar 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 valor 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 desta proposta. Um texto 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 constrói uma 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 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 –, pela 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. É fundamental o exercício do diálogo na explicitação, contraposição e argumentação de idéias, assim como 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.

Relação dos conteúdos

Escutar textos orais, ler, produzir textos orais e escritos, bem como analisá-los são as atividades necessárias para a constituição da proficiência discursiva e lingüística do aluno, em função dos objetivos para o Segundo Segmento.

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

Inicialmente serão apresentados os conteúdos conceituais e procedimentais referentes a cada uma das práticas, todos considerados fundamentais 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 permear todo o trabalho escolar.

Conceitos e procedimentos

Antes de selecionar os conteúdos sugeridos para as práticas de linguagem, é fundamental escolher quais gêneros orientarão o trabalho com os textos – unidade básica de ensino –, tanto no uso (escuta de textos orais e de leitura de textos escritos e produção de textos orais e escritos) como na reflexão (prática de análise lingüística). Para escolher os textos que serão trabalhados, os professores podem consultar o quadro de gêneros (página 29), apresentado nas orientações didáticas.

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; dessa forma, uma seleção é necessária. Nesta proposta, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários e de entretenimento, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, instrucionais, de correspondência, muito presentes no universo escolar.

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.

Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos

Escuta de textos orais

- Compreensão dos gêneros do oral previstos, articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal.
- Escuta de textos de gêneros do oral marcados por maior formalidade para a construção de modelos orientadores para a própria fala.
- Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e 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 programada: 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 diferentes estratégias 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, para perceber ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do autor.
- Estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros textos, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou decorrentes 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 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

Produção de textos orais

- Planejamento prévio da fala, em função da intenção do enunciador, das características do interlocutor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos.
- Produção de textos dos gêneros selecionados, considerando a intenção

do enunciador, as características do interlocutor, as exigências da situação e os objetivos estabelecidos.

- Seleção de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais, adequada ao gênero.
- 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 negociar com ele.

Produção de textos escritos

- Elaboração 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;
 - versão final.
- Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo critérios de:
 - manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;
 - seleção apropriada do léxico em função do eixo temático;
 - manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico;
 - suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido;
 - avaliação da orientação e força dos argumentos;
 - propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas pronominais, 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, adequados 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.
- Apreciação dos trabalhos escritos para o exercício do diálogo entre os diferentes modos de produção.

Prática de análise lingüística

- Reconhecimento das características principais dos gêneros de texto oral e escrito, quanto ao conteúdo temático, estrutura e estilo:
 - reconhecimento do universo discursivo sociocultural dentro do qual cada gênero de texto se insere, considerando as intenções do enunciador, a relação entre os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam;
 - reconhecimento da intertextualidade, do diálogo entre textos, das várias “vozes” (citações, referências e estilos) presentes nos textos, com a finalidade de ampliar o repertório no exercício da interpretação;
 - exame das facilidades e restrições, das características e adaptações que diferentes suportes e espaços de circulação impõem à estruturação de textos;
 - análise das seqüências textuais predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero;
 - reconhecimento das marcas lingüísticas específicas (uso expressivo de repetições, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, o sentido dos conectivos na articulação das idéias, a presença de algumas figuras de linguagem etc.).

- Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, para tornar evidente os aspectos regionais, sociais e individuais na fala e na escrita, enfatizando a idéia de que não existe uma variante mais certa ou mais errada. Assim, podem-se observar:
 - os 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);
 - as diferenças entre os padrões da linguagem oral e os padrões da linguagem escrita;
 - a seleção de registros (mais ou menos formal, mais ou menos informal) em função do contexto;
 - os 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;
 - emprego dos tempos verbais;
 - predomínio de verbos de significação mais abrangente;
 - casos mais gerais de concordância nominal e verbal;
 - supremacia das construções por justaposição e coordenação sobre as 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:
 - condensando idéias, articulando-as por meio de pronomes relativos, das conjunções, das justaposições etc.;
 - relacionando frases, explicitando a relação semântica entre elas com os conectivos adequados;
 - reordenando os constituintes da sentença e do texto para expressar diferentes pontos de vista discursivos;
 - expandindo a frase para reconstruir na escrita elementos do contexto situacional;
 - utilizando recursos sintáticos e morfológicos, que permitam alterar a estrutura da frase para expressar diferentes pontos de vista discursivos;

- reduzindo o texto, para eliminar repetições, redundâncias, evitando as recorrências que não tenham caráter funcional ou não produzam efeitos desejados de sentido.
- Ampliação do vocabulário pelo ensino e 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, para obter a coesão textual;
 - escolha adequada do vocabulário, em relação à modalidade falada ou escrita, ou em nível de formalidade e finalidade social do texto;
 - organização das palavras em conjuntos estruturados, em relação a determinado tema, acontecimento, processo, fenômeno ou mesmo objeto, enquanto possíveis elementos de um texto;
 - capacidade de inferir, a partir do elemento lexical (o verbo, por exemplo), os traços de sentido de outros elementos (sujeito, complementos) que se relacionem com ele, para resolver um problema de compreensão de texto;
 - emprego adequado de palavras limitadas a certas condições sócio-históricas (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 exemplos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:
 - na morfologia, estudando os procedimentos de derivação e flexão das palavras;
 - no papel funcional assumido pelos termos constitutivos das sentenças (sujeito, predicado, complemento, adjunto etc.);
 - na sistematização dos processos de concordância regulares.
- Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas), como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.
- Utilização das regularidades observadas em morfologia e sintaxe, 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 nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões, 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 própria condição.
- 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.
- 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 da aprendizagem fora da escola.
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã, e também transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.
- Reconhecimento de que o domínio da linguagem escrita pode ampliar as 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.

Orientações didáticas

Nesta seção serão apresentadas algumas sugestões para os professores de Língua Portuguesa organizarem seu trabalho, de modo a permitir que os alunos consigam ampliar sua experiência com a linguagem ao longo da escolaridade: escutando, lendo ou produzindo textos orais ou escritos de diferentes gêneros, além de refletir sobre os usos da língua. O quadro da página 28 apresenta um resumo dessa proposta.

Os gêneros de texto que orientarão o trabalho em Língua Portuguesa estão explicitados no quadro da página 29, que permite visualizar quais serão trabalhados apenas nas práticas de escuta ou leitura de textos e quais envolverão propostas de produção de textos orais ou escritos, indicando também a que momento do aprendizado se aplicam (para alunos principiantes ou avançados).

Ao selecionar os gêneros e as práticas envolvidas, deve-se considerar que, em geral, lê-se mais do que se escreve. Isso ocorre porque a produção de muitos desses gêneros está associada a práticas altamente especializadas. Por exemplo: lêem-se bulas, mas quem as produz é o laboratório responsável pela fabricação do remédio; consulta-se um verbete de dicionário, mas são filólogos quem o escrevem; lêem-se notícias e reportagens, mas sua elaboração, em geral, fica a cargo de jornalistas. Assim, é de se esperar que o número de gêneros envolvidos nas práticas de leitura seja maior do que o da prática de produção de textos.

O fundamental é que os jovens e adultos desenvolvam na escola instrumentos para compreender e interpretar os textos que escutam e lêem, podendo assim se posicionar criticamente diante dos conteúdos veiculados. Espera-se que leiam romances, mas, até em função de sua complexidade e extensão, não os escrevam nas aulas de Língua Portuguesa. Por outro lado, apesar de não serem publicitários, os alunos poderão produzir uma propaganda; apesar de não serem professores, poderão dar uma aula.

Produzir textos é um jeito de entender melhor como tais gêneros funcionam, para poder compreendê-los e interpretá-los melhor. Com a finalidade de proporcionar aos alunos experiências diversificadas, o trabalho pode ser caracterizado pela presença ou não de atividades em torno de determinados gêneros (por exemplo, lê-se literatura de cordel em uma etapa da escolaridade, e não na outra), e pelo tipo de atividade proposta: ler reportagens em uma etapa, ler e escrever em outra etc.

Alguns gêneros, dada sua relevância social, cultural e escolar, estarão presentes em todas as etapas da escolaridade: é o caso de notícias, literatura e textos de divulgação científica (principalmente os didáticos, que veiculam o conteúdo das áreas). A equipe de professores de Língua Portuguesa deve explicitar o que

Como organizar os conteúdos de Língua Portuguesa nas práticas de linguagem ?

LÍNGUA ORAL: ESCUTA

Objetivos

- *Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa?*

Conteúdos

- *Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos?*

Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais.

Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.

LÍNGUA ORAL: PRODUÇÃO DE TEXTOS

Objetivos

- *Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa?*

Conteúdos

- *Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos?*

Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais.

Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.

LÍNGUA ESCRITA: LEITURA

Objetivos

- *Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa?*

Conteúdos

- *Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos?*

Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais.

Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.

LÍNGUA ESCRITA: PRODUÇÃO DE TEXTOS

Objetivos

- *Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa?*

Conteúdos

- *Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos?*

Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais.

Seleção dos gêneros: Usar o quadro da página 29.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Objetivos

- *Que competências o aluno deve ter adquirido ao final de cada etapa?*

Conteúdos

- *Que conteúdos devem ser objeto das situações de ensino e de aprendizagem para ir em direção a tais objetivos?*

Deve-se consultar a proposta pedagógica da escola e documentos oficiais.

Organizações didáticas especiais

- Atividades de descoberta e de fixação das regularidades lingüísticas.
- Atividades de refacção e de revisão de textos escritos.

Organizações didáticas especiais

Atividades planejadas de acordo com as diferentes modalidades organizativas:

- atividades permanentes;
- atividades seqüenciadas;
- projetos.

Ver "Tempo didático e modalidades organizativas", Volume 1, p. 127

Atividades de articulação

- Articulação com as práticas de escuta e de leitura e com as de produção de textos orais e escritos para identificação e uso dos recursos lingüísticos recorrentes nos gêneros textuais selecionados.

- Conteúdos de ajuste das produções textuais aos padrões da língua oral e escrita, em função das restrições impostas pelos gêneros textuais privilegiados na etapa em curso.

diferenciará o trabalho com tais gêneros em cada momento. Eis alguns critérios:

- **temas:** romances policiais em uma etapa e regionais em outra; **assuntos de outras áreas**, numa dimensão intertextual: seleção de diferentes textos de divulgação científica;
- **possibilidades de discussão dos temas transversais:** Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo;
- **épocas:** poemas de autores românticos em um momento e de autores modernistas em outro;
- **autores:** Veríssimo em uma etapa e Graciliano em outro;
- **relação com outras linguagens:** romances que foram adaptados para o cinema em uma etapa e os que não foram em outra;
- **conteúdos de análise lingüística:** em cada momento, além das práticas de escuta e de leitura ou de produção, podem-se estudar diferentes aspectos lingüísticos recorrentes nesses gêneros.

É importante explicitar os critérios que orientam a seleção de gêneros e de textos e os conteúdos da área privilegiados, para não oferecer um ensino redundante, que acabe não proporcionando as oportunidades necessárias para que os alunos ampliem sua competência comunicativa.

Seleção e organização do trabalho nos gêneros oral e escrito									
Linguagem oral					Linguagem escrita				
Instrucional					Instrucional				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
Instruções					Bulas				
Recados					Enunciado de questões				
Solicitações					Formulários				
					Instruções de uso				
					Receitas				
De interação pessoal					Correspondência				
Conversas formais					Bilhetes				
Conversas espontâneas					Cartas comerciais				
Conversas telefônicas					Cartas pessoais				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

					Circulares					
					E-mails					
					Ofícios					
					Requerimentos					
De imprensa					De imprensa					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção		
	A	B	A	B		A	B	A	B	
Comentários de assuntos gerais					Artigos					
Debate de rádio ou tevê ou presencial					Cartas de leitores					
Comentários de rádio e tevê					Charges					
Depoimentos de rádio ou tevê, gravados ou presenciais					Crônicas					
Entrevistas de rádio ou tevê, gravadas ou presenciais					Editoriais					
Notícias de rádio ou tevê					Entrevistas					
Reportagens de rádio ou tevê					Notícias					
					Reportagens					
					Resenhas					
					Tiras					
Publicitário					Publicitário					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção		
	A	B	A	B		A	B	A	B	
Jingles					Anúncios					
Pregões					Folhetos de rua					
Propagandas de rádio ou tevê					Propagandas					
					Slogans					
De divulgação científica					De divulgação científica					
	Escuta		Produção			Leitura		Produção		
	A	B	A	B		A	B	A	B	
Aulas					Artigos científicos					
Debates					Autobiografias					
Exposições					Biografias					
Palestras					Didáticos					
Seminários					Documentos oficiais					
					Hipertextos					
					Relatórios técnicos					

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

					Relatos históricos				
					Tabelas e gráficos				
					Verbetes de dicionários				
					Verbetes de enciclopédias				
Literário e de entretenimento					Literário e de entretenimento				
	Escuta		Produção			Leitura		Produção	
	A	B	A	B		A	B	A	B
"Causos" e similares					Contos				
Canções					Contos populares				
Cordéis					Crônicas				
Filmes					Diários				
Relatos de experiências					Fábulas				
Recitação de poemas e jogos verbais					Lendas e mitos				
Reprodução de contos tradicionais					Novelas				
Peças de teatro (espetáculos)					Peças de teatro (textos)				
Piadas					Poemas				
					Provérbios e ditos populares				
					Quadrinhos				
					Romances				
					Roteiros				

A: Turmas iniciais; B: Turmas em continuidade

Como explorar os gêneros do oral para que o aluno os compreenda melhor?

Ensinar língua oral não é corrigir o modo como o aluno fala. Ensinar língua oral significa possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da fala, tendo em vista a importância do domínio da palavra pública no exercício da cidadania.

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem da Língua Portuguesa e das outras áreas (seminários, relatos de experiências, entrevistas, debates etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debates, teatro, palestras, entrevistas etc.).

Já que os alunos em geral têm menos acesso a esses gêneros, é fundamental desenvolver uma série de atividades de escuta orientada, que lhes possibilite construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas.

É condição, para que o trabalho possa ser realizado, organizar um acervo de fitas cassete ou de vídeos que apresentem exemplos de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de modelos que lhes permitam participar de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, envolvendo aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas.

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

- Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, com apoio de roteiros para registro de informações enunciadas, de modo a garantir melhor compreensão do conteúdo temático. Em situações presenciais, conforme o gênero, o aluno pode intervir com perguntas e colocações.
- Escuta de textos gravados previamente. A gravação permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem a ambigüidade, tenham apresentado problemas para a compreensão etc. Para melhorar a qualidade da intervenção do professor, é interessante dispor de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados, o que permite 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 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 lhe permite o controle cada vez maior de sua performance.
- Preparação dos alunos para os aspectos temáticos envolvidos na escuta

de textos. O professor pode antecipar algumas informações sobre o tema 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 pelo registro de dúvidas a respeito de passagens de 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 fazer anotações durante uma aula, exposição ou palestra, como recurso possível para a compreensão e interpretação do texto oral, especialmente nas situações que envolvam produção simultânea.

Como ajudar o aluno a falar em público?

Ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala para gêneros marcados por maior formalidade e que se referem aos usos públicos da linguagem. Esse trabalho deve estar articulado ao estudo de temas variados explorados nas diferentes áreas.

Para desenvolver um bom trabalho, é importante:

- Partir das capacidades comunicativas dos alunos.
- Apresentar gravações em cassete ou em vídeo de textos organizados nos gêneros previstos para que os alunos possam construir modelos.
- Planejar os conteúdos para organizar a fala, estabelecendo progressão temática coerente.
- Elaborar esquemas, cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição.
- Estimular a participação regular do aluno nos diferentes gêneros, tais como:
 - discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico;
 - entrevista com alguém que possa 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.
- Analisar a atividade 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.

Como ajudar o aluno a compreender e interpretar os textos lidos?

Selecionar e organizar experiências com os gêneros é apenas uma parte da tarefa. É preciso buscar formas didáticas de organizar atividades que permitam aos alunos conviver de perto com os textos, segundo os modos de ler que caracterizam as práticas sociais em torno desses gêneros.

A atividade que o leitor realiza durante a leitura vai muito além da decifração. Trata-se de um trabalho ativo de compreensão e interpretação, que implica o uso de diversas estratégias com as quais ele pode controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Desenvolver um bom trabalho com a leitura é orientar os alunos para que construam o sentido daquilo que lêem, combinando a informação do texto com seu próprio conhecimento do mundo de forma a esclarecer, interpretar e discutir os conteúdos lidos. O professor pode contribuir para ampliar a competência leitora de seus alunos, ajudando-os a exercitar estratégias para isso, como estas relacionadas a seguir.

- Estimular os alunos a realizar uma rápida observação do texto, lendo o título e subtítulos, observando fotos, imagens ou gráficos e tabela que façam parte do texto. A finalidade é fazer com que os alunos, utilizando sua experiência prévia e os dados obtidos nessa leitura “inspeccional”, antecipem ou especulem a respeito dos sentidos do texto. A compreensão não depende só do que está escrito, mas também do que já se sabe a respeito do assunto do texto antes de ler.

- Durante a leitura, é importante levá-los a **checar as hipóteses** que formularam a respeito do texto, para validá-las ou reformulá-las. Os leitores interagem com o texto, negociando de modo flexível os sentidos – isso, muitas vezes, significa, se autocorrigir.
- Em geral, quem lê sabe por que lê, isto é, tem um **objetivo para ler**. As finalidades orientam os diferentes procedimentos que os leitores adotam ao ler: para se divertir, para se informar, para buscar informações e solucionar problemas. Ao solicitar a leitura de textos, é sempre importante que o professor deixe claro o que espera da tarefa.
- Durante a leitura, o leitor constrói **imagens mentais**, constrói **sínteses mentais** para produzir a compreensão global do texto. Muitas vezes tais operações são difíceis para um leitor com pouca experiência. O professor pode auxiliar seus alunos, realizando leituras compartilhadas; nelas, o professor lê o texto em voz alta e interrompe a leitura em passagens de maior complexidade para comentá-las e auxiliar os alunos a realizar as operações cognitivas necessárias para compreendê-lo. A leitura compartilhada é particularmente interessante quando os textos selecionados envolvem gêneros com os quais os alunos têm pouca familiaridade ou temas de que tenham pouco conhecimento prévio.
- Estimular os alunos a produzir **paráfrases dos textos lidos**, isto é, a elaborar com suas próprias palavras o conteúdo de passagens do texto, principalmente aquelas que envolvem maior complexidade.
- Estimular os alunos a estabelecer **relações entre aquilo que lêem e suas experiências vividas** ou com outros textos lidos, filmes que tenham visto, canções que conheçam; ou levem outros textos que se relacionem com aquele: quanto maiores forem as conexões, melhor.
- Discutir e compartilhar as **reflexões produzidas durante a leitura**: concordar, discordar, fazer ressalvas, propor novas versões são comportamentos inerentes ao leitor crítico; os textos admitem várias leituras, porque quem os escreve ou lê nem sempre compartilha das mesmas crenças e valores.
- Durante a leitura, o leitor desenvolve estratégias para **monitorar sua atividade de compreensão do texto**: às vezes, pode sublinhar passagens, redigir comentários à margem, desprezar uma palavra desconhecida, se isso não produzir insegurança quanto ao sentido do texto; outras vezes, precisará recorrer a um dicionário para entender o que determinada palavra significa ou, ainda, recorrer a outras fontes para buscar informações adicionais. Ajudar os alunos a familiarizar-se com o uso de dicionários, enciclopédias, internet contribui para democratizar o acesso à informação e democratizar a leitura.

Como transformar o aluno em leitor?

Os professores de Língua Portuguesa vêm incorporando em sua prática a diversidade de textos, mas o mesmo não se pode dizer dos diferentes modos de ler. Uma das razões que talvez determine isso é o fato de haverem assimilado, como único, um modelo de tratamento do texto: leitura silenciosa, leitura em voz alta, estudo do vocabulário e questões de interpretação. Esse modelo está tão fortemente arraigado no fazer escolar que muitos professores chegam a declarar que é importante ler, mas que também é importante aprender a interpretar e compreender o texto, como se tais atividades não fossem inerentes ao próprio ato de ler.

Compreender e interpretar um texto são atividades que se realizam cognitivamente, e não dependem do conjunto de atividades escolares assim denominadas.

Estar comprometido com a diversidade de gêneros é estar comprometido com a diversidade de práticas sociais em torno desses gêneros. Portanto, para trabalhar a diversidade de textos, é fundamental considerar os modos de ler tais gêneros e as características dos suportes em que circulam.

Por exemplo, não se lê um dicionário da primeira à última página, como se lê um romance. Em geral, busca-se o verbete para identificar a acepção de uma palavra, conferir a ortografia etc. Não é preciso ler uma notícia inteira, se as informações da manchete ou dos parágrafos iniciais forem suficientes; já um texto que precisa ser estudado, e que às vezes envolve conceitos complexos, exige do leitor outros procedimentos: sublinhar passagens importantes, realizar anotações à margem, produzir resumos etc.

A seguir, algumas orientações que podem auxiliar o professor a formar leitores.

- Para que os alunos leiam com fluidez, recomenda-se que leiam muito: só se aprende a ler, lendo, conversando sobre o que se leu, lendo outros textos que tratem do mesmo tema. A compreensão e a interpretação não são atividades que se realizam após a leitura, elas ocorrem durante a própria leitura.
- Ensinar a apreciar contos e romances lidos em voz alta pelo professor, em qualquer idade, constitui uma base para a formação de leitores. O que começa externamente torna-se, depois, prática autônoma.
- Para ler, é preciso dispor de livros, revistas, jornais. Um leitor precisa aprender a descobrir como consegui-los. Há biblioteca ou sala de leitura na escola? Há bibliotecas públicas no município em que se localiza a

escola? Se há, como se associar a ela? Há quem possa doar ou emprestar livros? Há programas nacionais, estaduais ou municipais para a aquisição de livros? É possível organizar a comunidade para conseguir revistas e livros para a escola?

- Convém que o professor não seja o único a escolher os textos. Os leitores selecionam o que desejam ler. É preciso educar para a liberdade de escolher o que ler, porque se a leitura estiver sempre associada a compromissos escolares, assim que o aluno deixar a escola, não lerá mais.

Assumir o objetivo de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de se organizar em torno de um projeto educativo comprometido com a tarefa de construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para lidar com outras formas culturais.

Uma educação literária que tem por finalidade ampliar os modos de ler, orienta progressiva e gradualmente a passagem da leitura circunscrita à experiência do aluno, naquele momento, para a leitura mais histórica, com a 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 trata o texto como mera transposição do mundo natural, para uma leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura.

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 e aprendizagem.

Como ensinar o aluno a produzir textos de diferentes gêneros?

Ao desenvolver um trabalho de produção de textos, convém considerar que, como muitos deles já estão engajados no mundo do trabalho, têm expectativas bem determinadas em relação à produção de textos, isto é, esperam encontrar, na escola, respostas a problemas práticos com que se deparam ao redigir diferentes gêneros de texto, profissionais ou não. E na própria escola

precisam elaborar textos de outros gêneros – resumos, relatórios, comentários –, a respeito de conteúdos das diferentes áreas.

Parece que, em geral, a escola se preocupa mais em diversificar as experiências com os gêneros nas atividades de leitura do que no trabalho em torno da escrita, que permanece orientado pelas clássicas estruturas textuais: narração, descrição, dissertação. A produção de textos a partir das estruturas textuais costuma ser problemática, porque nem sempre os gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc.) se definem em uma ou outra dessas estruturas, podendo apresentar uma heterogeneidade de fragmentos, de trechos, de seqüências narrativas, descritivas, dissertativas que se encaixam umas nas outras, com diferentes finalidades, e produzindo efeitos distintos.

Por um lado, pedir aos alunos que escrevam narrativas e depois descrições e dissertações pode não ser a melhor maneira de oferecer oportunidades para que desenvolvam as habilidades e competências necessárias para produzir textos ajustados às necessidades das situações comunicativas em que se vêm engajados. Por outro, o aluno deve conhecer bem o funcionamento dessas estruturas textuais, para poder reconhecê-las e empregá-las na leitura e elaboração de textos. Assim, o melhor caminho é o equilíbrio: não vale a pena consumir as aulas de produção de texto, insistindo apenas na elaboração de narrações puras ou dissertações puras. O importante é evidenciar a função que as estruturas textuais têm em cada um dos gêneros. Por isso, as propostas de produção de textos devem explicitar sempre o gênero, em situações comunicativas claramente definidas.

Como desenvolver a produção escrita, transcrevendo e editando textos orais?

Transcrever a fala e editá-la, adaptando-a à modalidade escrita da língua, pode ser uma alternativa interessante para vencer o bloqueio que muitos jovens e adultos têm em relação à escrita e enfrentar o desafio de registrar na forma escrita o que pensam acerca dos temas discutidos na sociedade ou na própria escola. Nesse caso, munidos de gravadores, como fazem os jornalistas ao realizar entrevistas, os alunos podem gravar depoimentos, seminários e comentários, transcrevendo depois os textos orais. Exemplo das estratégias adotadas em um trabalho desse tipo pode ser observado na transcrição e edição do depoimento de um dos componentes da dupla Caju e Castanha, na gravação reproduzida na canção “A ponte”, de Lenine e Lula Quiroga, no CD *O dia em que faremos contato*.

comecei cantando moda... sabe... música... comecei cantando música... aí depois gente... tava na rua tudo coisa e tal... e eu cantava uma música e batia na lata de doce... e ele cantava também e batia... sabe... na latinha de doce... e agora num sabia bater... batia... qualquer jeito era jeito... sabe... pra gente... num sabia de nada ainda... né... aí depois chegou tanta coisa no meu juízo... sabe... que a gente comecemos cantá mesmo... e aí depois... e eu... olhava assim... todo mundo assim... chegava tanta coisa no meu pensamento... que eu nem sabia de onde vinha... aí comecei direto mesmo... sei que até hoje graças a Deus... eu venho cantando... e até hoje... graças a Deus... num passei fome

Após a transcrição, o professor poderia orientar a “tradução” para a modalidade escrita, ajustando o texto às restrições impostas pelo gênero em questão, nas etapas a seguir.

- **Eliminação de passagens** repetitivas e redundantes ou de expressões interacionais que cumprem função na fala, mas às vezes são desnecessárias na escrita, em função do gênero.

comecei cantando moda... ~~sabe~~... música... ~~comecei cantando música~~... aí depois gente... tava na rua ~~tudo coisa e tal~~... e eu cantava ~~uma música~~ e batia na lata de doce... e ele cantava também e batia... ~~sabe~~... ~~na latinha de doce~~... e agora num sabia bater... batia... qualquer jeito era jeito... ~~sabe~~... ~~pra gente~~... num sabia de nada ainda... ~~né~~... aí depois chegou tanta coisa no meu juízo... ~~sabe~~... que ~~a gente~~ comecemos cantá mesmo... ~~e aí depois~~... e eu... olhava ~~assim~~... todo mundo assim... chegava tanta coisa no meu pensamento... que ~~eu~~ nem sabia de onde vinha... aí comecei direto mesmo... sei que até hoje graças a Deus... ~~eu~~ venho cantando... e até hoje... graças a Deus... num passei fome

- **Acréscimo de informações** que tenham sido omitidas na exposição, por ser fácil reconstituí-las na situação enunciativa, mas que precisam ser contextualizadas na escrita.

- **Substituição de termos** vagos ou imprecisos por palavras ou expressões mais específicas relativas ao vocabulário técnico da área e do assunto abordado.
- **Inversão de expressões** ou de segmentos do texto, acréscimos e substituições, para esclarecer o leitor sobre a seqüência cronológica dos episódios ou o encadeamento lógico das proposições.

comecei cantando moda... **um tipo de** música... ~~aí depois~~ **naquela época** ~~a gente nós...~~ **estávamos** na rua eu cantava e batia na lata de doce... e ~~ele~~ **meu companheiro** cantava ~~também~~ e batia **também**... e ~~agora num~~ **mas nós não sabíamos** ~~bater~~ tocar... **batíamos**... ~~de~~ qualquer jeito ~~era~~ **jeito**... ~~num~~ **não sabíamos** ~~de~~ **quase** nada ainda... ~~depois chegou tanta coisa no meu juízo~~ **foram aparecendo tantas idéias**... que ~~começemo cantá~~ **começamos a cantar** mesmo... e **então quando fazíamos as apresentações** eu... olhava todo mundo ~~assim~~ **parando, escutando nossas músicas**... e chegava tanta coisa no meu pensamento... que nem sabia de onde vinha... ~~aí comecei direto mesmo~~ **não parei mais**... sei que até hoje graças a Deus... venho cantando... e até hoje... graças a Deus... ~~num~~ **não** passei fome

- **Segmentação do texto** em parágrafos e frases com pontuação, de acordo com as convenções do gênero.

Comecei cantando moda, um tipo de música. Naquela época, nós estávamos na rua. Eu cantava e batia na lata de doce e meu companheiro cantava e batia também. Mas nós não sabíamos tocar, batíamos de qualquer jeito, não sabíamos quase nada ainda...

Depois foram aparecendo tantas idéias, que começamos a cantar mesmo. Então, quando fazíamos as apresentações, eu olhava todo mundo parando, escutando nossas músicas, e chegava tanta coisa no meu pensamento, que nem sabia de onde vinha... Aí não parei mais.

Sei que até hoje, graças a Deus venho cantando e até hoje, graças a Deus, não passei fome.

Os procedimentos de transcrição e de edição de textos não são simples

atividades escolares, pois estão presentes nas práticas sociais. Adotá-los é uma forma de registrar a “palavra” e a “voz” de jovens e adultos, rompendo o silêncio que muitos se impõem por não saber escrever.

Transformando textos orais em textos escritos, os alunos aprenderiam:

- a reconhecer as diferenças lingüísticas que marcam as duas modalidades;
- a organizar, com maior visibilidade, a estrutura do texto escrito em função das características do gênero;
- a selecionar e a empregar um léxico mais específico, quando necessário;
- a avaliar qual o tom mais adequado aos propósitos do texto: emocional, pessoal, neutro etc.

O exercício de tais operações permite que os alunos, aos poucos, se apropriem de algumas características da escrita, podendo, posteriormente, avançar para a produção de textos escritos sem a mediação da fala, pois já teriam aprendido os procedimentos de refacção e revisão que envolvem as sucessivas versões que, em geral, caracterizam o texto escrito.

Como ensinar o aluno a produzir textos a partir de outros textos?

Muitos textos são produzidos como resposta à escuta ou à leitura de outros textos, manifestando-se em atividades como:

- paráfrase, com a qual se reformula um texto ou trecho de modo a “traduzir” o seu conteúdo em linguagem própria;
- resumo, com o qual se reformula um texto a fim de sintetizá-lo em seus aspectos mais relevantes, procurando manter fidelidade ao plano, ao conteúdo abordado e ao ponto de vista de seu autor;
- comentário, com que se explica o conteúdo temático de um texto, aprofundando aspectos subentendidos, explicitando outros que o autor possa ter considerado de conhecimento prévio do leitor e apontando possíveis desdobramentos, em função das posições defendidas pelo autor e não compartilhadas pelo leitor.

Tais propostas de produção de texto se ajustam mais de perto às necessidades do usuário comum da língua escrita no trabalho, em sua formação escolar. Nada impede, entretanto, que o professor desenvolva projetos especiais, para os quais os alunos sejam convidados a criar textos que pertençam aos gêneros literários.

Esse trabalho é mais significativo se ocorrer nas diferentes áreas. Formar alunos que possam fazer uso da modalidade escrita não é tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa, requer o engajamento de toda a escola.

O que se ensina em análise lingüística?

A análise lingüística envolve uma série de conteúdos, além das questões gramaticais. Há várias reflexões a respeito do funcionamento da linguagem que precisam ser feitas, principalmente quanto à modalidade escrita da linguagem e aos padrões que regulam alguns de seus usos em gêneros marcados por maior formalidade.

Atividades de uso de estruturas lingüísticas

Do mesmo modo que se aprende a adequar a fala às situações de uso da linguagem, o aprimoramento da leitura ou escrita decorre da convivência e análise de recursos expressivos de textos variados. É fundamental que o aluno compreenda as diferenças que pontuam a língua falada no cotidiano da língua em outros usos.

Familiarizando-se com diversos gêneros de texto, o aluno pode ampliar as ferramentas lingüísticas de que dispõe, aprendendo a empregá-las em função da finalidade comunicativa, respondendo às exigências do contexto de produção: “quem”, “o que” e “para quem” escreve.

Saber usar a língua ajustando-a aos diferentes graus de formalidade das circunstâncias comunicativas e saber fazer análise gramatical são tarefas distintas. Quanto mais se lê e quanto mais se escreve, mais se amplia a competência leitora e escritora; o estudo da língua, numa perspectiva mais descritiva, pode melhorar o desempenho na leitura e na produção de textos. No exemplo a seguir uma releitura que um aluno de EJA fez da canção “À primeira vista”, de Chico César, terceira faixa do CD *Aos vivos*.

quando não tinha nada eu quis

quando tudo era ausência esperei

quando tive frio tremi

quando tive coragem liguei

Chico César

quando saí da escola sofri

quando deu pra voltar eu voltei

quando faltou coragem insisti

quando tive problema encarei

Aluno

Apoiando-se em Chico César, o aluno pôde falar de sua trajetória escolar e se expressar. Quando consegue reproduzir a estrutura sintática usada pelo compositor, dá mostras de ter sido capaz de analisar os elementos que a compõem: as frases que emprega, como as do modelo, apresentam uma oração adverbial temporal que antecede a oração principal. Para produzir uma frase com estrutura sintática similar à do modelo, o aluno precisou mobilizar os conhecimentos implícitos que tem

da gramática de sua língua. Mas isso não significa que saiba analisá-la explicitamente: saber usar é uma coisa, saber analisar é outra completamente diferente.

Atividades como essa permitem que o aluno possa se apropriar de novas estruturas, usando-as em situações comunicativas significativas. Ele aprende a se deslocar com mais segurança de um estilo mais monitorado para outro menos monitorado, em função da situação comunicativa.

Observação da língua em uso

Uma série de outras atividades, para refletir sobre a língua em funcionamento, pode brotar de um convite para apreciar os recursos estilísticos empregados pelo autor, em determinado texto, e a comparação com as normas que aparecem nos manuais de gramática.

Por exemplo, no trecho transcrito da canção de Chico César, o próprio autor (ou talvez um dos responsáveis pelo projeto gráfico do CD) optou por não iniciar nenhuma das frases com letra maiúscula e por não empregar nenhum sinal de pontuação. Trata-se de um uso que não encontrará amparo nas normas prescritas pela gramática. Mas então não pode? Tanto pode que está assim no CD e isso não impediu que a música fizesse sucesso. Mas então pode? Pode, mas não em qualquer gênero de texto. Não se verificam esses empregos em notícias, verbetes de enciclopédias, crônicas etc.

Se alguém ler a respeito do emprego da vírgula, para separar as orações em um período, vai ver que as adverbiais devem ser separadas da principal por vírgula. Dependendo da gramática que consultar, poderá encontrar a observação de que, quando a adverbial vem depois da principal, modernamente, os autores têm preferido não empregar a vírgula. Mas se a adverbial anteceder a principal, fora da ordem direta, deve-se empregar a vírgula. É o caso dos versos da letra da música de Chico César que, segundo a prescrição, deveriam estar pontuados da seguinte maneira:

*Quando não tinha nada, eu quis.
Quando tudo era ausência, esperei.*

Então, está errado? É importante mostrar aos alunos que não se trata de julgar o que está certo ou errado, mas de observar o que está acontecendo.

Recentemente, em textos publicitários, em encartes de CDs, em listas com a identificação de atores e demais profissionais que atuam em programas de tevê, tem-se observado o emprego de nomes próprios com

letra minúscula e o uso de minúsculas para iniciar títulos e frases. Segundo os publicitários, as minúsculas tornam os textos mais leves. Pode ser uma moda. Mas o certo é que se tem usado muitos nomes próprios com letra minúscula e não dá para fechar os olhos e fingir que não se está vendo nada disso.

O emprego das letras maiúsculas e minúsculas é uma convenção. Em alemão, por exemplo, deve-se usar letra maiúscula para escrever qualquer substantivo e não apenas os próprios. Contrastar o que a gramática diz com os usos concretos da língua, para que os alunos percebam que muitos deles não correspondem mais às regras apresentadas, é uma forma de refletir sobre o caráter normativo das gramáticas e de outros tipos de publicações que se apóiam no discurso prescritivo. É interessante pensar que a língua é um organismo vivo, sujeito a mudanças e transformações em seu funcionamento.

Mas, como fica a correção? Cada professor deve assumir, com ousadia e coragem, que em qualquer aula todos podem fazer uso da palavra para expressar seu ponto de vista, se assim o desejarem, sem temer as normas gramaticais. É necessário que se pare de exigir a aplicação de regras pelas regras, separadas do contexto, do gênero, da intenção. Há regras que não estão mais presentes nos usos reais do português brasileiro, mas que continuam sendo exigidas nas redações escolares, nos textos produzidos nas aulas de outras áreas. O objetivo principal, na correção, é evidenciar para o aluno (daí a importância de uma correção comentada) todas essas questões apontadas. É necessário instrumentalizar o aluno para que ele perceba a tensão que existe entre o que se verifica nos usos da língua e as regras prescritivas da gramática.

Análise crítica da gramática tradicional

O texto a seguir é uma tradução de Ferreira Gullar da clássica fábula de La Fontaine, “O lobo e o cordeiro”, escrita originalmente em versos. Além de manter a estrutura do original, o tradutor também tentou se manter o mais próximo possível das características do texto original. Assim, empregou os pronomes tu e vós, que soam estranhos ao falante do português do Brasil, hoje, mas que mais fielmente traduzem a complexidade do sentido da fábula.

O lobo trata o cordeiro por “tu”, o cordeiro trata o lobo por “vós”. São bem poucas as regiões do país que usam o “tu” para se referir à pessoa com quem se fala, a maioria usa “você”. O “vós” praticamente desapareceu

tanto da língua falada como da escrita, nos textos mais modernos. Na fábula, o “vós” é parte de uma estratégia do cordeiro para tentar convencer o lobo não só com argumentos lógicos, mas também com o uso de uma linguagem rebuscada e reverenciosa. Deve ser a esperança de se salvar ou o medo que leva o cordeiro a tratar o lobo com expressões como “vossa alteza” ou “excelência”, que, conforme a gramática, não se aplicam a “lobos”, ao menos desse tipo.

O lobo e o cordeiro*

*Na água limpa de um regato,
matava a sede um cordeiro,
quando, saindo do mato,
veio um lobo carniceiro.*

*Tinha a barriga vazia,
não comia o dia inteiro.*

*- Como tu ousas sujar
a água que estou bebendo?
- rosnou o Lobo a antegozar
o almoço. - Fica sabendo
que caro vais pagar!*

*- Senhor - falou o Cordeiro -
encareço à Vossa Alteza
que me desculpeis mas acho
que vos enganais: bebendo,
quase dez braços abaixo
de vós, nesta correnteza,
não posso sujar-vos a água.*

*- Não importa. Guardo mágoa
de ti, que ano passado,
me destrataste, fingido!*

- Mas eu nem tinha nascido.

- Pois então foi teu irmão.

- Não tenho irmão, Excelência.

- Chega de argumentação.

Estou perdendo a paciência!

- Não vos zangueis, desculpai!

*- Não foi teu irmão? Foi o teu pai
ou senão foi teu avô.*

Disse o Lobo carniceiro.

E ao Cordeiro devorou.

*Onde a lei não existe, ao que parece,
a razão do mais forte prevalece.*

Os alunos sabem que boa parte dos brasileiros não emprega mais os pronomes pessoais como o lobo e muito menos como o cordeiro.

Na canção “João e Maria”, de Chico Buarque e Sivuca, o uso dos pronomes

* La Fontaine. “O lobo e o cordeiro”. In: *Fábulas*. Trad. Ferreira Gullar. Rio de Janeiro, Revan, 1997, p. 12

corresponde mais ao que se adota atualmente.

João e Maria

*Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você, além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava um rock para as matinês
Agora eu era o rei
Era um bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigada a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
E andava nua pelo meu país
Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo,
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade
Acho que a gente nem tinha nascido.
Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim*

Na canção, observa-se o “você” como pronome para referir-se à segunda pessoa (a pessoa com quem se fala) e é possível verificar também o uso da expressão “a gente” em lugar de “nós”. Não é mais possível trabalhar os pronomes pessoais – eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas – sem discutir com os

alunos se é isto que se verifica nos usos contemporâneos da língua. Também não se pode esquecer que o “tu” e o “vós” são muito comuns nos contos de fadas, nos textos bíblicos e na literatura produzida por autores consagrados em outros séculos, e também em determinadas regiões do Brasil.

Portanto, um outro espaço fundamental a ser ocupado nessa reflexão é a produção, com os alunos, de descrições que correspondam aos usos que de fato se verificam.

Pronomes pessoais retos	
De acordo com a gramática	De acordo com o uso
eu	eu
tu	você (tu)
ele, ela	ele, ela
nós	a gente (nós)
vós	-
eles, elas	eles, elas

A partir dessa reflexão, é possível avançar e verificar que ficou mais simplificado o quadro das terminações verbais que indicam pessoa e número, tornando quase obrigatória a presença do pronome-sujeito: *eu canto / você canta / ele (ela) canta / a gente canta / eles (elas) cantam*.

Pequenos projetos de pesquisa, pelos quais os alunos verifiquem se o que as gramáticas sustentam se observa de fato no uso da língua, podem ser uma proposta interessante. É possível selecionar textos antigos e contrastá-los com outros mais contemporâneos, para verificar as diferenças e registrar as conclusões, construindo uma gramática explícita da língua que se usa, importante para quem quer dominar os padrões vigentes nos textos de hoje e compreender, sem incômodos ou sobressaltos, a produção em gêneros escritos com maior formalidade e autores de outras épocas.

Para pôr essas idéias em prática os alunos não precisam fazer descrições minuciosas e inúteis. Impor aos alunos que falem e escrevam tal como propõem as gramáticas tradicionais, sem refletir sobre os descompassos entre as prescrições e os usos reais, tanto na modalidade falada como na escrita, é compactuar com absurdos, como o de que o brasileiro não é capaz de falar e escrever sua própria língua materna, idéia responsável pelo silenciamento de muitas vozes. Não dá para descrever os assuntos gramaticais sem fazer uma crítica aos processos de exclusão a que o trabalho com a gramática normativa tem servido.

Descrição da lógica das variedades populares

Cana verde*

*pra cantá caninha verde primero canta o violero
depois que o violero canta canta otros companhero
chora morena primero canta o violero
depois que o violero canta otros companheiro*

*pra cantá a cana verde sei de que longe ocê vem (bis)
chora morena sei de que longe ocê vem
você cantô por primero e eu quero cantá também*

*viola marca famosa mexe no meu coração
eu ouvindo esta viola eu percorro esta nação
chora morena eu percorro esta nação
junto com meus companhero defendendo as tradição*

*eu canto caninha verde debaxo de um céu de anil (bis)
chora morena debaxo de um céu de anil
começando em Portugal e terminando no Brasil*

*eu canto caninha verde também canto o cururu (bis)
chora morena debaxo de um céu azul
eu canto de sul a norte o Brasil de norte a sul*

*pra cantá caninha verde sempre fui negrão de sorte (bis)
chora morena sempre fui negrão de sorte
eu canto de leste a este e canto de sul a norte*

*viva este Brasil querido Brasil do meu coração
meu Brasil maravilhoso de gloriosas tradição
chora morena de gloriosas tradição
eu tenho esse meu Brasil dentro do meu coração*

*quero dar a despedida cheio de suspiro e ai (bis)
chora morena e nois vamo fazê as paiz
quando apertá a saudade nós torna a voltá pra tráis*

Descobrir a lógica por trás das variedades populares é fundamental para os alunos saberem que há uma regra diferente e começarem a perceber os valores agregados a esses usos como manifestações de preconceito. E, também,

* Pedro Chiquito e Nhô Serra, "Cana verde", do disco *Música popular do Centro-Oeste/Sudeste*, vol. 4.

para que, em função das demandas dos diferentes contextos enunciativos, possam fazer uso de uma ou de outra, sem abrir mão de sua identidade lingüística.

É possível verificar algumas dessas regularidades presentes na canção “Cana verde”. Nessa variedade, a concordância nominal é marcada pelo primeiro elemento do grupo nominal, os demais ficam invariáveis. A regra descrita nos livros de gramática estabelece que as desinências de número sejam repetidas em todos os elementos da série:

- otros companhero
- meus companhero
- as tradição
- gloriosas tradição

A sílaba mais freqüente na língua portuguesa é constituída por uma consoante e uma vogal: CV. Na língua falada, verifica-se, praticamente em todas as variedades, a tendência a “regularizar” sílabas construídas dentro de um padrão diferente do CV:

cantá/cantar fazê/fazer	com a redução do -r do infinitivo
primero/primeiro violero/violeiro companhero/ companheiro	com a redução do ditongo /ey/ em contextos em que a sílaba seguinte comece com -r, como nos exemplos da canção; ou com -x, como em “ameixa”; ou com -j, como “queijo”
otros/outros cantô/cantou	com a redução do ditongo /ow/ em qualquer contexto

Um outro exemplo é o som /y/ em palavras terminadas por /s/ ou /š/ (representados tanto pela letra -s ou -z) que não é grafado:

- nós/nós
- paiz/paz
- tráis/trás

Descobrir a lógica que regula os usos das diversas variedades é deslocar o foco da discussão do certo/errado para a constatação das diferenças; assim, fica mais fácil transitar de uma variedade para outra quando houver necessidade. As atividades de reflexão sobre a língua encaram como uso da linguagem todas as formas do discurso. Dentre essas formas, está o uso da norma de prestígio. O conteúdo da gramática normativa tem de se adaptar a esse contexto. Ele será trabalhado como reflexão, não como verdade absoluta, mas como ferramenta para compreender alguns fatos da língua.

Como inserir Língua Portuguesa em uma proposta interdisciplinar?

Os objetivos fundamentais do trabalho educacional são muitos. Para tornar factível o projeto escolar, os professores têm de romper com o modelo educacional por recortes de conteúdos, que se estrutura por uma abordagem de trabalho centrado nas áreas. É preciso, então, estimular os alunos, ao participarem da vida escolar, a “aprender a aprender”. E nesse processo de educação permanente “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser”.

Um trabalho desenvolvido com tal concepção proporciona não só a ampliação de conhecimento de mundo dos alunos como também a possibilidade de inserção na construção de um processo de diálogo real e permanente em todos os espaços da escola. As atividades desenvolvidas em cada área contribuem para o aprofundamento das questões.

Assim, por exemplo, ao selecionar a leitura de um romance, o professor levará em conta toda a reflexão tecida nas reuniões, tanto gerais quanto da etapa ou da área, procurando incorporar em seu planejamento as necessidades dos alunos no que se refere ao tema eleito naquele período escolar, se esta for a decisão da equipe.

Nesse sentido, podem-se propor **atividades permanentes** cujos objetivos são desenvolver hábitos e atitudes, promover o gosto de ler, estimular a escrita como forma de registro de idéias e pensamentos. Essas atividades têm como característica básica a regularidade, possibilitando uma abordagem mais aprofundada de determinado gênero, textos de um autor, ou de um tema, favorecendo a ampliação do conhecimento e o amadurecimento do leitor.

O momento da **leitura compartilhada**, que pode ser realizado semanalmente em sala de aula, permite integrar outros modos de ler, além dos escolares:

- defender pontos de vista;
- respeitar a opinião do outro;
- comentar um texto lido tanto oralmente quanto na forma escrita;
- argumentar ou contra-argumentar na discussão de algum tema polêmico;
- utilizar o processo de ensino e aprendizagem da língua no contexto da escrita e da leitura;
- estabelecer comparações de diferentes falas para reconhecimento da própria;
- vivenciar a diversidade de experiências do saber humano etc.

A sala passa a ser um espaço para troca de idéias e vivências. Para realizar

O resgate das experiências pessoais e coletivas em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica.

tais atividades em consonância com outras áreas, pode-se, por exemplo, usando um tema como *condições de moradia*, ler uma adaptação do romance *O cortiço* e confrontá-la com a versão original de Aluísio de Azevedo. Para aprofundar as discussões, pode-se colocar a pergunta: “Por que adoecemos tanto?” e a partir daí abordar os conteúdos de forma interdisciplinar. Assim, em Ciências, os conteúdos seriam, por exemplo, as condições de higiene e o saneamento básico; em Geografia, as modalidades de habitação e políticas públicas referentes à moradia nos grandes centros; em História, a concentração urbana e os processos de migração do campo para a cidade; em Língua Portuguesa, além do desenvolvimento de aspectos referentes à leitura, pode ser desenvolvida a elaboração de roteiro de entrevista com moradores de cortiços, com a finalidade de registrar diversas variantes da língua dos moradores, relato de experiências tanto na forma oral quanto na escrita; em Matemática, a partir das entrevistas e/ou pesquisas comparadas, fazer levantamento de índices como o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) junto à população de cortiços.

O resgate das experiências pessoais e coletivas – tanto as dos alunos quanto as dos professores – em função dos objetivos do projeto educativo da escola pode promover o diálogo enriquecedor das vivências humanas, que é um dos fundamentos da prática pedagógica.

O espaço da escola deve ser visto pelo professor como um lugar em que ele não só ensina, mas também aprende, em diversas circunstâncias. A busca de outros recursos, de outras formas de trabalho, surge da reflexão partilhada entre os colegas – tem lugar na escola e nasce do esforço conjunto de encontrar respostas para problemas com os quais ele se defronta no cotidiano da prática educativa.

É importante reafirmar que, para tornar possível um trabalho que convirja para uma prática educacional mais inclusiva, é fundamental promover momentos interdisciplinares que favoreçam a integração dos conteúdos de várias áreas. Nesses momentos, as práticas e as opiniões tornam-se mais visíveis e são submetidas à opinião dos outros. Quando essa prática é vivenciada dessa forma, é possível tentar articular o conjunto de perspectivas que os professores manifestam a cada instante. Todos os envolvidos no processo se sentirão responsáveis por viabilizar a relação entre as aprendizagens teóricas e as vivências e observações práticas. Inclui-se, aqui, a substancial importância de uma atitude ética que não depende só de cada um, mas da possibilidade de uma partilha efetiva com os vários parceiros envolvidos no projeto educacional.

A título de ilustração, seguem-se descrições de algumas propostas de prática pedagógica que envolvem várias áreas e classes, implicando diversas modalidades organizativas.

História de vida

Objetivo compartilhado com os alunos

Produzir um álbum contendo a trajetória de vida dos alunos e suas expectativas quanto à vivência em sociedade.

Justificativa

Partindo de experiências pessoais, o aluno poderá estabelecer relações entre sua história de vida e a história da sociedade. Para produzir o relato de sua história pessoal, precisará ler biografias, documentos e textos de fatos históricos. Esse processo permite ao aluno ampliar a compreensão de sua inserção no mundo.

O que o professor quer que os alunos aprendam

- Analisar documentos para compreender os procedimentos metodológicos da História, observando que os documentos constituem versões da realidade.
- Estabelecer relações entre a história pessoal e a história da sociedade.
- Produzir anotações para subsidiar a produção de textos.
- Relatar oralmente experiências vividas.
- Comparar diferentes formas de registro.
- Dramatizar cenas de peças de teatro.
- Consultar em diversas fontes dados da história recente.
- Articular episódios da história pessoal com os dados investigados.
- Conhecer as características das biografias.
- Elaborar relatos escritos de experiências vividas.
- Coletar e selecionar fotos para ilustrar o trabalho.
- Revisar os textos produzidos.
- Aprender a fazer papel reciclado.

Ações a serem tomadas no decorrer do projeto

- Selecionar com antecedência materiais sobre o assunto em enciclopédias, revistas, jornais, internet, publicações, vídeos etc.
- Garantir uma escuta acolhedora dos relatos pessoais.
- Favorecer as iniciativas individuais e coletivas, acolhendo as propostas dos alunos.

Etapas previstas

- Elaboração de um roteiro de trabalho.
- Definição dos itens que orientarão a pesquisa e, posteriormente, a produção do álbum.
- Coleta de fotografias e documentos pessoais para a ilustração e ordenação dos acontecimentos.
- Leitura da peça *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna, para estabelecer comparações entre as personagens do texto e a vida pessoal de cada um.
- Dramatização de algumas cenas.
- Produção e revisão de textos.
- Seleção de imagens e ilustrações que comporão o álbum.
- Elaboração de registros das experiências marcantes no decorrer do trabalho e dos conteúdos desenvolvidos durante o semestre.

- Leitura de biografia de personagens históricas em diversas fontes: livros, filmes etc.
- Estudo do conceito de história, fazendo o contraponto entre história oficial e do cotidiano.
- Estudo das condições de vida do povo em diferentes regiões e em vários momentos e espaços geográficos.
- Uso de materiais de apoio didático para organização e seqüência das fotografias e/ou figuras e textos na composição linear do álbum.
- Produção de papel reciclado para a confecção da capa do álbum.
- Digitação da versão final do texto.
- Montagem do álbum.
- Apresentação e exposição dos álbuns produzidos.

Eleições

Objetivo compartilhado com os alunos

Consolidar critérios para a escolha de candidatos e simular votação.

Justificativa

O tema das eleições é essencial ao exercício da cidadania e mobiliza a sociedade na escolha de seus representantes. A escola deve estar aberta à discussão e ao debate das diferentes propostas para contribuir na conscientização da responsabilidade do voto.

O que o professor quer que os alunos aprendam

- Ler criticamente as propostas dos candidatos, publicadas na imprensa.
- Comparar textos publicados por diferentes fontes.
- Debater e discutir propostas em grupo.
- Justificar os argumentos empregados.
- Produzir anotações de aspectos relevantes da leitura de textos e do debate.
- Elaborar textos de apoio à exposição oral.
- Expor em plenário a síntese da discussão do grupo.

Ações a serem tomadas no decorrer do projeto

- Selecionar panfletos, livros, revistas, jornais, *sites* e vídeos com debates entre os candidatos, buscando mostrar a pluralidade de opiniões sobre eles.
- Procurar garantir o respeito aos diferentes pontos de vista.
- Negociar as regras de participação nos debates.

Etapas previstas

- Elaboração do projeto e cronograma de trabalho.
- Leitura de artigos de jornais e revistas sobre eleições e programas de governo dos diversos partidos.
- Análise crítica das propostas a partir dos temas considerados prioritários pelos alunos: educação, saúde, finanças, segurança pública, habitação e transporte.
- Discussão em pequenos grupos das características de um candidato ideal.
- Elaboração, em duplas, de resumo escrito, contendo o eixo principal das propostas

dos candidatos.

- Apresentação oral das propostas para a classe.
- Exposição, em mural, das sínteses escritas produzidas pelos grupos.
- Simulação de votação por meio da urna eletrônica.
- Apuração dos votos da prévia eleitoral realizada na escola.
- Elaboração de gráficos e tabelas, com base nos resultados da apuração dos votos.

Jornal mural

Objetivo compartilhado com os alunos

Criar um jornal mural com textos e ilustrações que representem parte da produção do aluno no semestre.

Justificativa

A finalidade do projeto é permitir um contato intenso com textos de imprensa, procurando desenvolver a leitura crítica, percebendo a articulação entre texto e imagem, comparando artigos e editoriais em diferentes jornais e revistas, para perceber a intencionalidade dos textos e da seleção de imagens, o viés ideológico, as sutilezas de significação.

O que o professor quer que os alunos aprendam

- Analisar a primeira página de um jornal.
- Ler e comparar textos de imprensa sobre o mesmo assunto, publicados em diferentes jornais e revistas.
- Depreender a orientação argumentativa do texto, para recusá-la ou aceitá-la.
- Identificar as marcas lingüísticas do texto que permitam fundamentar a interpretação.
- Articular linguagem verbal e visual.
- Produzir artigos.
- Selecionar imagens para os textos produzidos.
- Revisar os textos produzidos.

Ações a serem tomadas no decorrer do projeto

- Selecionar, em torno de um mesmo tema, artigos e editoriais em diferentes jornais e revistas.
- Ajudar a escolher e a analisar imagens.
- Contribuir para que o grupo ajuste os textos ao formato mural, levando em conta os modos de lê-lo.

Etapas previstas

- Estudo da primeira página do jornal e comparações entre as manchetes da primeira página e as manchetes correspondentes nas páginas internas.
- Comparações de revistas.
- Leitura de editoriais.
- Leitura de imagens e construção de um banco de imagens.
- Primeira versão dos textos do jornal mural.
- Apreciação e análise do filme *Agonia e êxtase*.

- Produção de um texto escrito sobre o filme, em forma de resenha (primeira versão).
- Leitura e apreciação de imagens de pinturas e esculturas renascentistas, incluindo a obra de Michelangelo.
- Segunda versão dos textos, orientada pelos professores.
- Escolha, em duplas, entre os textos produzidos, daquele que integrará o mural.
- Seleção das imagens para ilustrar os textos escolhidos.
- Versão final dos textos selecionados, tornando-os artigos jornalísticos.
- Diagramação e instalação do jornal mural, com os artigos e as imagens selecionados.
- Leitura e discussão coletiva do jornal mural.

Atividades ocasionais: eventos

Objetivo compartilhado com os alunos

Participar de palestra ou outras atividades promovidas por instituições culturais da cidade, cujo tema seja de interesse para o aprofundamento de algum conteúdo das áreas.

Justificativa

Estimular a participação dos alunos em eventos promovidos pela comunidade, procurando contextualizar os conteúdos das diversas áreas.

O que o professor quer que os alunos aprendam

- Vivenciar situações fora do ambiente escolar, contextualizando as aprendizagens realizadas.
- Interagir em diferentes espaços.
- Formular questões.
- Elaborar anotações relevantes aos temas estudados.
- Estabelecer comparações entre diferentes falas para o reconhecimento da própria.

Ações a serem tomadas no decorrer do projeto

- Agendar a participação dos alunos previamente, se for necessário.
- Organizar a saída dos alunos.
- Selecionar material sobre o tema, para ampliar o conhecimento prévio e garantir maior aproveitamento.

Etapas previstas

- Pesquisa para obter dados do palestrante e suas atividades.
- Leitura de textos do palestrante (se houver) e/ou de outros, sobre o tema que será abordado.
- Discussão sobre os protocolos de uma palestra, orientando a participação dos alunos no evento.
- Formulação de eventuais questões ao palestrante.
- Relato das observações dos alunos, comentando aspectos positivos e/ou negativos da atividade.
- Retomada da discussão temática, a partir das informações obtidas na palestra.
- Produção de textos escritos, sintetizando as discussões e aprofundando o tema.

Bibliografia

Sobre letramento

- KLEIMAN, Angela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica, 1988.

Sobre educação de jovens e adultos

- DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- KLEIMAN, Angela B. & SIGNORINI, Inês (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos. Ensino Fundamental: proposta curricular – 1º segmento*. São Paulo/Brasília, Ação Educativa/SEF, 1998.
- TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. São Paulo, Pontes, 1988.

Sobre o texto: leitura e produção

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. São Paulo, Ática, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs.). *Leitura: prática, impressos, letramentos*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- BOSI, Alfredo. *Céu, inferno: ensaios de crítica literária*. São Paulo, Ática, 1988.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo, Cultrix, 1995.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1995.
- CHIAPPINI, Ligia (coord.) et al. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____; NAGAMINE, Helena & MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo, Cortez, 1997.
- _____ & MICHELETTI, Guaraciaba (coord.). *Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____ & NAGAMINE, Helena (coord.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo, Cortez, 2000.
- _____ & CITELLI, Adilson (coord.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo, Cortez, 2000.
- FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto*. São Paulo, Ática, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artmed, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, ALB e Mercado de Letras, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor*. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp, 1989.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas, Pontes/Editora da Unicamp, 1993.

- _____. *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes, 1989.
- _____ & MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1999.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2º grau e vestibular*. São Paulo, Contexto, 1991.
- _____. *A interação pela linguagem*. São Paulo, Contexto, 1992.
- _____. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo, Contexto, 1997.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto pró-leitura na formação do professor*. Brasília, Programa de Cooperação Educacional Brasil-França, 1996.
- _____. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília, 1998.
- NEVES, Conceição Bitencourt et al. (orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- _____. *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez, 1988.
- _____. (org.). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth & CURY, Maria Zilda. *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte, Formato, 2001.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.
- SAVIOLI, Francisco Platão & FIORIN, José Luiz. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo, Ática, 1996.

Sobre análise e reflexão da língua e da linguagem

- AZEREDO, José Carlos. (org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália (novela sociolinguística)*. São Paulo, Contexto, 1997.
- _____. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, Edições Loyola, 1999.
- _____. *Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo, Edições Loyola, 2000.
- BRITTO, Luiz Percival L. de. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo, Contexto, 1998.
- FARACO, Carlos A. *Escrita e alfabetização*. São Paulo, Contexto, 1992.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem*. São Paulo, Contexto, 1989.
- _____ & TRAVAGLIA, Luiz C. *Texto e coerência*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.
- MORAIS, A.G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo, Ática, 1998.
- _____. (org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1996.