



FERNANDA FELIX LITRON

**CURRÍCULO ESTADUAL PAULISTA PARA LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO (2008-2012):**

Descrição e Análise do Documento Oficial e dos “Cadernos
do Professor”

**CAMPINAS,
2014**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

FERNANDA FELIX LITRON

**CURRÍCULO ESTADUAL PAULISTA PARA LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO (2008-2012):**

Descrição e Análise do Documento Oficial e dos
“Cadernos do Professor”

**Tese de doutorado apresentada ao Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Doutora em Linguística Aplicada,
na área de: Língua Materna.**

Orientadora: Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo

**CAMPINAS,
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

L715c Litron, Fernanda Felix, 1981-
Currículo estadual paulista para língua portuguesa no ensino médio (2008-2012) : descrição e análise do documento oficial e dos "cadernos do professor" / Fernanda Felix Litron. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Roxane Helena Rodrigues Rojo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Ensino - São Paulo (Estado) - Currículos. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino médio. 4. Políticas públicas. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: High school São Paulo state portuguese language curriculum (2008-2012) : official document and teacher's textbook description and analysis

Palavras-chave em inglês:

Education - São Paulo (State) - Curricula
Portuguese language - Study and teaching
High school
Public policy

Área de concentração: Língua Materna

Titulação: Doutora em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador]
Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça
Clécio dos Santos Bunzen Júnior
Jacqueline Peixoto Barbosa

Data de defesa: 25-06-2014

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

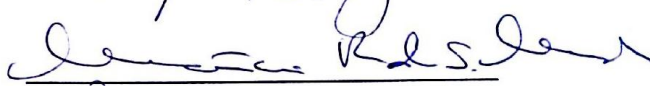
Roxane Helena Rodrigues Rojo



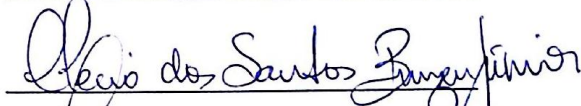
Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman



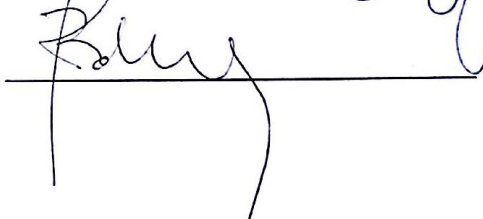
Márcia Rodrigues de Souza Mendonça



Clecio dos Santos Bunzen Júnior



Jacqueline Peixoto Barbosa



Petrilson Alan Pinheiro da Silva

Sandoval Nonato Gomes Santos

Raquel Salek Fiad

IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo propôs uma reforma pedagógica a ser implantada de forma imediata em todas as escolas da rede pública estadual. Tal reforma apresentava um novo currículo para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, conhecido como Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP).

Esta é apoiada e subsidiada por outros materiais pedagógicos publicados concomitantemente à sua implantação, tais como: documentos de apoio aos diretores e coordenadores para que estes se tornem “líderes” na implantação do currículo; cadernos bimestrais de orientação para o professor, bem como vídeos e cursos de apoio sobre a fundamentação teórica de sua disciplina; e, finalmente, cadernos bimestrais para o aluno executar tarefas segundo o caderno do professor.

Nossa pesquisa analisa tal currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (2008), examinando mais atentamente a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tendo como base, para isso, os conceitos de currículo e reforma, de Lessard (2008), Pacheco (2003) e Silva (1999), a abordagem da história das disciplinas escolares (cf. CHERVEL, 1990) e especificamente da disciplina de Português no Ensino Médio, e relaciona tal proposta curricular aos demais documentos referenciais brasileiros (BRASIL, 1999, 2002, 2006).

A partir da perspectiva metodológica, em Linguística Aplicada, de análise documental de caráter interpretativista, esta pesquisa descreve e analisa, além do documento curricular, os materiais complementares desse currículo, intitulados Cadernos do Professor, que se apresentam como recomendações didáticas ao professor e atividades prescritas aos alunos, elaboradas especificamente para a realização do currículo em sala de aula.

Por meio de nosso mapeamento e descrição, pudemos comprovar que a Proposta Curricular se apresentou como um currículo centralista, que tende ao modelo racional técnico e é caracterizado pela presença de consultores externos que delegam ao professor a tarefa da aplicação de um modelo pronto. Ainda, os Cadernos do Professor tomam o lugar da implementação do currículo pelo professor no contexto da prática, já que as orientações metodológicas presentes nesse documento preveem todos os passos que ele deverá seguir.

Nossos resultados também apontam para as diferentes “camadas sucessivas” constituintes das disciplinas escolares como produto da história, sobrepostas nos objetos de ensino prescritos pelo currículo paulista, por meio da seleção e organização de conteúdos, das nomenclaturas criadas para eixos e categorias e pelos tipos de atividades propostas pelo Caderno do Professor. Tais elementos chegam a gerar conflitos epistemológicos entre teorias vigentes no ensino de Português dos anos 1970, 80 e 90 presentes nos Cadernos e ainda, de métodos e terminologias que remontam a tradição e origem desse ensino no século XIX.

Palavras-chave: Ensino - São Paulo (Estado) - Currículos; Língua portuguesa – Estudo e ensino; Ensino Médio; Políticas públicas.

ABSTRACT

In the year 2008, the São Paulo State Department of Education has proposed a pedagogical reform to be implemented effective immediately in all public schools. Such reform presented a new curriculum for the subjects of elementary and secondary education, known as Curricular Proposal of São Paulo State.

The curricular proposal was backed and subsidized by other teaching materials, published concurrently with its implementation, such as: supporting documents to directors and coordinators so that they become "leaders" in the implementation of the curriculum; bimonthly notebooks for the teacher, as well as support courses and videos about the theoretical foundation of their discipline; and, finally, bimonthly notebooks for the student to perform tasks according to the teacher's notebook.

Our research analyzes the public school curriculum of São Paulo State (2008) by examining the proposal for the discipline of the Portuguese language in high schools more closely, taking as a basis the concepts of curriculum and reform by Lessard (2008), Pacheco (2003) and Silva (1999), the approach of the History of School Subjects (CHERVEL, 1990), more specifically the Portuguese course in high schools, and the relationship of such curriculum proposal with other Brazilian reference documents (BRASIL, 1999, 2002, 2006).

From the methodological perspective, in Applied Linguistics, of documentary analysis and interpretive character, this research describes and analyses, in addition to the curriculum document, complementary materials of this curriculum, entitled The Teacher's Notebooks, which are portrayed as didactic recommendations to the teacher and prescribed activities to the students, specifically detailed for the curriculum implementation in the classroom.

Through our mapping and description, we confirmed that the Curricular Proposal can be presented as a centralized curriculum, which tends to the technical rational model and it is characterized by the presence of external consultants who delegate the teacher the task of applying a finished model. And, the Teacher's Notebooks take the place of the curriculum implementation by the teacher in the context of practice, since the methodological guidelines contained in this document provide all the steps he must follow.

Our results also point to different "layers" which constitute school subjects as a product of History. These layers are overlapped in the educational objects prescribed by the São Paulo curriculum, through the selection and organization of the contents, the denomination created to axes and categories and, finally, through the types of activities proposed by the Teacher's Notebook. Such elements can generate epistemological conflicts between prevailing theories in the teaching of Portuguese language from the 1970s, 80s and 90s presented in the Notebooks, and also, from methods e terminologies which go back to the tradition of this teaching originated in the nineteenth century.

Keywords: Education - São Paulo (State) - curricula; Portuguese language - Study and teaching; High school; public policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
O ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO E NO BRASIL: ALGUNS DADOS NA COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO ATUAL	29
OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DA TESE	38
 CAPÍTULO 1	 41
O CURRÍCULO: PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E REFERENCIAIS	
1.1 O PAPEL DO "ESTADO-PEDAGOGO"	44
1.2 MODELOS DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....	47
 CAPÍTULO 2	 53
A DISCIPLINA PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: CONSTITUIÇÃO E HISTÓRIA NA ESCOLA BRASILEIRA	
2.1 HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES	54
2.2 A DISCIPLINA "PORTUGUÊS" NO ENSINO MÉDIO	58
2.2.1 Origem e fortalecimento de uma tradição de ensino	58
2.2.2 Tradição: ruptura e permanência	66
 CAPÍTULO 3	 81
ATUAIS MARCOS NORMATIVOS E REFERENCIAIS DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO	
3.1 PCNEM E PCN+	86
3.2 ORIENTAÇÕES CURRICULARES - 2004 E 2006.....	92
 CAPÍTULO 4	 105
PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PAULISTAS: CONSTRUINDO INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	
4.1 INSTRUMENTOS QUE LEVAM A ANÁLISE / ANÁLISE QUE LEVA A	

INSTRUMENTOS.....	106
CAPÍTULO 5	113
PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008):	
CONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO	
ENSINO MÉDIO	
5.1 PRINCÍPIOS TEÓRICOS.....	121
5.2 O CURRÍCULO DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS E A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	124
5.2.1 Eixo "Esferas de Atividades Sociais da Linguagem"	132
5.2.2 Eixos "Leitura e Expressão Escrita" e "Compreensão Oral"	136
5.2.3 Eixo "Funcionamento da Língua"	141
CAPÍTULO 6	145
OS CADERNOS DO PROFESSOR: COMO ENSINAR OS CONTEÚDOS	
PROPOSTOS PELO CURRÍCULO DE SÃO PAULO?	
6.1 A ESTRUTURA DE UMA "SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM" (SA)	153
6.2 DADOS QUANTITATIVOS DOS CADERNOS DO PROFESSOR DE ENSINO MÉDIO	156
6.2.1 das Atividades	157
6.2.2 das Finalidades das Atividades.....	161
6.2.3 dos Textos envolvidos em atividades de Leitura e Produção.....	162
6.3 ALGUMAS AMOSTRAS	167
6.3.1 1ª série EM: "O estilo que critica o mundo"	167
6.3.2 2ª série EM: "A entrevista e a construção da identidade social"	172
6.3.3 3ª série EM: "Uma manhã especial na vida de Maikon"	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
APÊNDICES	197

<i>APÊNDICE A: "QUADRO SÍNTESE DOS OBJETOS DE ENSINO PROPOSTOS (COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA) PELO PCN+ (2002)"</i>	199
<i>APÊNDICE B: "CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: SISTEMATIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO".....</i>	203
<i>APÊNDICE C: "MAPEAMENTO E LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS .CADERNOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO"</i>	207
ANEXOS	239
<i>ANEXO A: "FAC-SÍMILE DO PROGRAMA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1965"</i>	241
<i>ANEXO B: "EQUIPES RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS"</i>	243
<i>ANEXO C: "CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUADRO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO"</i>	247

A Lara,

*que me ensina todos os dias
quando é o tempo, como a vida
acontece e o que é o amor.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Alexandre. Pela paciência, total apoio e compreensão, frutos de um amor que seguirei buscando retribuir com a mesma dedicação e verdade.

Aos meus pais, Sara e Osvaldo. Pelo amor incondicional, exemplo irretocável e presença constante que me amparam e me formam até hoje.

À minha orientadora, mentora e fonte de profundo entusiasmo, deslumbramento e respeito, Prof^a Dr^a Roxane Rojo. Por sua paciência e tolerância comigo, por ter me permitido assistir a suas aulas, ouvir suas orientações, enviar meus textos, receber suas correções, acompanhá-la em Congressos, participar de bancas, trabalhar em seus projetos... enfim, por todos esses anos de aprendizado, apoio, oportunidades e incentivos que só poderiam ter vindo de você, Roxane!

À Prof^a Dr^a Márcia Mendonça, pela presença e acompanhamento atuantes ao longo do extenso percurso que fez de meu projeto uma tese. Que bom tê-la conhecido em minha primeira qualificação e saber que esteve presente em todos os momentos de leitura e avaliação do meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Clécio Bunzen, pelo admirável e surpreendente profissionalismo e pelas contribuições valiosíssimas dadas nos momentos precisos.

À Prof^a Dr^a Angela Kleiman e à Prof^a Dr^a Jacqueline Barbosa, referências importantíssimas para área de Linguística Aplicada e Educação. Sua leitura, opiniões e comentários ao meu trabalho são, desde já, preciosos.

Ainda a eles – Prof^a Dr^a Márcia Mendonça, Prof. Dr. Clécio Bunzen, Prof^a Dr^a Angela Kleiman, Prof^a Dr^a Jacqueline Barbosa –, Prof. Dr. Petrilson Pinheiro, Prof. Dr. Sandoval Santos e Prof^a Dr^a Raquel Fiad, agradeço o pronto aceite do convite para compor a banca.

Aos professores da área de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, em especial a Prof^a Dr^a Denise Braga, Prof. Dr. Marcelo Buzato e

Prof. Dr. Petrilson Pinheiro, com quem tive oportunidade de debater teorias, propor trabalhos e aprender com suas disciplinas e aulas da Pós.

Aos colegas do Instituto de Estudos da Linguagem – representados aqui por Adriana Teixeira, Ana Amélia Calazans, Ana Luiza Bittar, Anair Valênia, Bruno Albanese, Camila Pozza, Cláudia Gomes, Eduardo Moura, Fabiana Marsaro, Fabiana Tonin, Kátia Fujisawa, Liliane Costa, Marta Cavalcante, Melina Custódio, Rosi Melo – por tantos momentos de encontros descontraídos, encontros engajados, discussões de trabalhos, desabafos e união de forças em prol de objetivos individuais e coletivos de nossa formação.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), da Coordenadoria e Gestão de Ensino Básico (CGEB), aos PCNP de Língua Portuguesa de tantas Diretorias de Ensino, e aos colegas e dirigentes que passaram pela Diretoria de Ensino Região de Limeira. Pelos árduos momentos de trabalho, pelos embates que nos fazem crescer e pela construção coletiva de conhecimento no cotidiano. Em especial, às amigas Liliane Tank e Fátima Dias, queridas que preenchiam meu dia-a-dia com afeto, carinho e apoio, sentimentos presentes até hoje – mesmo estando distantes.

À Rose, ao Cláudio e ao Miguel, pela segurança que nos trazem ao cuidar de nossa vida acadêmica, junto à Secretaria da Pós-Graduação.

À CAPES pelo fomento à pesquisa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura I.1: Gráfico “Evolução da Média do IDESP – EM – Ano 2007-2013”	28
Figura I.2: Gráfico “Evolução da Matrícula Inicial – Ensino Médio de 1996 a 2012”	31
Figura I.3: Gráfico “SAEB – Língua Portuguesa. Ensino Médio. Escolas estaduais e privadas. Brasil. 1995-2009”	34
Figura 1.1: Lógicas do Currículo	47
Figura 1.2: Tomadas de Decisão e Responsabilidade das Políticas Curriculares	50
Figura 3.1: Eixos Organizadores de Língua Portuguesa - OCNEM.....	97
Figura 4.1: Excerto do Quadro de Organização do Currículo de Língua Portuguesa - EM107	
Figura 4.2: Excerto do Quadro de Organização do Currículo de Língua Portuguesa – 1ªEM/1ºbim – Eixo “Leitura e Expressão Escrita”	110
Figura 5.1: Infograma de Publicação, Público Alvo e Objetivo dos Principais Materiais Relacionados ao Currículo do Estado de São Paulo	114-115
Figura 6.1: Ficha do Caderno do Professor 1ª série EM – 3º bimestre.....	146
Figura 6.2: Orientações do Caderno do Professor 1ª série EM – 3º bimestre	146
Figura 6.3: Proposta de Avaliação do Caderno do Professor 2ª série EM – 2º bimestre ..	147
Figura 6.4: Sugestão de Recursos do Caderno do Professor 2ªsérie EM – 2º bimestre..	147
Figura 6.5: <i>Slides</i> de apresentação da “Lógica do Currículo”	149
Figura 6.6: “Atividade” x “Situação de Aprendizagem”	149
Figura 6.7: Infograma da Sequência da Situação de Aprendizagem (SA) nos Cadernos de Língua Portuguesa – EM	154
Figura 6.8: Gráfico “Tipos de Atividades Propostas pelos Cadernos do Professor – EM”	159
Figura 6.9 - Gráfico “Finalidades das Atividades Propostas pelos Cadernos do Professor – EM”	161
Figura 6.10 - Gráfico “Textos apresentados para leitura (por esfera de produção) pelos Cadernos do Professor – EM”	162
Figura 6.11 - Gráfico “Textos apresentados para leitura (por gênero) pelos Cadernos do Professor –EM”	163
Figura 6.12 - Gráfico “Textos apresentados para escrita (por esfera de produção) pelos Cadernos do Professor – EM”	165
Figura 6.13 - Gráfico “Textos apresentados para escrita (por gênero) pelos Cadernos do Professor –EM”	165
Figura 6.14 - <i>Box</i> “Para você, professor!” sobre o conceito de artigo definido.....	170

Figura 6.15 - <i>Box</i> “Para você, professor!” sobre as definições de conto, crônica e tragédia	172
Figura 6.16 - Trecho de poema de Fernando Pessoa	174
Figura 6.17 - Personagem “Maikon” – tema da SA 3.....	176
Figura 6.18 - <i>Box</i> “Para você, professor!” sobre atividade de sondagem	177
Figura 6.19 - Anúncio de emprego apresentado pela atividade 1	177
Figura 6.20 - <i>Scrap</i> apresentado pela atividade 3	177
Figura 6.21 - Texto proposto na seleção de emprego apresentado pela atividade 4	179
Figura 6.22 - Texto produzido por Maikon na seleção de emprego apresentado pela atividade 5.....	179
Figura 6.23 - Correção do texto de Maikon apresentada pela atividade 5	179
Figura 6.24 - <i>Box</i> “Para você, professor!” sobre a relação entre a atividade 8 e a sondagem	180

LISTA DE TABELAS

Tabela I.1: Número de Matrículas na Educação Básica e Profissional – Brasil e Estado de São Paulo	29
Tabela I.2: Taxas de Rendimento das Escolas Estaduais – Brasil 1997-2010	32
Tabela I.3: Taxas de Rendimento das Escolas Estaduais – Estado de São Paulo 2010-2012.....	33
Tabela 3.1: Intervenções do Estado no EM.....	81
Tabela 3.2: Comparação entre LDBEN e DCNEM	84-85
Tabela 3.3: Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCNEM.....	87
Tabela 3.4: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa - PCNEM.....	89
Tabela 4.1: Currículo do estado de São Paulo: sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa - Ensino Médio (sem preenchimento).....	110
Tabela 4.2: Gêneros textuais propostos pelo Currículo - distribuição por tipologia e foco de uso (sem preenchimento).....	111
Tabela 4.3: Cadernos do Professor - Levantamento Quantitativo de Atividades, Textos, Objetivos e Finalidades (sem preenchimento).....	112
Tabela 5.1: Currículo do Estado de São Paulo: Sistematização dos Objetos de Ensino de Língua Portuguesa - Ensino Médio	130-131
Tabela 5.2: Principais temas e esferas mencionadas no Currículo.....	133
Tabela 5.3: Cadernos de Literatura: Gêneros e Obras Literárias.....	135
Tabela 5.4: Gêneros Textuais Propostos pelo Currículo - Distribuição por Tipologia e Foco de Uso	136
Tabela 6.1: Lógica da Concepção de ensino de conteúdos X Lógica da Concepção de ensino por meio de Situação de Aprendizagem	150
Tabela 6.2: Títulos das Situações de Aprendizagem – Cadernos do Professor – EM...155-156	
Tabela 6.3: Tipos de Atividades Propostas pelos Cadernos do Professor– EM	158-159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Coordenadoria da Educação Básica
CENP/SP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo
CGEB	Coordenadoria e Gestão do Ensino Básico
DAC	Disciplina de Apoio Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências – Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCESP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCOP	Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PQE	Programa de Qualidade da Educação

PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SA	Situação de Aprendizagem
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SD	Sequência Didática
SEESP	Secretaria Estadual da Educação de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nation Children's Fund)

INTRODUÇÃO

O currículo tem a centralidade no debate sobre as questões educativas. (...) Fala-se em currículo, em políticas curriculares e em educação como se se tratasse de uma paixão: algo que não nos deixa indiferentes, algo que nos sensibiliza e nos torna atores de uma vontade.

José Augusto Pacheco (2003, p.10-11)

Foi, de fato, o que ocorreu a partir de 2007, com o lançamento das 10 metas da educação paulista¹ e do projeto de reforma educacional apresentado pelo governo do Estado de São Paulo recém assumido por José Serra: as metas indicavam uma reforma que envolveria muitos outros aspectos da estrutura educacional paulista, porém nada recebeu maior destaque do que a nova proposta curricular. Sem dúvida, o currículo e os cadernos de aplicação dos conteúdos mobilizaram escolas, Diretorias de Ensino e a própria equipe disciplinar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP). Foram os documentos curriculares que não deixaram ninguém indiferente e foram as mudanças a partir do currículo que fizeram com que todos se envolvessem e defendessem suas paixões.

A nova proposta curricular, anunciada em 2007, implantou-se no ano seguinte junto a um conjunto de outros materiais pedagógicos que se seguiram ao longo do ano de 2008, 2009 e 2010 tais como: cadernos curriculares de todas as disciplinas, direcionados às escolas; documentos de apoio aos diretores e coordenadores para que estes se tornassem “líderes” na implantação do currículo; cadernos bimestrais de orientação para o professor, bem como *sites*, vídeos e

¹ As metas são: 1) Todos os alunos de oito anos plenamente alfabetizados; 2) Redução de 50% das taxas de reprovação da oitava série; 3) Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; 4) Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); 5) Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; 6) Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. 7) Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1º a 5º anos); 8) Programas de formação continuada e capacitação da equipe; 9) Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; 10) Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (CENP/SP, 2010, p. 10).

cursos de apoio sobre a fundamentação teórica das disciplina; e, finalmente, cadernos bimestrais para o aluno executar tarefas segundo o caderno do professor. Além desses materiais, formações, encontros e grupos de estudos foram organizados em escolas, Diretorias de Ensino e equipes regionais para se disseminar a proposta, entendê-la e aplicá-la.

Foi assim que fiz parte desse debate e minhas vontades e paixões foram mobilizadas por esse processo de reforma curricular. Enquanto Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP) de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino Região de Limeira, participei ativamente de todos os encontros centralizados entre a equipe de elaboração do currículo – liderada pela consultora de currículo da SEESP, Maria Inês Fini – e os representantes de cada disciplina das Diretorias Regionais de todo o estado. Assim, desde meados de 2008, fomos chamados em média uma vez por mês para encontros de poucos dias ou de semanas inteiras para *receber* orientações sobre o currículo, sobre as ações imediatas que ocorreriam em determinado mês, ações a médio prazo que estariam por vir, tarefas de implantação do currículo que tínhamos que cumprir e outras atividades de formação do grupo de PCOP e supervisores de todas as 91 Diretorias de Ensino do estado para que o currículo fosse igualmente aplicado por “homologia de processos”, termo usado por Fini para padronizar as orientações e informações dadas em encontros centralizados que deveriam ser repassados da mesma forma, sem alterações ou ressignificações.

Voltávamos, então, desses encontros centralizados com atribuições de organizar novos encontros descentralizados com os Professores Coordenadores das escolas para que eles ainda organizassem outras reuniões com os professores das escolas até que, como em um jogo de telefone sem fio, as intenções da equipe central chegassem aos alunos em forma de um novo conteúdo e metodologia na sala de aula.

Além disso, não tínhamos apenas a preocupação conceitual com o currículo de nossa disciplina, em orientar sua aplicação, mediar cursos, supervisionar o uso dos materiais e auxiliar o professor em sua implantação. Havia ainda a

responsabilidade “física e concreta” de receber caixas, carregá-las, contar e separar milhares de cadernos curriculares, distribuí-los, remanejá-los, impedir a falta e a sobra deles nas escolas, responder à imprensa quanto a evidência de materiais no lixo, em empresas de reciclagem, com erros graves de conceito ou impressão.

Toda dinâmica do trabalho, que não só me envolveu, mas também professores e gestores das escolas, demais PCOP, supervisores e dirigentes das Diretorias de Ensino e até equipes centrais da própria Secretaria, fez com que pensássemos e agíssemos diariamente com o “currículo nas mãos”, mas não deu espaço para reflexão sobre ele, para o questionamento de nossas ações e para o porquê daquilo que orientávamos. E, assim, desde 2008, venho observando aulas, acompanhando e orientando professores, buscando esse espaço de reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais a partir desse novo currículo, principalmente sua implementação por meio dos Cadernos do Professor de *Ensino Médio* (EM).

Nossa escolha por esse nível de ensino a princípio se deu pelo baixo rendimento que os alunos do EM atingiam nas avaliações estaduais ao longo dos últimos anos: rendimento que passou a ser apontado por um novo índice de aferição de resultados (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP) e que foi lançado simultaneamente à implantação do novo currículo.

O IDESP, portanto, foi criado para indicar a qualidade da aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental e Médio e considera dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o fluxo escolar. Em seu lançamento, o governo estipulou metas, calculadas com base nos dados de

avaliação e fluxo de anos anteriores, que devem ser atingidas até 2030 para que, gradualmente, o estado consiga alcançar níveis de educação mais elevados².

Assim, no lançamento do IDESP, os alunos de Ensino Médio das escolas paulistas apresentaram média de 1,41, em uma escala de zero a dez. Trata-se da média mais baixa entre os níveis de ensino da Educação Básica do estado. Até o ano de 2030, o governo, então, estipulou que esse nível de ensino atingisse a nota 5.

Destacamos que, ao acompanhar anualmente os dados da média do IDESP desde 2007 até agora³, é possível constatar, a partir da figura I.1, que o índice do Ensino Médio paulista oscilou entre uma ascensão inicial – da média 1,41 para 1,98, em 2009 – e uma sequência de declínios em 2010 (1,81), 2011 (1,78) e 2013 (1,83), com exceção do IDESP de 2012 (1,91). De qualquer forma, tais números parecem apenas “patinar” no mesmo patamar de notas “1” a “2” se compararmos à nota “5”, meta de 2030, que ainda representa apenas 50% do que seria a nota máxima, de excelência na escala do IDESP.

Tais indicadores iniciais que apontam dificuldades apresentadas pelos alunos, aliadas ainda às dificuldades sentidas pelos professores ao aplicar a sequência de atividades propostas pelo Caderno do Professor, direcionaram o foco de nossa pesquisa para o Ensino Médio

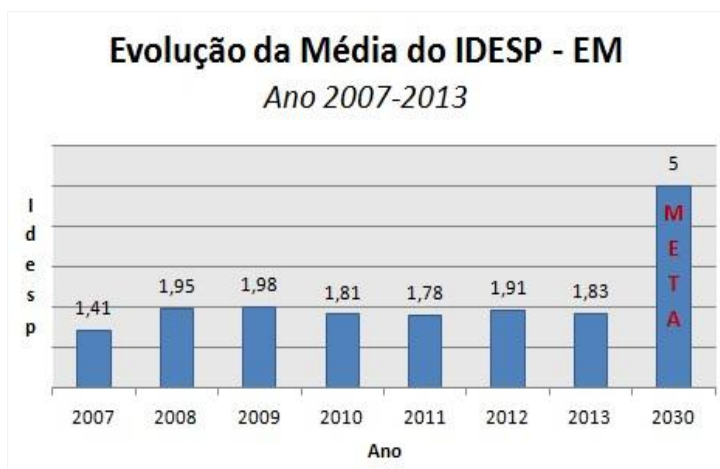


Figura I.1: Gráfico “Evolução da Média do IDESP – EM – Ano 2007-2013” (Fonte: < C:\Usuarios\Fernanda\Documentos\ GRÁFICO EVOLUÇÃO DA MÉDIA DO IDESP_EM_ANO_20072013. XLS >. Acesso em 1º fev. 2014.)

² Voltaremos a tratar do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo no Capítulo 5. Interessa-nos, aqui, destacar o rendimento do Ensino Médio paulista no ano de implementação do novo currículo e a evolução desse índice nos anos subsequentes.

³ Os dados do IDESP estão disponíveis em: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em 1º fev. 2014.

e, sem dúvida, revelam também o grande desafio que esse nível de ensino vem impondo no que diz respeito ao descompasso entre a escola, o perfil do jovem e de suas demandas educacionais e profissionais nos tempos atuais.

O Ensino Médio em São Paulo e no Brasil: alguns dados na composição do cenário atual

De acordo com os números do Censo Escolar de 2012⁴ (tabela I.1), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado de São Paulo apresenta 1.885.107 alunos matriculados no Ensino Médio, o equivalente a 22,5% da totalidade de alunos brasileiros que cursam este nível de ensino no país (8.376.852).

Ainda, a rede pública estadual paulista é a que detém 80,9% da totalidade de alunos matriculados no estado, restando apenas 19,1% de alunos matriculados nas redes municipais, federal e particulares.

Trata-se, assim, da maior rede estadual de ensino do Brasil, não só no que diz respeito ao Ensino Médio, mas a toda Educação Básica, também por contar com 4.661 escolas estaduais, entre creches, pré-escolas e escolas de Ensino

Tabela I.1: Número de Matrículas na Educação Básica e Profissional – Brasil e Estado de São Paulo

Brasil e Estado de São Paulo
Matrícula Inicial na Educação Básica e Educação Profissional de Nível Médio
2012

Nível / Modalidade	Brasil	São Paulo	São Paulo / Brasil
Educação Básica	49.481.395	10.033.591	20,3
Educação Infantil	7.295.512	1.852.262	25,4
Creche	2.540.791	837.453	33,0
Pré-Escola	4.754.721	1.014.809	21,3
Ensino Fundamental Regular	29.702.498	5.765.903	19,4
Ensino Médio Regular	8.376.852	1.885.107	22,5
Educação de Jovens e Adultos	3.906.877	481.900	12,3
Educação Especial	199.656	48.419	24,3
Escolas ou classes exclusivas	199.656	48.419	24,3
Incluídos (*)		116.959	
Educação Profissional	1.063.655	356.962	33,6
Educação Básica e Profissional	50.545.050	10.390.553	20,6

Fonte: SÃO PAULO, 2013a, p.19.

⁴ Todos os dados referentes ao Censo Escolar brasileiro estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 1º fev. 2014. O recorte estadual dos dados referentes a São Paulo também está disponível em um documento informativo no site <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/547.pdf>>. Acesso em 1º fev. 2014.

Fundamental, e 917 escolas com oferta de nível médio.

Entretanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2011⁵, revela que a taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino de jovens de 15 a 17 anos no Ensino Médio em São Paulo ainda é de apenas 67,1%. Se considerarmos a taxa do estado de 93,2% de crianças no Ensino Fundamental, o índice para o nível médio parece distante, apesar de ser ainda o estado com maior taxa líquida de matrículas no Ensino Médio, em relação aos demais estados brasileiros, seguido pelo índice do Distrito Federal (61,6%) e do Paraná (58,5%).

Assim, tal porcentagem indica o que já vem sendo discutido desde 2007 quanto à estagnação do Ensino Médio brasileiro. De acordo com Moraes e Alavarse (2011), a partir da análise dos dados de matrículas no Brasil, de 1991 a 2010, podem ser identificados dois movimentos no Ensino Médio: o primeiro concerne à *forte expansão* entre 1991 e 2004 – de 3.772.698 para 9.169.357 matrículas –, com uma variação de 143%, seguido pela *queda* de 9% até 2007 e *estabilização*, de 2007 a 2010, com 8.357.675 de matrículas em 2010. E, o segundo movimento diz respeito à *consolidação* da escola pública nesse nível de ensino, que passa de 65,5% de oferta de matrículas em 1991 a 85,9% delas em 2010, reduzindo, assim, a participação das escolas privadas, municipais e federais na oferta de matrículas de nível médio:

Nesse período, a *taxa líquida de matrícula* para a população de 15 a 17 anos, utilizando-se dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), passa de 17,3%, em 1991, para 32,7%, em 1999, atingindo 44,2% em 2004 e 50,9% em 2009 (IBGE, 2010). Apesar da variação positiva, configura-se ainda a incompletude do processo de democratização da escola, pois a “outra metade” da juventude ou permanece no ensino fundamental (34,3%), fruto de reprovações ou ingresso tardio, ou está sem frequentar qualquer escola (14,8%). (MORAES; ALAVARSE, 2011, p.809)

5

Disponível

em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>>
. Acesso em 1º fev. 2014.

É o que também confirma a curva do gráfico de evolução da matrícula inicial do Ensino Médio no Estado de São Paulo desde 1996 até 2012 (figura I.2), divulgado pelo Censo Escolar 2012: ascensão até o ano de 2003, ano em que o estado atingiu a maior marca de 2.099.910 matrículas no Ensino Médio em todas suas redes, declínio deste número até 2007, com 1.723.492 alunos nesse nível de ensino e, finalmente, sutil elevação nos últimos anos até o total de 1.885.107, já anunciado anteriormente.

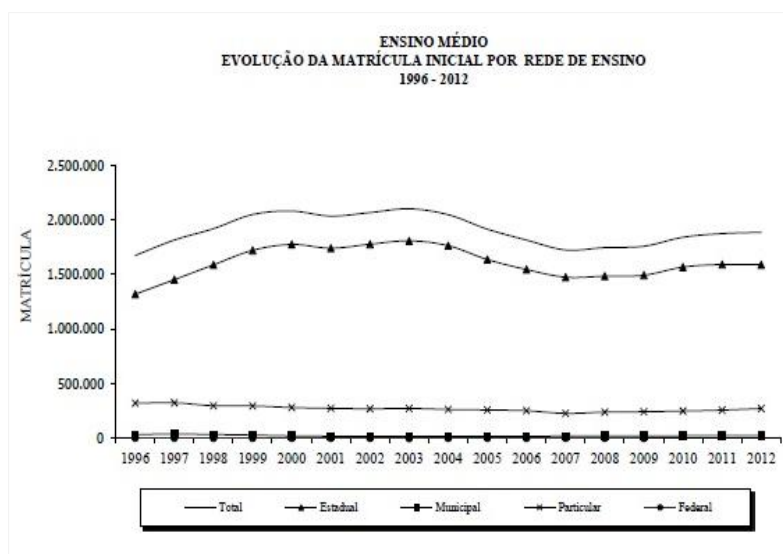


Figura I.2: Gráfico “Evolução da Matrícula Inicial – Ensino Médio de 1996 a 2012” (Fonte: SÃO PAULO, 2013a, p.67)

Dessa forma, tanto no que concerne ao Ensino Médio paulista quanto ao de todo o país, os dados apontam para certa acomodação da matrícula e implicam no desafio de retomar a expansão com vistas à universalização, prevista para até 2016 pela Emenda Constitucional 59/2009⁶. Costa (2013) destaca algumas metas do Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2012) que contemplam o Ensino Médio e buscam melhorar tais índices de matrícula, aprovação e correção de fluxo, dentre outros problemas considerados “nós” que amarram a expansão no nível médio de ensino:

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 1º fev. 2014.

- manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental.
- promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola.
- fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do campo na faixa etária de 15 a 17 anos.
- redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos estudantes. (COSTA, 2013, p. 203)

Ainda segundo Costa (2013, p. 204), “escola média estadual matutina/noturna não profissionalizante com altas taxas de distorção idade-série, reprovação e evasão é o retrato da escola média brasileira hoje”. Para o autor, o desafio de universalizar o ensino médio regular com qualidade social passa por uma escola média cada vez mais diurna, com indicadores educacionais e de matrícula adequados, com garantia de uma formação humanista científica para todos os jovens de 15 a 17 anos e para os jovens que trabalham o ensino médio integrado à educação profissional.

Além do índice demográfico e de matrícula, outro aspecto a ser considerado na apreensão do ensino médio diz respeito às taxas de aprovação, reprovação e abandono. Assim, ainda conforme dados do Censo Escolar quanto à série

Tabela I.2: Taxas de Rendimento das Escolas Estaduais – Brasil 1997-2010

Ano	Estadual		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
1997	77,6%	7,8%	14,7%
1999	73,7%	7,6%	18,7%
2001	74,5%	8,5%	17,0%
2003	72,3%	10,9%	16,8%
2005	70,5%	12,3%	17,2%
2007	71,6%	13,6%	14,8%
2009	73,5%	13,5%	13,0%
2010	74,9%	13,4%	11,7%

Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em 1º fev. 2014.

histórica 1997-2010 das taxas de rendimento do Ensino Médio (tabela I.2), percebe-se que há mais de 10 anos a aprovação dos alunos está fixada na média dos 74%, o que, para Moraes e Alavarse (2011) revela uma situação em que de quatro alunos matriculados, um não tem sucesso para aprovação ou conclusão do nível de ensino. Nesse caso, segundo os autores, ao longo dos anos, embora a taxa de aprovação não tenha aumentado, alternou-se os índices de reprovação e abandono, isto é, a taxa de

abandono diminuiu, mas os mesmos alunos que abandonavam, agora, reprovam. Moraes e Alavarse (2011) entendem que:

chama atenção o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola. (MORAES; ALAVARSE, 2011, p.815)

Dados do Estado de São Paulo (tabela I.3) revelam, em 2010, um maior número de aprovação e menor número de abandono em relação aos números do mesmo ano do país. Cerca de 5% a mais na aprovação e a menos no índice de abandono marcam essa diferença. No entanto, a taxa de reprovação não se mostra diferente e, além disso, ao compararmos a evolução desses números de 2010 a 2012, percebemos, mais uma vez a estagnação dessas taxas de rendimento que, aliadas aos outros índices, destacam mesmo o estado paralisante das políticas e incentivos voltados ao Ensino Médio enquanto nível escolar de ensino.

Tabela I.3: Taxas de Rendimento das Escolas Estaduais – Estado de São Paulo 2010-2012

Ensino Médio

Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono

Rede Estadual

2010 - 2012

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2010	80,9	13,9	5,2
2011	79,3	15,4	5,3
2012	80,6	13,9	5,5

Fonte: SÃO PAULO, 2013b, p.7.

Finalmente, destacamos a participação dos alunos do Ensino Médio em avaliações externas como o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) organizado pelo governo federal e, ainda, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – exame estrangeiro organizado pela OCDE⁷. Esses processos de avaliação pretendem, de formas distintas, medir os resultados do ensino básico em diferentes disciplinas, avaliando o desenvolvimento de determinadas competências, como a competência leitora, por exemplo, uma das principais, que sempre recebe destaque quando da divulgação dos resultados.

⁷ A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização global cujo objetivo é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de políticas nas áreas econômica e social.

Primeiramente, quanto ao SAEB, trata-se de uma aferição bienal que proporciona um olhar longitudinal sobre o ensino médio desde 1995. De acordo com Moita Lopes e Rojo (2004), a avaliação de Língua Portuguesa apresenta uma concepção discursiva de leitura, na medida em que seus descritores abordam o conteúdo, a materialidade linguística e ainda a situação de enunciação dos textos. Assim, para uma análise dos resultados dessa disciplina, especificamente no que diz respeito à competência leitora nas escolas estaduais e privadas de ensino médio, devemos considerar a *Escala SAEB* em que estão distribuídos os níveis de proficiência dos alunos, quais sejam, o nível *abaixo do básico* (225 pontos), *básico* (250 pontos), *adequado* (275 pontos) e *avançado* (300 pontos)⁸. De acordo com o gráfico de resultados do SAEB de Língua Portuguesa de 1995-2009, os alunos de escolas estaduais ficam um pouco acima do básico e apresentam um discreto movimento de crescimento a partir de 2005, o que reduz a diferença entre eles e os estudantes de escolas privadas, pois estes últimos praticamente estabilizaram o desempenho a partir desse ano.

Moraes e Alavarse (2011) consideram que, de certa forma, os resultados do SAEB tiveram e ainda têm pequeno impacto junto às escolas. E, nesse sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a pedra de toque das avaliações externas para o Ensino

Médio, apesar de seus objetivos terem sido a princípio alargados

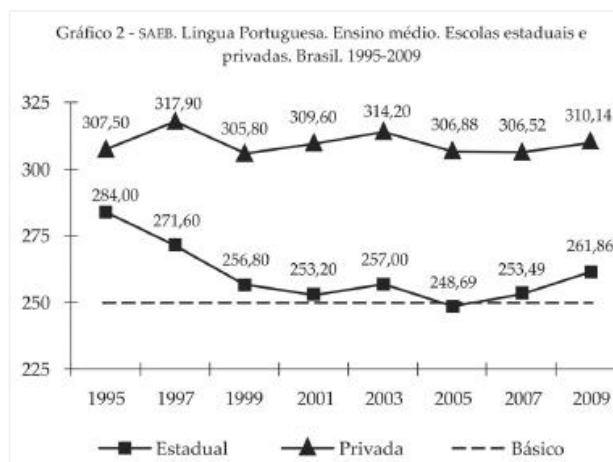


Figura 1.3: Gráfico “SAEB – Língua Portuguesa. Ensino Médio. Escolas estaduais e privadas. Brasil. 1995-2009” (Fonte: MORAES, ALAVARSE, 2011, p. 818)

⁸ Os níveis da escala SAEB são subdivididos em 150-175; 175-250; 250-300; 300-350; 350-375; 375-acima. Tal subdivisão refere-se a habilidades específicas que os alunos apresentam de acordo com determinados temas. A descrição completa da escala SAEB para a 3ª série do Ensino Médio está disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em 1º fev. 2014.

e depois reconfigurados desde sua criação. De qualquer forma, o ENEM assume novo peso em relação ao Ensino Médio uma vez que se tornou único procedimento seletivo da maior parte das universidades federais; recebeu ampla aceitação da maioria das escolas privadas, que o usa até como um crivo de mercado para disputar clientela; foi adotado, em 2009, como substituto ao Exame Nacional de Certificação de Competências na Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que permite a equivalência do Ensino Médio em função do desempenho nas provas e é utilizado para concessão de bolsas na educação superior privada, pela via do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

No entanto, seus resultados não cumprem mais o objetivo de contribuir com o panorama da qualidade de ensino do fim da Educação Básica brasileira, já que são notas individuais e de finalidade seletiva e classificatória. Ainda assim, quando da divulgação dos resultados do ENEM por escola, estes geram a comparação entre instituições a partir de *rankings* publicados na mídia que, bem ou mal, apontam para a posição geralmente inferior ocupada pelas escolas estaduais, atrás das notas das escolas particulares e federais⁹.

Finalmente, quanto à avaliação de leitura do PISA, esta apresenta, segundo Jurado (2003), uma concepção cognitiva do processo de ler como extração e relação entre informações contidas em textos de diferentes gêneros e linguagens, que constituem práticas de leitura escolares e não escolares. De acordo com tal concepção, o programa organizou uma escala de pontuação¹⁰ que mede as

⁹ Ao realizar, de maneira superficial e ilustrativa, uma busca simples no site *Google* a partir de palavras-chave como “ENEM+*ranking*+escolas”, apresentam-se como resultados *links* para notícias de jornais de diferentes estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso e Paraná, cuja manchete destaca o mesmo dado: escolas particulares e/ou federais estão à frente da maioria das escolas estaduais.

¹⁰ Os níveis de proficiência do PISA são assim descritos: “Nível 5 (pontuação acima de 625): Os estudantes neste nível são capazes de completar tarefas de leitura mais complexas, tais como: • Gerenciamento de informações de difícil localização em textos desconhecidos; • Compreensão detalhada de tais textos e inferência da relevância de certa informação em um texto para determinada tarefa; • Avaliação crítica e construção de hipóteses, com base em conhecimentos específicos que dependem de conceitos também especializados. Nível 4 (pontuação entre 553 e 625): Os alunos são capazes de resolver tarefas de leitura complexas, tais como: • Localização de informações integradas; • Interpretação de significados gerados por nuances da linguagem; • Avaliação crítica de um texto. Nível 3 (pontuação entre 481 e 552): Os alunos são capazes de resolver tarefas de leitura de complexidade moderada, tais como: • Localização de várias

capacidades leitoras subdivididas em 5 níveis que partem, por exemplo, da localização de uma informação (nível 1 – pontuação de 335 a 480) até julgamento crítico e elaboração de hipóteses sobre um texto (nível 5 – pontuação acima de 625).

Dessa maneira, de acordo com o Relatório PISA/2012, dentre alunos de 15 anos, de 65 países diferentes, os brasileiros estão em 55º lugar em leitura, com 410 pontos, abaixo da média de países da OCDE, que é 496. Tal pontuação é equivalente a de países como Colômbia, Tunísia e Uruguai, porém dentre os países latino-americanos, o Brasil fica abaixo de Chile, Costa Rica e México, mas acima de Argentina e Peru.

De qualquer forma, desde 2000, a pontuação em leitura se elevou 1,2%, de 396 aos 410 já anunciados, principalmente em relação aos alunos que estavam nos níveis mais baixo de performance. No entanto, essa pontuação significa que cerca de metade dos alunos brasileiros de 15 anos (49,2%) estão abaixo do nível 2 de proficiência, o que para esse exame, significa que, no máximo, os alunos conseguem reconhecer o tema principal ou o objetivo do autor em um texto de tópico familiar e faz uma simples conexão entre a informação no texto e seu conhecimento cotidiano. Ainda, apenas 1 em 200 alunos (0,5%) atingiram o nível 5, o que significa que eles conseguem lidar com textos que são não familiares na forma ou conteúdo e conseguem fazer uma boa análise desses textos.

Mediante tais resultados recentes e números não favoráveis ao Ensino Médio, principalmente no que diz respeito ao decréscimo de matrículas nesse nível de

informações; • Estabelecer relações entre as diferentes partes de um texto; • Relacionar parte de um texto com determinado conhecimento cotidiano já familiarizado. Nível 2 (pontuação entre 408 e 480): Os alunos são capazes de resolver tarefas básicas de leitura, tais como: • Localização de informações simples; • Fazer inferências de baixo nível; • Usar determinado conhecimento prévio para compreender o texto. Nível 1 (Pontuação entre 335 e 480): Os alunos são capazes de realizar exercícios de leitura sem complexidade, tais como: • Localização de uma única informação; • Identificação do tema principal de um texto; • Estabelecer relação simples com conhecimento cotidiano.” Disponível em: <<http://centerforpubliceducation.org/Libraries/Document-Library/Achievement-Levels/Description-of-PISA-Achievement-Levels.html#sthash.RU2bwkn4.dpuf>>. Acesso em 17 mar. 2014. Tradução nossa.

ensino que não aumenta desde 2007, no final do ano de 2013, o então ministro da Educação Aloísio Mercadante lançou o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22/11/2013. De acordo com declarações de Mercadante em audiência pública para tratar da divulgação do Pacto¹¹, este tem dois objetivos principais, quais sejam, promover a valorização do professor da rede pública estadual do EM através da oferta de formação continuada, e refletir sobre o currículo do EM, de forma que as disciplinas fiquem “mais articuladas” e alinhadas às matrizes do ENEM.

Assim, percebe-se certa movimentação por parte do governo federal para atender por meio de inúmeros projetos e ações pontuais tamanha demanda instaurada ao longo de anos de estagnação do Ensino Médio. São programas¹² como “Mais professores”, “Quero ser professor” e “Quero ser cientista” que destinam bolsas a interessados em seguir carreira docente; outros como “Mais educação” e “Pronatec” que incentivam a matrícula e manutenção dos alunos na escola por meio de ensino integral e profissional; além dos estudos de reformulação do currículo do Ensino Médio e da distribuição de *tablets* para professores e alunos desse nível de ensino.

São inúmeros programas recentes sendo anunciados ao longo dos últimos anos que pouco ainda têm causado impacto na realidade escolar, talvez pela quantidade de ações pulverizadas e pela proximidade histórica das medidas. De qualquer forma, parece-nos clara a urgência de ações em relação ao Ensino Médio, o que demonstra que a necessidade gritante desse nível de ensino se faz sentir desde a escola até as instâncias governamentais.

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sxnNHM>>. Acesso em 1º fev. 2014.

¹² Mais informações sobre programas e ações do MEC estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20189&Itemid=811>. Acesso em 1º fev. 2014.

Objetivos e Organização da tese

Diante desse cenário, e no que concerne à reforma educacional paulista iniciada em 2007, levantamos as seguintes perguntas de pano de fundo da pesquisa:

- O que o Estado de São Paulo propõe como currículo prescrito para atender as demandas da sua rede de ensino no nível médio?
- Como os atuais documentos curriculares paulistas entendem o Ensino Médio?
- O que o currículo prescrito intenta para formação dos jovens do Ensino Médio em Língua Portuguesa?
- Como os cadernos metodológicos orientam o professor de Língua Portuguesa a cumprir o trabalho de ensinar o currículo conforme previsto/prescrito a alunos do Ensino Médio?

A fim de perseguir esses questionamentos mais amplos e gerais, procuramos, por meio deste trabalho, examinar mais especificamente a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, investigando os embasamentos teóricos e metodológicos subjacentes a ela e relacionando-a aos demais documentos referenciais brasileiros. Nossa análise também se estende aos materiais complementares desse currículo, intitulados *Cadernos do Professor* que se apresentam como recomendações didáticas ao professor e atividades prescritas aos alunos, elaboradas especificamente para aplicação do currículo em sala de aula. Destacamos que não abordaremos os *Cadernos do Aluno* já que estes se estruturam de maneira semelhante aos *Cadernos do Professor*, apenas sem as orientações e instruções dirigidas a este último.

Assim sendo, nossa pesquisa tem os seguintes objetivos:

- *Situar*, sincrônica e diacronicamente, a proposta curricular paulista no contexto das políticas educacionais curriculares do Brasil e do Estado de São Paulo.
- *Descrever* o currículo oficial estadual de Língua Portuguesa para o EM, investigando os embasamentos teóricos e metodológicos subjacentes e relacionando-os às teorias de currículo, de história das disciplinas escolares e aos demais referenciais curriculares brasileiros.
- *Mapear, descrever e realizar leitura crítica* do “Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio” e dos “Cadernos Bimestrais do Professor” tendo em vista os objetos de ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, o presente texto organiza-se da seguinte forma:

Os Capítulos 1, 2 e 3 se organizam de modo a preparar teoricamente a descrição e análise do currículo paulista a partir de uma investigação sobre o estatuto do currículo escolar e de um delineamento do estatuto da disciplina Português na escola média brasileira dos dias de hoje. Tal embasamento teórico parte, primeiramente, no **Capítulo 1**, dos conceitos e parâmetros sobre teorias de Currículo e a função do Estado na proposição de reformas educacionais; em seguida, no **Capítulo 2**, do campo da História das Disciplinas Escolares, especificamente da constituição e história da disciplina de Português no Ensino Médio; e, finalmente, no **Capítulo 3**, dos referenciais oficiais nacionais em vigor atualmente. Tais teorias e áreas associadas visam a justificar as abordagens empregadas durante o desenvolvimento desta pesquisa e contribuem para a forma como se desenvolveram a descrição e análise dos documentos curriculares paulistas.

O **Capítulo 4** preocupa-se com a descrição metodológica do trabalho, apresentando os instrumentos que construímos a partir de metodologia interpretativista e os critérios de análise que elaboramos após a observação do objeto de pesquisa e como tal observação pôde ser sistematizada, gerando dados

para um levantamento quantitativo e criando caminhos para escolha e seleção da leitura qualitativa dos dados.

Assim, é durante o **Capítulo 5**, que o currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é descrito e o texto e quadros organizativos destinados à disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio são examinados a partir de metodologia interpretativa e de critérios de análise elaborados após a observação do objeto de pesquisa e dos dados gerados por um levantamento quantitativo.

O **Capítulo 6**, por sua vez, apresenta o mapeamento e apreciação crítica dos Cadernos do Professor, em que procuramos descrever como estes se organizam em Situações de Aprendizagem (SA) e qual é a estrutura interna dessas SA. Ainda quantificamos e classificamos todas as atividades propostas pelos Cadernos, listadas em tabelas presentes em apêndice a este volume, considerando a “atividade” como nossa *unidade de análise* e geramos, a partir dessa unidade, gráficos que demonstram, por exemplo, os tipos e finalidades de atividades mais recorrentes, os gêneros propostos para leitura e produção e a recorrência de temas de língua e literatura. Avaliamos, assim, os resultados obtidos por meio desses dados e procuramos, por fim, exemplificá-los e analisá-los por meio de uma abordagem qualitativa ao descrever três Situações de Aprendizagem relacionadas, respectivamente, à 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Nas **Considerações Finais**, procuraremos retomar e destacar os principais resultados produzidos pelo nosso trabalho de descrição e mapeamento, associando-os a aspectos teóricos delineados no percurso da tese, a fim de tatear conclusões e novos encaminhamentos.

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO: PRINCÍPIOS, PARÂMETROS E REFERENCIAIS

As questões de currículo parecem representar uma preocupação expressiva de todos os envolvidos no processo educativo: autoridades que se responsabilizam pelas decisões educacionais, professores que recebem a tarefa de implementar tais decisões, pais e alunos que são diretamente atingidos por políticas e reformas educacionais e pesquisadores solicitados a participar da elaboração de mudanças ou impulsionados a analisá-las e compreendê-las.

É assim que Moreira (2003) destaca a centralidade das políticas curriculares no campo de estudo da Educação. Evocando Sacristán (2000), Moreira (2003) afirma que reformas políticas de currículo constituem elementos importantes para a análise dos projetos políticos, econômicos e culturais de um dado momento histórico. Além disso, o autor defende que a análise de tais mudanças curriculares configuram excelentes oportunidades de se evidenciarem as relações entre currículo e poder, seu processo de construção e desenvolvimento, a presença e ausência de determinadas teorias, propostas e práticas curriculares.

A fim de melhor entender, portanto, esse complexo processo de construção e implementação de políticas curriculares, Pacheco (2003) entende que, embora o comentário e a crítica prevaleçam sobre a investigação empírica¹³ nesse campo de estudo da Educação, uma análise de qualquer política curricular não deve se basear na opinião pessoal ou mero consenso. Por essa razão, o autor ressalta a importância de uma análise se tornar inteligível pela teorização e de uma construção de parâmetros conceituais para enquadrar teorias públicas de decisão sobre currículo.

¹³ Essa constatação de Pacheco não se configura como uma crítica às pesquisas de políticas curriculares, mas como um reconhecimento de que as análises baseiam-se em experiências e percepções individuais já que há tamanhas contradições e conflitos “inerentes à natureza do aparelho do Estado” (PACHECO, 2003, p. 130).

Pacheco (2003), então, delinea seus próprios parâmetros a partir da noção de que o currículo é um projeto educativo-didático que encerra três características principais:

de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades, de um processo de ensino/aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa. (PACHECO, 2003, p.10)

Assim, a política de implementação de um currículo prescrito (cf. SACRISTÁN, 2000), ou política curricular, corresponderia ao conjunto de leis e regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas e envolveria, segundo Gimeno,

toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa que estabelece as regras do jogo do sistema curricular. Planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados. (GIMENO *apud* PACHECO, 2003, p.14)

Pacheco (2003) explica que tal política é instaurada por meio *de instrumentos normativos explícitos*, como leis, portarias e despachos, por exemplo; *instrumentos normativos interpretativos*, como circulares e ofícios; e, *documentos de orientação*, como textos de apoio e outros documentos de uso escolar interno. Esses textos curriculares são documentos de trabalho representativos do discurso oficial do Estado que agrega interesses diversos e alianças elaboradas a diversos níveis de ação.

No entanto, ao contrário dessa perspectiva prescritiva do Estado, que muitas vezes concebe o currículo como resultado de uma implementação de fases lineares, desde a formulação até a avaliação, as políticas curriculares são instituídas por contextos interligados de uma forma não-hierárquica, caracterizados como:

- **Contexto de influência:** momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais.
- **Contexto de produção do texto político:** engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção da mídia que, forçosamente, é contraditória e incoerente, na medida em que representa diversas opiniões e alianças.
- **Contexto da prática:** inclui o terreno da intervenção dos práticos, razão pela qual muitos dos textos curriculares são rejeitados, ignorados e distorcidos sempre que não correspondam às experiências, aos valores, aos propósitos e aos interesses dos professores, aos alunos e demais atores.
- **Contexto dos resultados:** diz respeito aos efeitos das políticas tanto nas estruturas e práticas quanto no impacto dessas mudanças nos padrões de igualdade, liberdade e justiça social.
- **Contexto da estratégia política:** engloba as atividades sociais e políticas de modo a contribuir para a resolução/atenuação das desigualdades, no fundo, a base da investigação social crítica. (PACHECO, 2003, p. 17)

Devido a essa possibilidade de diferentes níveis de ação da política curricular, desde a concepção do Estado até sua realização no cotidiano da escola, Pacheco (2003) evoca Shilling (1992) e Wilmott (1999) para ilustrar que as análises no campo do Currículo e da Educação se dividem no nível “macro”, em que se analisam os sistemas nacionais a partir de teorias neomarxistas ou de outras formas pós-estruturalistas, e no nível “micro”, em que se analisam fenômenos de pequena escala como estudos de caso e as relações professor-aluno, a partir do interacionismo simbólico ou da fenomenologia, por exemplo.

De qualquer maneira, o autor entende que as políticas curriculares não são decididas em espaços e vertentes restritos à linearidade política, tendo a administração um papel exclusivo na prescrição curricular, por meio de uma estratégia *top-down* ou por estratégias de negociação. Mas, ao contrário do que espera a administração central, a política curricular aplica-se em uma perspectiva menos determinista, em um conjunto complexo de relações, de valores, experiências e interesses, “dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o ator por excelência na construção do currículo” (PACHECO, 2003, p.16).

1.1 O papel do “Estado-pedagogo”

De fato, o político não deve ser o ator por excelência na construção do currículo, porém o Estado “se comporta como pedagogo, pois ele se sente autorizado a sê-lo em nome do bem-estar comum educativo; tomou o hábito de fazê-lo e ninguém parece estar em posição de regular a prática docente” (LESSARD, 2008, p.51).

Tal afirmação de Lessard (2008) remete à parte de sua reflexão sobre a relação entre reformas curriculares de porte e a prescrição do trabalho docente, em que o autor discute, a princípio, as noções de *reforma* e *currículo* a fim de investigar implicações e interferências das mudanças educacionais no trabalho do professor e da escola.

Para ele, uma reforma, em qualquer campo de atividade, liderada pelo Estado, carrega “esperanças de dias melhores” (Lessard, 2008, p.44) e é, portanto, um projeto político de projeção de futuro que uma coletividade decidiu construir, cujo passado é contestado e deve ser modificado. Assim, cada reforma apresenta uma relação particular entre o passado e o futuro, dois elementos simultâneos de ruptura e ancoragem na História.

Por outro lado, no campo educacional, a narrativa das reformas tem se revelado “uma história de esperanças quebradas, senão de profundas desilusões”, ainda conforme afirma Lessard (2008, p.55). É comum, segundo ele, a existência de um sentimento de ceticismo e até cinismo, nos meios institucionais que passaram por certa profusão de reformas, como o meio educacional:

onde se expressa coerentemente o sentimento de que a escola, desde os últimos 40 anos, se encontra em um estado reformista *agudo*, uma reforma sempre seguindo a outra, dependendo do humor de políticos desejosos de deixar suas marcas durante suas passagens no ministério, inspirados por esses gurus e pedagogos insanos daqui ou d'alhures e dos quais precisaria se livrar de uma vez por todas... São reformas realizadas demasiado rapidamente, sem preocupação verdadeira para com os atores da base do sistema, que se encontram, assim, envolvidos em um barco que não escolheram e cujo sentido nem sempre entendem...(LESSARD, 2008, p.56)

Essa sucessão de reformas é alavancada pela mudança dos elementos fundamentais de um programa curricular. Segundo Lessard (2008), o currículo apresenta três dimensões, quais sejam, 1) a visão educativa que funda o programa de estudos; 2) a tradução dessa visão em um programa de estudos; e, 3) uma pedagogia coerente com os dois primeiros elementos.

A primeira dimensão diz respeito à visão que define o tipo de cidadão, de cultura e de “saber-fazer” que uma sociedade pretende desenvolver para se construir um ser humano e inseri-lo no mundo social. Essa visão educativa se concretiza em um programa de estudos – a segunda dimensão do currículo – implementado na escola, que comporta escolhas, prioridades e arbitragens.

Por fim, a terceira dimensão do currículo seria, ainda, as orientações pedagógicas “mais ou menos explícitas e mais ou menos prescritivas” que se apresentam nos enunciados políticos ministeriais. E é exatamente no que tange a esse último aspecto que Lessard (2008) levanta algumas questões:

ninguém contesta o Estado quanto a sua obrigação de definir o projeto sociopolítico que funda o currículo da escola pública obrigatória; é aceitável que ele concretize esse projeto em um programa curricular (...) Mas será que o Estado deve prescrever a pedagogia? Qual é a visão da autonomia profissional docente colocada em jogo pela implementação do programa de estudo? Na medida em que o Estado prescreve o trabalho docente, até onde deve ir? Com que grau de tecnicidade? (LESSARD, 2008, p.45)

De acordo com o autor, o Estado assume um papel docente – de “Estado pedagogo” –, pois acaba indicando, além dos programas curriculares, uma “boa maneira de ensinar” (LESSARD, 2008, p.49). Dentre as hipóteses levantadas por ele, as principais razões para essa função seriam:

- o Estado se sente autorizado a veicular normas pedagógicas explícitas que remetem ao bem comum educacional, pois, historicamente, as autoridades responsáveis pela instrução pública sempre veicularam tais normas;

- a eficiência das políticas do Estado perpassam pelas práticas docentes. Assim, o Estado assume a importância do terreno da didática no que diz respeito ao “currículo ensinado”, além da relevância do “currículo oficial”;
- quanto mais fraco o grupo profissional é coletivamente, maior a tendência de prescrição do trabalho pelo Estado. No caso da docência, o Estado não hesita em prescrever o trabalho, seu meio e suas condições;
- enquanto empregador, o Estado considera os docentes como “técnicos” e por isso deve dizer não só o que transmitir, mas também como fazê-lo, balizando o trabalho requerido e definindo responsabilidades;
- os programas de formação docente transmitem a seus alunos uma visão pluriforme de boas práticas, o que é bastante aceitável dentro da lógica da universidade, mas um tanto problemático, do ponto de vista de uma profissionalidade docente compartilhada;
- os sindicatos se opõem às prescrições em nome da autonomia profissional docente e acabam não valorizando uma boa prática específica. Sua preocupação principal é a de salvaguardar a autonomia profissional dos seus membros, evitando que sejam responsabilizados pelas possíveis disfunções na implementação dos programas;
- não existe uma ordem profissional que poderia definir o que são as boas práticas pedagógicas ou o que seriam as manifestações de incompetência. Há, portanto, um contexto fracamente regulado no qual Estado assume a função de corporação profissional e de regulação da prática.

De qualquer maneira, Lessard (2008) entende que não há formas de se escapar da prescrição do trabalho, uma vez que, em uma profissão, as práticas são objetos de deliberações coletivas, se incorporam ao patrimônio profissional e sua autonomia é muito mais coletiva que individual. Nesse sentido, o autor conclui que a função do Estado pedagogo ao prescrever a visão, o programa de estudos ou as pedagogias apropriadas é, sim, desejável, “na ausência de uma ordem profissional à qual seria delegada parte desse papel” (LESSARD, 2008, p.52).

Entretanto, trata-se do *equilíbrio* entre a quantidade, o grau e o detalhamento das prescrições que está em jogo. Assim, parece não existir uma resposta para se estabelecer até onde o Estado pode ir, uma vez que há um campo de relações de força entre aqueles que prescrevem e aqueles que são submetidos à prescrição. Além disso, a falta de equilíbrio muitas vezes é percebida quando as prescrições “aterriçam no terreno da prática” (LESSARD, 2008, p.56), chocando-se com as exigências em torno de sua aplicabilidade e praticidade.

Lessard (2008), então, adota certo ponto de vista, considerado por ele mesmo, pragmático e construtivista, já que avalia como fértil a prescrição de finalidades e meios do trabalho, mas com espaço suficiente para que o profissionalismo docente, a inteligência coletiva e individual se desenvolva no contexto da ação. Somente assim, segundo o autor, haveria um ponto de equilíbrio a ser encontrado, dentro da realização da própria ação docente.

1.2 Modelos de construção curricular

Levando-se em conta, portanto, tais elementos que contribuem para a construção do currículo e as complexas relações que se dão em sua implementação, o estudo das políticas curriculares ainda pode ser feito a partir de duas abordagens que se situam ora no lado da racionalização ou prescrição, ora no lado da interpretação ou análise crítica. A esses dois modelos, Pacheco (2003) dá o nome de “modelo das racionalidades técnicas” e “modelo das racionalidades contextuais”:

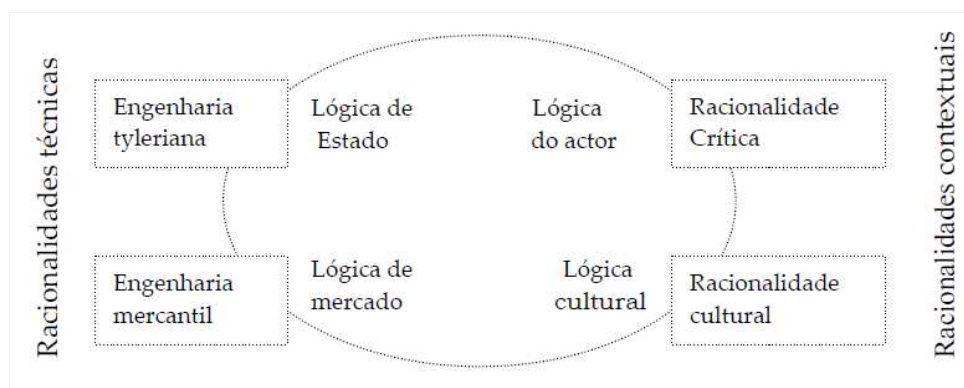


Figura 1.1: Lógicas do Currículo (Fonte: PACHECO, 2003, p. 30)

No modelo das racionalidades técnicas, as decisões políticas são tomadas em um nível macro, centralizadas pela administração oficial e caracterizadas pela linguagem especializada de consultores curriculares externos. Os professores recebem o papel de implementá-las, mas não de discuti-las, alterá-las ou construí-las, pois não são considerados atores de decisão política.

O currículo resultante dessa racionalidade é um produto acabado oferecido às escolas e não um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado, pois o momento da concepção desse currículo é anterior à sua implementação, o que marca, portanto, uma separação entre o momento da concepção, da responsabilidade dos especialistas e o momento da execução dos professores, que ocorre por intermédio da ação controlada de instâncias superiores.

Pacheco (2003) caracteriza esse modelo como proveniente de uma engenharia tyleriana, pois tal lógica educacional remonta a teorias do início do século XX, de Bobbit e Tyler, que desenvolveram uma teoria de instrução do currículo, uma engenharia curricular de modelo fechado, que define programas nacionais e implementa-os de modo estandardizado em todas as regiões e escolas.

Por outro lado, o modelo das racionalidades contextuais se enquadra em modelos abertos e apresenta certa perspectiva sociológica na forma de conceber a ideologia, o poder e o conhecimento. Nesse caso, o currículo é compreendido como uma prática de significados, que revela o poder, a diversidade e a identidade que existe em cada projeto curricular e na possibilidade de este se tornar um momento crítico de aprendizagem. Por isso, o modelo das racionalidades contextuais liga-se a contextos particulares e fica limitado a compreender a relação de finalidades concretas com circunstâncias também concretas de um determinado contexto.

Essa divisão entre racionalidades técnicas e racionalidades contextuais remete às principais tendências curriculares que se desenvolveram ao longo da história da

Educação e foram sinteticamente caracterizadas por Silva (1999) como teorias de currículo tradicionais, tecnicistas, críticas e pós-críticas.

Segundo o autor, no currículo tradicional, o conhecimento é concebido de forma estática e objetiva e o professor cumpre o papel de transmiti-lo, enquanto o aluno recebe passivamente esse conteúdo transformado em objetos de ensino. Estes saberes são privilegiados pelo contexto sociocultural da classe dominante, ignorando-se, nesse caso, a cultura dos grupos minoritários. Da mesma forma caracteriza-se o currículo tecnicista, que se volta a aspectos instrumentais e econômicos da educação e que se centra nas exigências do mercado de trabalho, para fins de profissionalização. Por essa razão, Pacheco (2003) agrupa essas duas tendências em um mesmo tipo de “racionalidade” e as embasa na mesma lógica de Estado e de mercado.

Silva (1999) situa a teoria curricular crítica e pós-crítica do lado oposto aos currículos tradicional e tecnicista, já que o currículo crítico tem como foco as questões de ideologia, saber e poder, disseminadas principalmente pela escola. Baseando-se em uma visão neomarxista, essa tendência assume que a escola e a educação objetivam a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista dominante através do currículo. E a teoria pós-crítica amplia essa noção ao admitir que o poder continua sendo enfatizado no currículo, mas é descentrado e multiforme. Destaca ainda a emergência de uma identidade descentrada, múltipla e fragmentada e, por essa razão, na perspectiva pós-crítica, o currículo deve valorizar a diferença e o multiculturalismo, enfatizar competências e habilidades, rejeitar a abordagem conteudista linear, estática e sistematizada em troca de uma abordagem curricular marcada pela indeterminação e incerteza.

Finalmente, dentro desses dois modelos de racionalidades de prescrição e de análise crítica, existem ainda parâmetros a serem analisados, que se referem à *autonomia*, *forma* e *conteúdo* das políticas curriculares. Assim, ainda de acordo com Pacheco (2003), no que diz respeito às tomadas de decisão e assunção de responsabilidade das políticas curriculares, é preciso considerar dois eixos que

estabelecem quatro estratégias principais de construção e implementação do currículo:

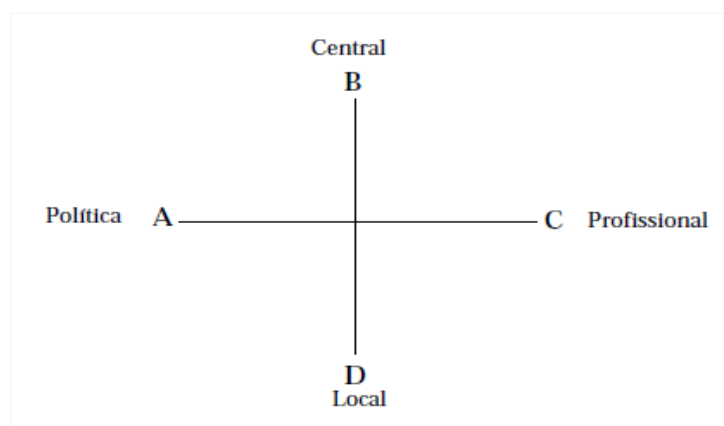


Figura 1.2: Tomadas de Decisão e Responsabilidade das Políticas Curriculares (Fonte: PACHECO, 2003, p. 28)

A partir dos eixos de centralidade e responsabilidade da decisão, Pacheco (2003) estabelece quatro tipos de políticas de instauração de currículo, quais sejam, a política centralista (modelo A-B), a política descentralista (modelo D-C), a política centralista e descentralista (modelo A-D) e a política descentralista e centralista (modelo C-B).

No primeiro modelo (A-B), é a administração central que tem papel determinante na concepção e operacionalização da política curricular, pois entende que o currículo é de responsabilidade essencialmente dos órgãos ministeriais e a responsabilidade profissional do professor reside apenas na implementação das orientações normativas pré-definidas. A política oposta a essa política centralista é a de *modelo D-C*, que delega aos territórios e contextos locais a implementação de projetos curriculares específicos que são recontextualizados por orientações políticas para assegurar certa igualdade entre os currículos.

No *modelo A-D*, de política centralista e descentralista, prevalece a perspectiva normativa, uma vez que há certa política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas esta é recentralizada no nível das práticas. Isso significa que a prática curricular é autônoma na elaboração dos textos e documentos, mas é

regulada pela administração central por meio da definição de referenciais concretos que agem como reguladores administrativos. Na política oposta a essa, descentralista e centralista, de *modelo C-B*, há predominância dos atores locais, professores e demais atores da escola e a administração central se limita a definir referenciais da política curricular que são entregues aos atores locais para recontextualização e reinterpretação do currículo de acordo com suas práticas, articulando “o que pode ser face ao que deve ser”. (PACHECO, 2003, p. 29)

Essas perspectivas teóricas funcionam então como lógicas e campos de poder que legitimam, em diferentes momentos, as políticas curriculares. Cada lógica curricular é, deste modo, um poder diferenciado que deve ser visto não só como um espaço próprio, com as suas dinâmicas e fronteiras específicas, mas também como um espaço interdependente, com relações construídas na base do conflito, porque não há a imposição de um modelo e consenso absoluto.

Consideramos, portanto, que esses conceitos da teoria do currículo nos auxiliam na compreensão mais totalizante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCESP), em que prevalece a racionalidade técnica, embora haja menções a certos elementos de uma lógica contextual. O modelo de política nos parece ser centralista, apesar de o discurso da implantação curricular estadual tenha relativizado a concepção prévia do currículo e dividido a responsabilidade da reinterpretação dos documentos e execução das práticas. De qualquer forma, entendemos que o uso dos cadernos metodológicos bimestrais nas escolas paulistas, ligados a avaliações sistêmicas, evidencia um modelo de currículo bastante normativo e de aplicação extremamente controlada.

Esses conceitos, então, nos servirão como instrumentos para nossa análise e poderão ser melhor evidenciados na contextualização do currículo estadual paulista e na descrição dos cadernos metodológicos – a serem apresentados nos capítulos subsequentes. São parâmetros importantes para a abordagem analítica curricular que independe, de certa forma, da análise dos objetos de ensino de determinada disciplina específica, por universalizarem as políticas curriculares de

uma certa administração, em nosso caso, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

CAPÍTULO 2

A DISCIPLINA PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO: CONSTITUIÇÃO E HISTÓRIA NA ESCOLA BRASILEIRA

A fim de aprofundar nossas investigações sobre o ensino de Português no Ensino Médio, delinear o estatuto dessa disciplina na escola brasileira dos dias de hoje e compreender sua natureza e objetivos no currículo do Estado de São Paulo, acreditamos que seja preciso desnaturalizar conteúdos e procedimentos com que lidamos em sala de aula enquanto fomos alunos e professores de tal disciplina e questionar como esses e demais saberes escolares foram definidos, quais critérios são considerados para selecioná-los e ainda por que processos tais conteúdos passam para se constituírem como uma disciplina escolar.

Procuraremos, neste Capítulo, portanto, examinar a constituição da disciplina “Português” no currículo e, sobretudo, observar as modificações dos métodos e conteúdos de ensino ao longo do tempo, desde a consolidação dessa disciplina na escola pública brasileira no final do século XIX até os dias atuais.

Assim, uma reflexão dessa natureza exige a adoção de uma perspectiva linguística que, segundo Soares (1998, p. 53), “evidencia como fatores internos – particularmente as concepções de linguagem subjacentes a propostas pedagógicas – informam o ensino de língua portuguesa e o determinam”, conjugada a uma perspectiva sociopolítica, que “evidencia a influência de fatores externos – sociais, políticos, econômicos, culturais – sobre esse ensino” (SOARES, 1998, p. 53), ambas articuladas e encadeadas por uma perspectiva histórica da disciplina, que “reconstrói os processos por meio dos quais um certo conhecimento vai-se configurando como saber escolar e, conseqüentemente, vai-se constituindo em disciplina curricular, ao longo do tempo” (SOARES, 1998, p. 54).

2.1 História das Disciplinas Escolares

Dessa forma, enquanto articuladora das primeiras perspectivas, a História das Disciplinas Escolares será nosso ponto de partida. Trata-se de uma área de conhecimento recentemente instaurada no campo da História da Educação que, segundo Razzini (2000), muito tem contribuído para a pesquisa de normas e práticas escolares em diferentes segmentos de tempo.

De acordo com Souza Júnior e Galvão (2005), nas últimas décadas, tem sido crescente o número de pesquisadores brasileiros que buscam compreender como determinados saberes se tornaram propriamente escolares. Podemos considerar que os estudos no campo da História das Disciplinas Escolares contribuem expressivamente para:

- detectar marcos, origens e outros importantes momentos históricos em que se estabelecem os saberes escolares, destacando continuidades e descontinuidades no processo de escolarização (CHERVEL, 1990);
- invalidar certa “percepção natural das coisas”, na medida em que evidenciam como os conteúdos e a configuração de um campo escolar são marcados por conflitos de interesses, disputas de fronteiras entre as disciplinas e lutas pela conquista de autonomia ou hegemonia no currículo (FORQUIN, 1992);
- tornar a noção de tempo mais complexa, na medida em que as mudanças de um saber para se tornar escolar não obedece a uma lógica linear, mas deriva de uma série de determinações específicas em cada época e espaço social (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005); e,
- destacar as razões de a escola ensinar o que ensina, em detrimento de doutrinar o que a escola deveria ensinar. Assim, obtêm-se informações sobre a “seleção cultural” feita em determinada época, compreendida como o que era importante a ser ensinado (FORQUIN, 1992).

Evocamos acima, junto a Souza Júnior e Galvão (2005), teóricos da História da Educação, como André Chervel (1990) e Jean-Claude Forquin (1992), a fim de reforçar que tais vertentes estudadas pela História das Disciplinas Escolares estão embasadas na concepção da teoria da cultura escolar, que, de certa forma, contesta a teoria da transposição didática, cujo principal representante é Yves Chevallard.

Segundo este matemático francês,

um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p. 39)¹⁴

Isso significa, na perspectiva chevallardiana, que o conteúdo ensinado por uma disciplina escolar passa por certa transformação do saber científico, a partir da escolha desse saber e de sua adaptação ao sistema didático. Esse processo de transformação é a transposição didática, que gera “deformações” no “saber a ensinar” e até cria novos conhecimentos, que culminam no objeto de ensino.

De acordo com essa abordagem, pesquisas sobre disciplinas escolares buscam, então, investigar o percurso de determinado saber científico até chegar à escola, como se as transformações que tal conhecimento sofre não se relacionassem à própria cultura escolar e fossem externas a ela.

São os estudos históricos e da cultura escolar, aqui representados nos trabalhos de André Chervel, que criticam rigorosamente a abordagem anterior e destacam o papel e influência da escola nos conteúdos e saberes por ela veiculados. Nesse sentido, a escola é entendida como local de produção do conhecimento com

¹⁴ Do original: “Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le ‘travail’ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique.” (Tradução nossa)

características originais e não mera transferidora de conteúdos pré-existentes. Ao analisar o ensino de francês na França, Chervel discorda da abordagem da transposição didática e defende a autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências de referência. Para ele, as disciplinas escolares não são “vulgarizações” ou “adaptações” do saber científico:

a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas ou presumidas “de referência”, mas ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. [...] Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincidido no tempo com seu ensino, assim como com o ensino da ortografia, dentro de um vasto projeto pedagógico, que é o da escola primária desde a Restauração, e que traz, nos programas e nos planos de estudo do século XIX, um título que não faz referência nem à ortografia nem à gramática: “os elementos da língua francesa”. (CHERVEL, 1990, p. 181-182)

O autor ainda acrescenta:

desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. (CHERVEL, 1990, p. 184)

Dessa maneira, de acordo com o autor, os saberes escolares das disciplinas do currículo são constituídos a partir de um complexo processo que envolve a escola e a sociedade, suas demandas e conflitos, embates e concessões em diferentes épocas. Nesse sentido, a escola é um lugar de produção de conhecimento e não apenas de transmissão de saberes pertencentes a outros domínios.

A tarefa do historiador das disciplinas escolares, portanto, seria apresentar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar que se organizam como um *corpus* de conhecimentos, providos de uma lógica interna e articulados em torno de alguns temas, planos sucessivos e distintos que, de certa forma, geram ideias e conceitos simples que incumbem de esclarecer problemas mais complexos.

Chervel (1990) também analisa os diferentes constituintes das disciplinas escolares como produto da história, “da adição de camadas sucessivas” ao longo do tempo, procurando traços comuns a elas, certa estrutura própria, organização interna ou modelo ideal que constituiriam as disciplinas de maneira geral.

Assim, segundo ele, desses diversos constituintes de uma disciplina escolar, o primeiro a ser destacado é a “*exposição*” feita pelo professor ou por um manual de conteúdos, uma vez que esta seria o componente da disciplina escolar que a distinguiria de todas as outras modalidades não escolares de aprendizagem, que ocorrem junto à família ou na sociedade.

Desta forma, conteúdos explícitos e a exposição destes pelo professor constituem o eixo central da disciplina ensinada. Porém, o contraponto “indispensável” a este eixo é o que Chervel (1990) chama de exercício. Trata-se, no momento do exercício, de uma inversão momentânea dos papéis entre o professor e o aluno que permite, pela sua aplicação e controle, a “fixação possível de uma disciplina”. O historiador define exercício como “toda atividade do aluno observável pelo mestre” que, de certa forma, garante o sucesso de uma disciplina escolar pela qualidade do que se propõe nela. Assim, “a redação ou a composição, a análise gramatical, a tradução do latim, o problema de aritmética, colocam em *jogo* a inventividade, a criatividade, a espontaneidade, ou o espírito de rigor nas deduções ou na aplicação das regras” e por isso podem ser classificados em uma escala qualitativa que marcam a disciplina escolar ao longo do tempo.

Assim, os exercícios tradicionais do ensino escolar acabam influenciando consideravelmente sobre certas práticas culturais, conforme exemplifica, ainda, Chervel (1990): “somos tentados a reencontrar em certos passatempos muito apreciados sobre as palavras e as letras as sequelas de exercícios escolares caros ao ensino francês” (CHERVEL, 1990, p. 228).

O autor, finalmente, sintetiza que, além dos conteúdos explícitos e baterias de exercícios, as práticas de motivação e da incitação ao estudo também são uma constante na história das disciplinas pois são essenciais ao funcionamento da aula

na medida que esta depende de uma tendência, disposição e gosto do aluno em relação aos conteúdos e exercícios que se lhe propõe.

De qualquer forma, os conteúdos e exercícios são o núcleo de uma disciplina e o estudo analítico e sistemático deles

beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de "vulgata", o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. A descrição e a análise dessa vulgata são a tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar. (CHERVEL, 1990, p. 207)

Por isso adotamos, então, para estudo e análise do currículo da disciplina de Português, a perspectiva histórica, a partir do referencial teórico da cultura escolar: por meio da compreensão da História das Disciplinas Escolares de André Chervel, entendemos sua importância para explicar o estatuto atual de uma disciplina escolar.

2.2. A Disciplina “Português” no Ensino Médio

2.2.1 Origem e fortalecimento de uma tradição de ensino

Considerando, pois, a história da disciplina Português, verificamos que ela vai progressivamente se definindo pelas condições sociais, econômicas, culturais que determinam a escola e o ensino – fatores externos à disciplina – e, por outro lado, as mudanças em seu curso foram muitas vezes determinadas pela natureza dos conhecimentos sobre a língua, pelo nível de desenvolvimento da própria área de conhecimento linguístico e pelo impacto de determinadas teorias sobre ela, isto é, fatores internos a essa disciplina.

Segundo Santos (1990), é fundamental reconhecer que as relações entre fatores internos – que dizem respeito à presença de grupos de liderança intelectual de certa área de conhecimento, surgimento de renomados centros acadêmicos na formação de profissionais e publicações de prestígio, dentre outros – e fatores externos – que dizem respeito à política educacional, ao contexto econômico, social e político – não são uma constante no desenvolvimento de uma disciplina. Segundo a autora, a importância ou peso atribuído a estes fatores dependerá do nível de desenvolvimento em que se encontra a própria área de estudos, bem como o próprio contexto educacional e o regime político e tradição cultural que o circunscrevem.

Ainda de acordo com Santos, “quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento” (SANTOS, 1990, p. 26) e, dependendo do nível de desenvolvimento de um país e seu regime político, mais vulnerável a disciplina se tornará aos fatores externos.

Assim sendo, conforme indica Soares (2002), até meados do século XVIII, o português não havia ainda se constituído como disciplina curricular no Brasil. Segundo ela, fora a publicação de algumas poucas gramáticas, não havia condições internas nem mesmo tradição para que o conteúdo se consolidasse enquanto área de conhecimento; ou ainda, condições externas a ele que o impelisse a ser prestigiado e elevassem seu estatuto a ponto de se tornar disciplina escolar.

Isso significa que, na época do Brasil colônia, não havia espaço para o ensino de língua portuguesa porque, além de estar ausente da escola, estava também ausente da própria sociedade brasileira, de seu intercuro verbal e da precariedade de sua escrita em língua vernácula.

A língua portuguesa, portanto, não era dominante no Brasil Colonial. Além do latim, utilizado pelos jesuítas e prestigiado no ensino, havia ainda a língua geral

que prevalecia no cotidiano das relações entre colonizadores, jesuítas e indígenas. Segundo a Enciclopédia das Línguas no Brasil, a língua geral constituiu-se no país por línguas de base indígena praticadas amplamente em território brasileiro, no período de colonização. Ela é considerada, então, uma língua franca, tomada como língua comum de grupos sociais que falam, cada um, uma língua diferente dos outros¹⁵.

O ensino era dominado pelos jesuítas e o programa de estudos da Companhia de Jesus usava o português como instrumento para alfabetização, mas depois passava diretamente deste para o ensino de latim, língua muito valorizada neste período por ser a base do Secundário¹⁶ e ter o ensino da Retórica, da Gramática e dos autores latinos como referência no ensino superior:

assim determinava o *Ratio Studiorum*, programa de estudos da Companhia de Jesus por ela implantado por todo o mundo. No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência desde o século XVI até a primeira metade do século XVIII. (SOARES, 2002, p.158)

Esta condição mudou a partir da reforma feita por Marquês de Pombal, na metade do século XVIII, em que se proíbe o uso de quaisquer outras línguas no Brasil que não seja o português, obriga ao uso da língua portuguesa e a insere no currículo escolar, por meio das disciplinas já existentes em latim: a Gramática, Retórica e Poética.

Tal imposição concretiza a preocupação de Luiz Antônio Verney que, anos antes da reforma pombalina, publica um programa para a educação em Portugal

¹⁵ Ainda de acordo com a Enciclopédia das Línguas no Brasil, “no século XVIII havia duas línguas gerais: língua geral paulista, falada ao sul do país no processo de expansão bandeirante, e a língua geral amazônica ou nheengatú, usada no processo de ocupação amazônica”. (Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html>. Acesso em 26 jun. 2013).

¹⁶ O que denominamos de ensino secundário corresponde atualmente ao Ensino Fundamental II. No entanto, tratamos das questões de origem do ensino de Português nesse nível de ensino devido à maneira como se deu sua formação, desenvolvimento, seriação e posterior desdobramento até a origem do curso Colegial. Tais questões impactam até hoje os debates também sobre o Ensino Médio.

diferente do programa jesuítico, chamado “Verdadeiro Método de Estudar”, em que, além de se alfabetizar em português, procura-se organizar o estudo de uma gramática da língua portuguesa que serviria de base, comparação e contraste para o posterior ensino da gramática latina. Assim, a reforma de Pombal procurou seguir a proposta de Verney de ensinar a gramática do português como instrumento para aprender a gramática latina e ainda manter o estudo da Retórica – componente caro aos jesuítas – mesmo depois de sua expulsão, redirecionando seus valores para práticas sociais e não mais para fins religiosos.

Ao longo do tempo, progressivamente, a gramática do português vai ganhando autonomia e deixa de ser dependente da gramática latina, à medida que o próprio latim também vai perdendo seu uso e valor social. Também, com a vinda da família real ao Brasil e a instalação da Imprensa Régia em 1808, surgem gramáticas escritas por autores brasileiros que reforçam a importância desses estudos no currículo e atestam a constituição da “língua como sistema” enquanto área de conhecimento a ser ensinada na escola.

Não só a instalação da Imprensa Régia no Brasil foi um fator que contribuiu para o ensino da gramática de língua portuguesa na escola, mas, sobretudo, a criação, quase trinta anos depois, do Colégio Pedro II, que se tornou, durante décadas, o padrão de ensino para o ensino secundário no Brasil. Dessa forma, segundo Soares (2002), o ensino de Português no Pedro II é considerado o modelo de ensino de língua da época. É assim que conteúdos da gramática nacional começam a se regulamentar no currículo do Colégio enquanto disciplina e objeto de estudo.

Segundo Rojo (2012), em meados do século XIX, a educação pública superior brasileira não era desenvolvida, já que havia não mais que 10 escolas superiores no país. Para estudar nelas, era preciso passar nos “Exames Preparatórios”, que davam acesso às faculdades Politécnica, de Direito e Medicina.

Todos os cursos superiores realizavam exames de ingresso e muitos deles mantinham seus próprios cursos para a preparação de candidatos a esses exames (“aulas menores” ou “cursos anexos”). Assim, não era necessário fazer um curso secundário para o ingresso em uma faculdade, somente passar nos exames preparatórios. Razzini (2000) afirma que o ensino secundário brasileiro foi sistematizado quando as academias de direito, seminários e escolas militares passaram a oferecer “aulas menores” junto a liceus e colégios públicos e particulares.

Assim, o currículo do ensino secundário era fortemente influenciado pelo que se exigia nos Exames Preparatórios. A organização dos cursos superiores e a forma de acesso a eles tiveram, portanto, influência decisiva na organização do ensino secundário. Segundo Razzini (2000, p. 26), as escolas secundárias, com isso, acabavam cumprindo a função de cursos especializados no treinamento de candidatos aos Exames Preparatórios.

Assumindo a centralização e normatização do currículo, o Colégio Pedro II, assim, servia como modelo nacional e referência para programas e currículos dos demais colégios secundários e até mesmo ditava o que deveria ser cobrado nos exames, ao criar compêndios de estudo que eram usados nos próprios exames.

De acordo com Razzini (2010), a trajetória do Português no Colégio Pedro II teve quatro fases distintas:

- **Primeira fase – de 1838 a 1869**: período em que a disciplina “Português” se restringia apenas ao primeiro ano do currículo do Colégio Pedro II, uma vez que não era exigida pelos Exames Preparatórios para acesso aos cursos superiores.
- **Segunda fase – de 1870 a 1890**: quando o Português passou a constar como matéria exigida nos exames de ingresso dos cursos superiores, por força do decreto 4430, de 30 de outubro de 1869. A partir de então, o ensino passou a

se estender pelos três anos iniciais do curso Secundário e seu conteúdo foi adensado.

- **Terceira fase – de 1890 a 1931:** quando foi regulamentada, por meio do decreto 981, de 8 de novembro de 1890, a precedência do exame de Português sobre as demais disciplinas, o que aumentou sua importância e foi reduzindo o espaço das disciplinas de Retórica e Poética até seu desaparecimento.
- **Quarta fase – de 1931 a 1942:** a partir da extinção dos Exames Preparatórios determinada pela Reforma Francisco Campos, em 1931, o acesso aos cursos superiores começa a depender, então, da conclusão do ensino secundário.

Na primeira fase do ensino do Colégio Pedro II, Razzini (2010) explica que as aulas de Português seguiam modelos de conteúdo da Gramática latina, Retórica e Poética. Assim, envolviam o estudo de gramática, exercícios ortográficos, leitura literária e recitação a partir de manuais, compêndios e seletas que privilegiavam textos de obras portuguesas em detrimento de nacionais.

Com a Reforma Paulino de Souza, em 1869, o Português é inserido nos Exames Preparatórios e em 1871, é criado o cargo de “professor de português”. A partir de então, as aulas no Colégio Pedro II passaram a contemplar novos conteúdos, como redação e composição e a disciplina não se limitou mais ao primeiro ano de ensino, mas passou a se dispor nos três anos iniciais do curso.

Pfromm Neto *et alii* (1974) consideram este período como marco do ensino oficial de Português como disciplina, que passou a fundir Gramática, Retórica e Poética. Razzini (2010) também destaca que, nessa fase do Colégio Pedro II, o ensino de português deixa de se subordinar ao latim, cujas cadeiras pertenciam a um mesmo professor, e, a partir de então, a primeira disciplina começa sua ascensão e supremacia, enquanto a segunda inicia seu enfraquecimento até a supressão no século XX.

A terceira fase da trajetória do ensino de Português no Colégio Pedro II é marcada pela Proclamação da República e a consequente necessidade de se reforçar uma identidade nacional por meio do ensino de disciplinas como História, Geografia e Língua Portuguesa.

Havia ainda nesse momento, de acordo com Razzini (2010), um esforço de tornar o ensino mais científico e menos humanista e, por essa razão, a disciplina de Português priorizava a gramática em relação aos demais conteúdos, até mesmo à Literatura. Nesse período, observa-se o crescimento da quantidade de gramáticas adotadas, “havendo, portanto, uma inversão no peso dos conteúdos em relação à fase anterior, quando eram indicadas muitas seletas e poucas gramáticas” (RAZZINI, 2010, p. 14).

Dessa forma, em 1891, a disciplina de Português era a mais importante nos Exames Preparatórios e seu conteúdo era exigido para a entrada em todos os cursos superiores. Poucos anos depois, em 1895, foi publicada a primeira seleta brasileira organizada por categorias da história literária nacional: a “Antologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, professores do Colégio Pedro II. Esse livro de textos escolhidos retrata o novo *status* da disciplina, agora independente, de “História da Literatura Nacional” e também entrou como indicação de estudo para os Exames.

A Antologia Nacional era, segundo Razzini (2000), a única seleta adotada nas aulas de Português do Pedro II nesse período e, portanto, evidencia abertamente o modelo de língua e literatura que ela amparava. A leitura de seus textos servia como ponto de partida para atividades de recitação, vocabulário, gramática, ortografia, dentre outros exercícios de aquisição da norma culta:

A permanência da Antologia Nacional no currículo de Português nas séries iniciais do curso secundário reforça a longevidade deste modelo clássico e beletista de ensino da língua nacional, em que autores e textos eram considerados sobretudo “paladinos da linguagem”. (RAZZINI, 2010, p. 18).

Por fim, a quarta fase do Colégio Pedro II foi balizada pela Reforma Francisco Campos, de 1931, que extinguiu os Exames Preparatórios e determinou a obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para se cursar o ensino superior.

Tal determinação deu estabilidade e organicidade ao ensino secundário por definir um currículo seriado e exigir frequência e habilitação em dois ciclos – fundamental e complementar – para ingresso no ensino superior. Junto a essa reforma, foram criados também o Conselho Nacional de Educação e a Comissão Nacional do Livro Didático, que acabaram com a supremacia do Colégio Pedro II e a centralidade de seu currículo, e atenuaram a dependência dos conteúdos das disciplinas exigidos pelo vestibular. Assim, a centralização do currículo deixa de ser responsabilidade do Colégio Pedro II e passa para as instâncias governamentais.

Razzini (2010) considera encerrada esta fase em 1942, quando a Literatura entra definitivamente no currículo da disciplina de Português, do qual faz parte até nossos dias. Esta situação foi assim configurada a partir da Reforma Capanema, de 1942 – uma das Leis Orgânicas promulgadas sob o Estado Novo –, que inseriu a Literatura no rol de disciplinas obrigatórias a todos os cursos secundários.

A Reforma Capanema, assim como a Reforma Francisco Campos, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro, “Ginasial” – composto por quatro séries – e o segundo, subdividido em “Clássico” e “Científico”, que se estendia por três séries. Assim, o ensino de Português se estendeu do primeiro até o segundo ciclo e seu conteúdo partia da “leitura patriótica” inicialmente e, apenas nas últimas séries, se estudava a “leitura literária”.

Pereira (2012) admite que esta reforma apenas acentuou a tradição do segundo ciclo como acadêmico, propedêutico e aristocrático, de objetivo patriótico e nacionalista no ensino da disciplina de Português.

Finalmente, o uso da Antologia Nacional, que já tinha quase 50 anos de adoção, começou a ficar inadequado, tendo em vista as exigências legais de se ensinar a leitura patriótica. Dessa maneira, Razzini entende que a seleção de textos “passou a cobrir a origem e a chegada da língua e da literatura nacional, reafirmando, assim, o pacto tradicional entre leitura, ensino da norma culta, defesa da vernaculidade e história da língua e da literatura” (RAZZINI, 2010, p. 20).

A década de 40 também marca essa etapa do ensino de Português na escola brasileira que manteve a tradição do ensino jesuítico da gramática, da retórica e da poética. Nenhuma reforma ou reorganização do ensino atingiu profundamente esse tripé que não deixou de revelar suas marcas nos conteúdos, atividades, seleções e livros de gramática usados ao longo desse período.

2.2.2 Tradição: ruptura e permanência

É possível perceber alteração mais evidente nessa tradição apenas no então curso Ginásial, a partir das décadas de 50 e 60. Nesse nível de ensino, segundo Soares (1998), tal tradição foi conservada até o fim dos anos 60 do século XX porque, até então, a escola atendia ao mesmo grupo social economicamente privilegiado, que demandava as mesmas aprendizagens, já adaptadas às suas características e exigências culturais. Isto é, os alunos pertencentes a essas camadas já dominavam a norma padrão culta, dialeto de prestígio que a escola queria ver usado. Logo, as aulas de Português – o ensino de gramática – objetivavam normalmente a levar os alunos ao reconhecimento das normas e regras de funcionamento dessa variedade linguística já dominada por eles.

De certa forma, ainda segundo Soares (1998), essa abordagem de ensino parecia não ser incoerente ou inadequada a uma escola que servia a alunos das camadas privilegiadas, já familiarizados com os padrões culturais e linguísticos de prestígio social, uma vez que seus interesses e objetivos – da escola e dos alunos – pareciam comuns.

Assim, a composição do currículo, para o Primeiro Ciclo e Curso Ginásial ainda era organizada em torno da leitura e recitação, gramática expositiva, exercícios ortográficos e composição. Depois, para o Curso Colegial, priorizava-se a história da literatura portuguesa e brasileira e, por vezes, a gramática histórica.

Porém, a partir da década de 50, com o desenvolvimento econômico brasileiro, a mudança nos meios de comunicação e outros avanços econômicos, científicos e tecnológicos do país, a escolha de objetos de ensino da disciplina Português muda no ciclo Ginásial, que começa a receber um outro perfil de alunado, de classes populares. Também, quanto ao desenvolvimento na área educacional brasileira e nas teorias pedagógicas nos anos 1960, convém destacar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) promulgada em 1961, de caráter descentralista, que deu autonomia aos Estados para definição de sua política educacional. Assim, a LDBEN de 1961 trazia indicações para o ensino de cada disciplina escolar que poderia ser desenvolvida e ampliada pelos programas estaduais (cf. BUNZEN, 2009).

De acordo com Vieira (2008), o estado de São Paulo elaborou anualmente programas próprios até 1965, quando publicou seu último programa oficial de Língua Portuguesa¹⁷, caracterizado por uma “filosofia bem diretiva”, a partir de uma lista de conteúdos de gramática normativa, histórica, temas de redação e outra extensa lista de autores e obras de literatura brasileira e portuguesa, que deveriam ser ensinados aos alunos, durante o Colegial. Sobre o programa, comenta Vieira:

Aos professores cabia cumprir, no mínimo, 70% do programa, isto é, quase dois terços dos conteúdos explicitados. Com um público homogêneo, tanto do ponto de vista social quanto cultural, o professor não tinha dúvidas sobre o quê e como ensinar. O cânone literário bem como a gramática normativa faziam parte da sólida formação acadêmica da maioria dos docentes. (VIEIRA, 2008, p. 443)

¹⁷ Ver o programa paulista de 1965 no Anexo A, em fac-símile feito por nós a partir do diário oficial do ano em questão.

Dessa maneira, embora haja uma modificação no ensino de Português a partir da década de 50 no ciclo Ginásial, esta não chega a impactar o Colegial, já que os alunos das camadas populares começam a chegar apenas no primeiro ciclo. Assim, o curso Colegial mantém-se como reduto da tradição, uma vez que o perfil de seu alunado ainda é homogêneo social e culturalmente, e tem objetivos acadêmicos, voltados para preparação para o curso superior.

De qualquer forma, as mudanças sociais, culturais e políticas trazidas pela década de 60 criaram condições para complexas mudanças pedagógicas da década seguinte, que foram apressadas e consolidadas pelo governo militar, a partir do golpe de 1964.

Em 1971, uma nova LDBEN é promulgada (Lei 5.692/71) e coloca a educação a serviço dos objetivos e da ideologia centralizadoras do regime militar – o desenvolvimento técnico e profissionalizante para atender ao crescimento industrial. A lei privilegiava a formação tecnicista em detrimento da formação básica e pôs um fim definitivo ao longo modelo propedêutico de ensino, ainda que somente no ciclo Ginásial.

A disciplina escolar “Português” passou a ser chamada de “Comunicação e Expressão” nas séries iniciais do agora denominado 1º Grau; “Comunicação em Língua Portuguesa”, nas séries finais, e apenas “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” no 2º Grau (antigo Colegial). Assim, nesse contexto coerente com o avanço da comunicação de massa, a tradição do ensino propedêutico continua resguardada no 2º Grau, enquanto a língua passa a ser entendida como instrumento e seu ensino direcionado para o uso, no 1º Grau. Essa mudança de cunho essencialmente político e ideológico acaba sendo reforçada por estudos sobre os novos meios de comunicação (especialmente a televisão), que estavam sendo desenvolvidos à época, como as teorias da comunicação, a psicologia da criatividade e as teorias da recepção.

Com a publicação da Lei 5.692/71, novas diretrizes centralistas são formuladas para o ensino. A partir dela, são criados os *Guias Curriculares Nacionais* (conhecido “Verdão”) e aos estados coube a tarefa de orientar os professores para atuarem nas escolas seguindo esses referenciais. Segundo Vieira (2008), nesse período, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP/SP) elaborou uma série de materiais para implementação dos *Guias* e promoveu um programa de capacitação em massa dos professores para vivenciarem as práticas a serem desenvolvidas no trabalho escolar. Assim, objetivos e metodologia de ensino eram alinhados à “corrente mecanicista” em razão da abordagem centralista da nova LDBEN e da força impositiva do “Verdão”.

Razzini (2010) também reconhece o arrefecimento da formação clássica humanista e do beletismo no ensino de Português na década de 70, uma vez que o 2º Grau deixa de ensinar Latim, o ensino de Francês é substituído gradualmente pelo ensino de Inglês e a leitura literária “como pedra angular da formação” deixa de ser hegemônica. Por essa razão, compêndios como a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, não mais correspondiam à imagem desejada de nação e sua última edição foi publicada em 1969. Ao mesmo tempo, a variedade de textos modernos que passou a circular na escola beneficiou não só a literatura brasileira contemporânea, com a entrada dos autores vivos, mas forçou também a revisão da literatura brasileira anterior, cuja importância, daí em diante, ficaria cada vez mais sólida e independente frente à literatura portuguesa.

Por fim, Rojo (2012) sintetiza que a presença dos novos meios de comunicação de massa, o caráter profissionalizante e tecnicista da nova LDBEN, a ampliação acelerada das redes públicas de ensino e o impacto das pesquisas acadêmicas nos currículos e cursos de formação docente foram, de fato, as fortes influências para a dita virada pragmática no ensino de Português da década de 1980, fator interno da história dessa disciplina que chegará, de certa forma, a impactar o ensino dela no 2º Grau.

Talvez seja esse diálogo com os estudos e teorias oriundas das universidades a característica marcante do ensino de Português nos anos 1980. De acordo com Soares (2002), novas teorias começam a se desenvolver na área das ciências linguísticas, no campo do ensino da língua materna. Somente nessa década a linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso dão a se conhecer na escola, de forma aplicada ao ensino.

Fatores externos a esse desenvolvimento teórico da disciplina também marcaram os anos 80, uma vez que lutas em favor da redemocratização política mobilizaram diversos setores da sociedade civil. Nesse contexto, diante de índices altos de repetência e evasão escolar, principalmente no 1º grau, a demanda por um ensino público de qualidade motivaram reformulações dos currículos (cf. FARIA, 2009; PIETRI, 2007) e estudiosos, professores universitários e demais representantes da área educacional insistiram em reivindicações – com sucesso – para que as denominações “Comunicação e expressão” e “Comunicação em língua portuguesa” fossem abolidas da escola e a disciplina “Português” voltasse a assim ser chamada nos currículos de 1º e 2º graus.

Ainda no final da década de 70 e início dos anos 80, as Secretarias Estaduais de Educação começaram a empreender iniciativas para produção de novo material de referência para o professor. Assim, em 1978, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publica a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para 1º e 2º Graus*. No mesmo ano, editaram-se os oito volumes dos *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, cada uma correspondendo a um aspecto de ensino de língua, como: volume I – Reflexões preliminares; II – Recepção de textos; III – Produção de textos; IV – Variação linguística e norma pedagógica; V – Estrutura da Língua Portuguesa; VI – História da Língua Portuguesa e de Literatura; VII – Revisão de Automatismos e VIII – Coletânea de textos.

Observando o título dos volumes, e de acordo com Soares (2002), é possível destacar que as principais contribuições dos estudos linguísticos para a reflexão,

a formação docente e a mudança de paradigmas na escola foram as diferenças entre as variedades linguísticas; uma melhor compreensão do papel e função da gramática no ensino; uma nova concepção de texto, com orientação para o ensino da leitura e produção, e, sobretudo, pouco a pouco, uma nova concepção de língua: como enunciação ou discurso e não apenas como comunicação, o que inclui suas relações com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada e com as condições sociais e históricas de sua utilização.

Geraldi, Silva e Fiad (1996) também apontam para quatro aportes da Linguística presentes no ensino de Português a partir da década de 80:

a concepção sociointeracionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; *a noção de texto*, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; *a noção de variedade linguística* como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e *a reorganização das práticas de sala de aula* em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística. (GERALDI, SILVA & FIAD, 1996, p. 325-26 *apud* PIETRI, 2007, p.265, ênfase do original)

Vieira (2008) compara as diferenças dessa nova proposta curricular dos anos 1970-80 com o programa curricular paulista de 1965, ressaltando alguns novos objetivos do ensino de língua e literatura no 2º Grau:

Se no Programa Oficial [de 1965] o enfoque recaía sobre os conteúdos, na Proposta [de 1978] ele recai sobre os objetivos, delegando ao professor a tarefa de determinar o seu modo de trabalhar, de acordo com sua realidade escolar (...) No ensino de língua o modelo sociointeracionista, tendo por base a comunicação, substitui o antigo modelo classificatório, e, para a leitura e a formação de leitores, deixam-se implícitos alguns dos fundamentos e princípios da Estética da Recepção (...) Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. (VIEIRA, 2008, p.444)

Dessa forma, os programas curriculares do estado de São Paulo deixam de se formular como listagem de conteúdos, passam a se organizar como um conjunto

de procedimentos a serem ensinados a partir do “texto na sala de aula”¹⁸, tais como planejar e revisar um texto em sua produção, ou inferir, generalizar as ideias de um texto, em sua leitura; e dão autonomia para o professor trabalhar “de acordo com sua realidade escolar”.

Por seu ideal descentralista, os documentos curriculares do estado de São Paulo foram publicados e reeditados várias vezes ao longo do final dos anos 1970 e anos 1980, sempre sendo considerados “versões preliminares” que eram debatidas, repensadas e reavaliadas, até serem consideradas “versão oficial”. De acordo com Faria (2009), a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau* foi publicada em 1978, após dois anos de trabalho da comissão designada pela CENP/SP, composta pelo então grupo de professores da Universidade Estadual de Campinas – Rodolfo Ilari, Yara Frateschi Vieira, Rita de Cássia Araújo Cêntola e Ataliba Teixeira de Castilho – e da Universidade de São Paulo – Benjamin Abdalla Júnior, Esther Schapochnik e Maria Adélia Ferreira Mauro.

A procedência de tal comissão revela o lugar de destaque que a universidade e o discurso da ciência sobre o ensino de língua materna passaram a ocupar junto ao discurso oficial dos estados. Sobre essa interlocução entre poder público, escola e academia, Bunzen (2009) afirma:

Os textos de divulgação, pesquisas sobre o ensino e a criação de propostas curriculares estaduais, entre os anos 70 e 80, mostram que coube aos pesquisadores universitários proporem uma reflexão crítica das práticas escolares descritas anteriormente. Esses textos-documentos – como os *Guias curriculares para o ensino de 1º grau do estado de São Paulo (1975)* ou a coletânea *O texto na sala de aula*, organizada por Geraldi (1984), fazem parte de um conjunto mais amplo de projetos voltados para a reformulação do ensino de língua materna (...) que (in)diretamente mostram o diálogo entre políticas públicas e científicas para a formação de professores e (re)construção de propostas curriculares. (BUNZEN, 2009, p.65)

¹⁸ Título do livro de organização de Wanderley Geraldi, publicado na década de 80, que influenciou fortemente o ensino de língua e literatura nesse período.

Ainda, em 1986, a Proposta Curricular foi novamente editada com pequenas alterações em relação ao documento anterior. Tanto a versão de 1978 quanto a de 1986 foram chamadas de “versões preliminares” e esta última ainda foi reeditada em 1988 e 1989. Depois, já nos anos 1990, uma “segunda versão preliminar” foi editada em 1992 e reeditada em 1995. Além dela, também os *Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa* foram reeditados em 1984, passando de oito volumes para três, que condensavam os textos de apoio presentes nesses guias.

Pietri (2007) também destaca que as primeiras edições da Proposta Curricular são produzidas e publicadas num momento em que se realiza o processo de abertura política no país e por essa razão procuravam demonstrar o comprometimento da Secretaria de Educação em relação ao poder transformador do documento curricular:

Nesse sentido, não é gratuita a referência, feita na carta de apresentação, ao tipo de recepção da Proposta Curricular que a SEE espera do professor: a afirmação de que o documento não visa ao *cerceamento da atuação do professor* revela as formas de interação que se estabeleceram historicamente entre os órgãos oficiais e o professor em sua prática docente, não apenas em função do período de ditadura que se encerrava naquele momento, no país, mas também em função do próprio caráter regulador que possui a SEE enquanto órgão de Estado. (PIETRI, 2007, p. 277, ênfase do original)¹⁹

Por fim, nessas últimas décadas, a partir dos anos 1990, não só o Brasil mas o mundo passaram por mudanças políticas, sociais e econômicas intensas que exigiram dos países novas abordagens na educação e tomadas de decisão internacionais para que elas fossem implementadas.

¹⁹ Embora Pietri (2007) também demonstre o caráter híbrido da Proposta Curricular, que apresenta um ideal de “trabalho em conjunto, em grupo, realizado com base num diálogo constante, por sujeitos que compartilham o mesmo espaço e tempo” paralelamente a um discurso “normativo preponderante sobre seu caráter formador” (PIETRI, 2007, p. 279-280).

É preciso dizer, inicialmente, que após o processo brasileiro de abertura política em meados da década de 1980, uma nova Constituição em 1988 foi promulgada e, com isso, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 já não parecia coerente com os princípios democráticos de então. Assim, uma nova LDBEN – Lei 9.394/96 – foi promulgada em 1996, afirmando a universalização do Ensino Fundamental e prevendo também a universalização do Ensino Médio, ainda em curso, ambos abrangendo agora o que se chamou Educação Básica, considerada obrigatória, pública e gratuita.

De acordo com a Lei 9.394/96, o Ensino Médio passa a ser concebido como uma etapa com finalidades próprias para formação do cidadão brasileiro, ao contrário do que ocorria até então. Segundo o artigo 35, são finalidades desse seguimento de ensino:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, s/p)²⁰

Essas finalidades legitimam uma mudança no papel social da escola média, que ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio, e delineiam esse seguimento a partir das novas demandas e expectativas dos alunos em relação a seu acesso aos bens culturais, aos seus projetos de vida e ao mundo do trabalho.

Essa reforma surge no Brasil como um importante item da política educacional nacional, uma vez que, segundo Martins (2000), o Ensino Médio acumulava – e continua cada vez mais acumulando – maior defasagem em relação às suas

²⁰ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 05 jul. 2013.

origens históricas e atendimento às demandas da sociedade e, portanto, tinha necessidade de adequação diante das mudanças postas

“pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante” (BRASIL, 1999, p. 7), bem como pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no bojo desse processo de mudanças. (MARTINS, 2000, p. 74)

A necessidade de se rever a LDBEN de 1971 surge não só de um movimento político nacional interno, mas também de movimentos internacionais globais, que começam a se fortificar no mundo nos anos 1990, em favor de se investir em países considerados “em desenvolvimento”. Exemplos desse esforço conjunto são as conferências internacionais que procuravam determinar compromissos de todos os países envolvidos, a partir de planos e metas traçados em documentos comuns como a “Declaração de Jomtien”, forjada na Tailândia, em 1990, a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” e a “Declaração de Salamanca”, que são assinadas na Espanha, em 1994.

Sendo assim, tais planos e metas traçados em documentos internacionais materializaram Planos Decenais de Educação em diversos países, inclusive o Brasil, firmando parcerias financeiras e apoio de agências internacionais, como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial para sua implementação, por meio de injeção de verbas que tornou a educação dos países em desenvolvimento um fenômeno global e subsidiado.

O Brasil, portanto, contou com tal financiamento para traçar seus Planos Decenais (1993-2003; 2001-2011), já delineando, no primeiro plano, a revisão da LDBEN, propostas curriculares para todo o país e prevendo avaliações sistêmicas para aferição de resultados graduais, além de avaliação dos livros didáticos distribuídos para todas as escolas públicas.

Assim, a Conferência de Jomtien pode ser considerada um marco político da educação mundial ao estabelecer um compromisso da comunidade internacional

em favor do atendimento das necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo, conforme o artigo 1º da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (JOMTIEN, 1990, p. 4)

Da mesma forma, o primeiro Plano Decenal brasileiro, elaborado em 1993, pode ser considerado um marco da aceitação formal, pelo governo federal, das propostas formuladas nos fóruns internacionais da época, apresentando seus próprios compromissos para “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências²¹ fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País” (BRASIL, 1993, p. 37), dentre outros objetivos igualmente afinados com os documentos internacionais.

O plano de 1993, apesar de formulado, não chegou a tramitar no Congresso para se constituir como lei, mas foi substituído pela própria LDBEN de 1996 que, em seu artigo 87, parágrafo 1º, preconiza que “a União, no prazo de um ano a partir

²¹ A noção de “competência” é defendida como uma possibilidade de maior democratização da escola, já que a tornaria igualmente acessível a todos, ao dar ênfase nas habilidades que seriam indispensáveis que todos tenham desenvolvido ao final de um processo. Entendemos *competência* a partir de Perrenoud (2000), que a define como a faculdade de mobilização de saberes, habilidades e informações para solucionar certa situação de maneira eficaz. Nesse sentido, entendemos *habilidade* como um “saber-fazer” específico, capacidade articulada pela competência. Esses conceitos, dessa maneira, permitem a proposição de um ensino com princípios comuns a todos os países, portanto, constituiriam um currículo mais “global”.

da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996). Assim, um novo processo de elaboração de plano desenvolveu-se, em 1997, e resultou no envio de um anteprojeto do Executivo ao Congresso em fevereiro de 1998 (DOURADO *et al.*, 2009).

Este novo plano só foi aprovado em janeiro de 2001, tornando-se o primeiro Plano Nacional da Educação do país com força de lei (Lei nº 10.172/2001). No entanto, o documento avaliativo desse plano, publicado em 2009, destaca que desde sua aprovação, o PNE já apresentava um diagnóstico defasado, tendo em vista que sua aprovação ocorreu em 2001 e os indicadores utilizados foram relativos a 1997.

Cumprir mencionar ainda as principais metas traçadas pelo PNE de 2001 que deveriam ser atingidas no ensino médio até 2011:

- Oferecer vagas que, no prazo de cinco anos, correspondam a 50% e, em dez anos, a 100% da demanda por ensino médio, em decorrência da universalização e da regularização do fluxo de alunos no ensino fundamental;
- Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma que atinjam níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos estados;
- Reduzir, em 5% ao ano, a repetência e a evasão, de forma que se diminua para quatro anos o tempo médio para conclusão desse nível;
- Assegurar, em cinco anos, que todos os professores do ensino médio possuam diploma de nível superior, oferecendo, inclusive, oportunidades de formação, nesse nível de ensino, àqueles que não a realizaram;
- Promover, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura, compatíveis com as realidades regionais. (BRASIL, 2001, s/p)²²

²² Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em 05 jul. 2013.

É possível depreender, do conjunto de instrumentos normativos do ensino médio analisados, que uma das maiores preocupações ainda é a universalização do ensino médio à população brasileira e o fortalecimento de sua especificidade, como etapa final da educação básica, além da preocupação com a melhoria da qualidade do ensino ofertado. No entanto, sua situação atual ainda se encontra distante das metas propostas no PNE (2001-2010) e ainda permanecem metas semelhantes no projeto de lei para aprovação do PNE de 2011-2020 (BRASIL, 2012).

Quanto ao currículo e às novas propostas de abordagem para o ensino-aprendizagem da escola brasileira que serviriam para operacionalizar a LDBEN e colocar em prática alguns dos objetivos do primeiro plano decenal, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as disciplinas do Ensino Fundamental I, em 1997, e depois para o Ensino Fundamental II, em 1998, vigentes até hoje. Para o Ensino Médio, foram publicados os PCNEM, em 1999, e outros documentos complementares publicados posteriormente, como o PCN+, em 2002, e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), sucessivamente em 2004 e em 2006, que substituem os parâmetros iniciais, porém não se materializaram efetivamente.

Os PCN, então, assumem um caráter descentralista-centralista, pois garantem o princípio de autonomia e diversidade nacional e, por isso, são apenas referenciais que não apresentam caráter normalizador. A partir deles, estados, municípios e escolas devem balizar seus currículos e programas de ensino de acordo com sua região ou realidade escolar.

De acordo com Rojo (2012), as principais mudanças propostas pelos PCN de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental – que tiveram maior repercussão e interferiram amplamente no ensino da disciplina Português – são a introdução dos gêneros de texto ou discurso como objetos de ensino, a integração dos eixos de ensino em dois campos – eixo do uso e da reflexão – e a introdução da linguagem

oral como objeto de ensino, por meio da abordagem dos gêneros orais. Essas alterações, apesar de se direcionarem ao Ensino Fundamental, chegam a impactar, de forma indireta, o ensino de língua também no nível médio, diante de tamanha influência dos Parâmetros.

Para o Ensino Médio, especificamente, os PCNEM, PCN+ e OCNEM apresentam também, como tendências comuns aos movimentos de reforma curricular da época, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da aprendizagem por competências e a contextualização.

Para Santomé (1996), existem, grosso modo, três tipos de argumentos subjacentes ao conceito desse currículo nacional proposto que justificam tais tendências e escolhas:

1. argumentações acerca da necessidade de uma maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias;
2. atenção àquelas peculiaridades cognitivas das crianças que influem em seus processos de aprendizagem; e
3. a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está integrada; a necessidade de se estar aberto a outras comunidades e lugares do mundo que já consideramos como “aldeia global”. (SANTOMÉ, 1996, p. 58 apud SÃO PAULO, 2004, p. 67)

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o currículo procedimental dos anos 1980, baseado nos tipos textuais e em estratégias de leitura e produção de textos escritos, não era mais suficiente para atender às novas exigências que as práticas do mundo do trabalho e da vida social colocavam para a escola. Assim, segundo Rojo (2012), ao final da década de 90 e nos anos 2000, “o currículo novamente se reorganiza em termos de objetos de ensino-aprendizagem, passando a ser articulado pelos eixos do uso – compreensão e produção de textos orais e escritos – e da reflexão sobre esses usos.” (ROJO, 2012, p. 60)

A proposta, a partir dos PCN de Ensino Fundamental II, é envolver no ensino diversificados gêneros textuais ou discursivos na escrita e na oralidade. Constatou-se, portanto, que os tipos textuais – narração, descrição e dissertação – não eram mais o bastante para os letramentos requeridos fora da escola. Reconhecemos aí a forte influência que as teorias textuais, bakhtinianas e as teorias de letramento exerceram no currículo atual brasileiro, como uma segunda mudança teórica no currículo – uma virada discursiva – no sentido de ampliar o ensino de língua para além de práticas escolares restritas a poucos gêneros usados somente na própria escola.

A partir da década de 1990, portanto, Rojo (2012) afirma que os gêneros textuais ou discursivos estão presentes em toda abordagem de compreensão, produção e análise linguística nos diferentes referenciais e propostas e seguem, até hoje, na escola, como conteúdo indiscutível no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no nível fundamental, mas também com reflexo no Ensino Médio.

Assim, diante de tal panorama histórico apresentado sobre o ensino de Português na escola média brasileira, considerando ainda que a atual organização e currículo dessa disciplina seguem leis, diretrizes e referenciais elaborados na década de 90, conforme descrevemos acima, reconhecemos, então, a necessidade de nos ater mais intensamente nos presentes marcos legais do Ensino Médio, a partir de uma análise que objetiva ser mais refinada no que diz respeito às diretrizes e parâmetros para o ensino de Português.

CAPÍTULO 3

ATUAIS MARCOS NORMATIVOS E REFERENCIAIS DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO

As demandas apontadas pela LDBEN de 1996 exigiram do Ensino Médio mais que um único objetivo – propedêutico ou profissionalizante, como era até então –, mas uma formação geral, cidadã, preparatória para o mundo do trabalho bem como para o prosseguimento dos estudos – finalidades próprias desse nível de ensino que seriam indispensáveis e não apenas uma “passagem” do ensino básico para o ensino superior.

A fim de atender tais demandas, foram criadas diretrizes, referenciais e programas que procuraram fortalecer as especificidades da escola média brasileira. Mendonça e Bunzen (2006) organizam essas ações de fortalecimento e intervenções políticas do Estado no Ensino Médio, de 1995 a 2005, sistematizando-as na tabela a seguir:

Tabela 3.1: Intervenções do Estado no EM

INTERVENÇÕES DO ESTADO NO ENSINO MÉDIO

Alterações na organização e no funcionamento legal do EM:

- inclusão do EM na educação básica, a partir de 1996, com a promulgação da LDBEN;
- reunificação, pelo MEC, em julho de 2004, do EM e do ensino profissionalizante, com o intuito de oferecer mais uma oportunidade ao jovem que não ingresse no ensino superior, no desejo de uma formação mais ampla, que contemple os eixos da ciência, da cultura e do trabalho.

Implantação e ampliação de sistemas de avaliação sistemática:

- ampliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para o EM, em 1995;
- criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1997;
- ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o EM, com a criação, em 2003, do PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio).

Publicação de documentos orientadores da ação docente:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998;
- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999;
- Orientações Complementares aos PCNEM (conhecidas como PCN+), em 2002;
- Discussão, com professores de vários estados, dos problemas do PCNEM e do PCN+ (Moita Lopes & Rojo, 2005);
- Elaboração de novos documentos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2005.

Fonte: MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 16.

Atentando-se às datas de criação de programas e publicação de documentos oficiais a partir da década de 90, mais especificamente da promulgação da LDBEN, em 1996, percebe-se uma movimentação quase anual do Estado em favor de maiores subsídios para delineação e caracterização de um “novo” Ensino Médio.

O primeiro documento norteador do Ensino Médio após sua definição na LDBEN como etapa final da Educação Básica é a Resolução CEB 3 de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Estas apresentam “princípios, fundamentos e procedimentos” que operacionalizam a lei 9.394/96, procurando atendê-la no que concerne à vinculação da educação com o mundo do trabalho e a prática social, e procurando traçar preceitos que levariam à preparação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Inicialmente, as DCNEM (1998) retomam as finalidades do Ensino Médio já apresentadas no artigo 35 da LDBEN, mas de forma específica, de modo a explicar o que já estava previsto na Lei:

Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como

instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998, s/p)²³

Para atender a tais finalidades, então, o currículo do Ensino Médio, segundo as DCNEM, deve se organizar por competências em três grandes áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. No entanto, princípios estéticos, políticos e éticos de Identidade, Diversidade e Autonomia estruturam um currículo comum a todas as áreas. Além desses princípios gerais, as DCNEM também preconizam o uso de um tratamento metodológico unânime a partir da intenção e desejo de se estabelecer interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos.

Moita Lopes e Rojo (2004) entendem que as DCNEM definem um papel bastante desejável para o Ensino Médio e apresentam estruturas flexíveis e inovadoras para o ensino das áreas. Seus princípios e estruturas adequam-se aos novos desafios das sociedades globalizadas, que funcionam a partir das novas tecnologias de comunicação e demandam novos níveis de letramento. Este perfil de Ensino Médio poderia formar, segundo eles, “pessoas e profissionais com flexibilidade, permanente capacidade de aprendizado e de adaptação, autônomos e que obedeçam a uma ética plural e cidadã.” (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 14)

Ressaltam, ainda, o tratamento particular que a educação tecnológica e o ensino de língua e de outras linguagens contemporâneas recebem de tais documentos normativos. Analisam esse aspecto a partir de um tabela comparativa em que demonstram as competências e habilidades que a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias devem desenvolver segundo as DCNEM e como estas competências atendem à ideia de currículo disposto no artigo 36 da LDBEN:

²³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 05 jul.2013.

Tabela 3.2: Comparação entre LDBEN e DCNEM

LDBEN – Ensino Médio	DCNEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Seção IV Do Ensino Médio Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;	• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. • Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. • Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. • Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. • Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar. • Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias. • Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. • Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.	sua vida.
--	-----------

Fonte: MOITA LOPES; ROJO, 2004, p.16-17.

Segundo as DCNEM, “as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências” (BRASIL, 1998, art. 5º, item II) e as tecnologias da informação integram “diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos” (BRASIL, 1998, art. 10, item I). Diante disso, Moita Lopes e Rojo (2004) aprovam a coerência do tratamento interdisciplinar com que as diferentes áreas de conhecimento devem abordar os conteúdos.

Os autores também explicitam a visão das Diretrizes, segundo a qual, o processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio se baseia na reconstrução de conceitos cotidianos, por meio do aprendizado de conhecimento sistemático ou científico:

Veja-se, pela ordem, os verbos utilizados nos objetivos a serem alcançados pela área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: compreender e usar (3 vezes); entender (2 vezes); analisar, interpretar e aplicar; contra um confrontar e um aplicar (depois de entender por duas vezes). Tudo é colocado como se, no Ensino Médio, estando as construções cotidianas completadas, fosse necessário, primeiro analisar, interpretar, entender, compreender, para, depois, usar e aplicar. Entretanto, os indícios de aprendizado do alunado de Ensino Médio são outros, dependentes seja do perfil que o aluno deste nível de ensino apresenta, seja das necessidades sociais que a ele se apresentarão, ao final da Educação Básica. (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 18)

Assim, caberia ao ensino de Língua Portuguesa desenvolver práticas mais complexas que exigem certo conhecimento e reflexão sobre o funcionamento da linguagem em uso e sobre suas propriedades. Seriam conteúdos como a compreensão e produção de formas de textos orais e escritos mais complexas, que circulam em diferentes esferas sociais, a formação do leitor literário, o desenvolvimento de práticas letradas necessárias à participação social cidadã e à inserção no universo do trabalho.

3.1 PCNEM e PCN+

Transformar esses preceitos em indicações realizáveis para um currículo nacional, a partir de 1999, foi, de fato, um processo bastante difícil de se concretizar. É neste ano que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) foram publicados, a fim de delimitar cada área de conhecimento, indicar caminhos para suas disciplinas e propor “reflexões sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no EM.” (BRASIL, 1999, p. 11)

O volume destinado a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi elaborado por Zuleika Felice Murrie²⁴ – coordenadora da área – e pelos consultores Isabel Gretel M. Eres Fernández, Maria Felisminda de Rezende e Fusari, Maria Heloisa Corrêa de Toledo Ferraz, Mauro Gomes de Mattos, Marcos Garcia Neira e Marcos Alberto Bussab. No que concerne ao conteúdo do texto dos PCNEM de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o documento apresenta um texto inicial sobre “o sentido do aprendizado na área” em que define o conceito de linguagem e trata de sua importância como conceito base para a formação das competências gerais de todas as áreas.

Esse texto apresenta e detalha as competências básicas da área para o Ensino Médio, reproduzindo as mesmas já definidas nas DCNEM, salvo acréscimo de 3 novas competências não constantes das diretrizes. Essa parte dos Parâmetros se encerra com uma tabela organizativa de tais competências em 3 eixos reproduzidos aqui:

²⁴ Zuleika de Felice Murrie é pós-graduada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fez parte da equipe técnica da antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo e foi consultora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP). É autora de livros didáticos na área de Língua Portuguesa e Literatura (SOUZA, 2008). Mais informações sobre a equipe responsável pela elaboração dos PCNEM e dos demais documentos curriculares oficiais constam do Anexo B.

Tabela 3.3: Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – PCNEM

EIXO	COMPETÊNCIAS
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. • Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/ recepção. • Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	• Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. • Recuperar pelo estudo as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos. • Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. • Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar. • Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL	• Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e suas representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social. • Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social. • Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. • Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Fonte: BRASIL, 1999, p. 29-30.

Moita Lopes e Rojo (2004) afirmam que os dois primeiros eixos retomam a divisão clássica no ensino de línguas entre produção (comunicação) e compreensão, superada em favor das competências nos PCN de Ensino Fundamental. O eixo de “Investigação e Compreensão” é o que apresenta o maior número e competências, por privilegiar as capacidades de leitura em relação às de produção, mas, de certa forma, todos os eixos transcrevem as mesmas competências já apresentadas nas DCNEM. Segundo eles,

ao invés de operacionalizar estas competências básicas em habilidades conhecimentos, atitudes e valores a serem trabalhados ao longo do Ensino Médio, os PCNEM as copiam literalmente nestes dois primeiros blocos, fazendo apenas pequenos acréscimos. Este procedimento é que torna o documento pouco operacional para referenciar a elaboração de um plano ou projeto de escola, conforme pretendido nas DCNEM. Se este grau de generalidade cabe e é desejável quanto às diretrizes, já não acontece o mesmo com um documento que pretende referenciar a elaboração de planejamentos escolares. (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p. 27)

Assim, após a apresentação da área, seguem-se capítulos separados que apresentam os conhecimentos específicos das disciplinas que compõem a área, quais sejam, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Há neles uma reflexão sobre cada disciplina e uma nova sistematização das competências específicas em outras tabelas organizativas.

No caso da disciplina de Língua Portuguesa, o documento faz um retorno histórico à LDBEN 5.692/71 e descreve em poucas linhas o ensino da disciplina da época, dicotomizada em Língua e Literatura, com ênfase na historiografia da literatura brasileira e com uma distinção explícita entre gramática, estudos literários e redação.

Procurando superar os problemas de fragmentação que esse ensino apresenta, o documento propõe unir o ensino de língua, gramática e literatura e declara que o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no EM, priorizará a abordagem da linguagem verbal e da língua inserida em seu contexto social.

Assim, os objetos de ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCNEM, traduzem tal prioridade em competências e habilidades, dispostas na tabela 3.4, que, de certa forma, não difere da tabela de competências da área de Linguagens e Códigos, mas apenas especifica conteúdos de língua, a partir da mudança de alguns termos e expressões em destaque:

Tabela 3.4: Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa – PCNEM	
EIXO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO	• Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da <i>linguagem verbal</i>. • Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. • Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO	• Analisar os recursos expressivos da <i>linguagem verbal</i>, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas, tecnologias disponíveis). • Recuperar pelo estudo do <i>texto literário</i>, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. • Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a <i>língua oral e escrita</i> e seus códigos sociais, contextuais e <i>linguísticos</i>.
CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL	• Considerar a <i>Língua Portuguesa</i> como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. • Entender o impacto das tecnologias da comunicação, <i>em especial da língua escrita</i>, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Fonte: BRASIL, 1999, p. 47, ênfase adicionada.

De qualquer forma, para Moita Lopes e Rojo (2004), os PCNEM revelam incoerências e definições imprecisas ao apresentar os termos *língua*, *texto* e *literatura*, conceitos fundamentais da disciplina. Assim, os autores apontam para os seguintes problemas presentes nos parâmetros de 1999, especialmente, na parte de Língua Portuguesa:

- linguagem hermética e falta de especificidade do texto;

- equívocos de definições e conceitos da área de linguagem;
- repetição de competências já listadas nas DCNEM – e na seção destinada à área de Linguagens e Códigos dos próprios PCNEM – com poucos acréscimos e nenhuma exemplificação, operacionalização ou proposta metodológica;
- retorno da divisão por disciplinas dentro das áreas propostas pelas DCNEM;
- organização de eixos temáticos que separam os processos de produção, compreensão e contextualização;
- restrição à abordagem da linguagem verbal (oral ou escrita) e à literatura dentre as artes.

Nesse sentido, o grau de generalidade e de hermetismo que os Parâmetros apresentam seria inadequado para o público a que se destina: os professores e a escola. Além do problema do tom do texto oficial, os autores destacam a incoerência em se dividir a área novamente em disciplinas e repetir as competências básicas em várias delas, contribuindo pouco para a integração inter ou transdisciplinar e retirando de certas disciplinas, como é o caso das línguas, o aspecto multimodal das diferentes linguagens, importante para se desenvolver competências leitoras avançadas e para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Dessa forma, ainda de acordo com Moita Lopes e Rojo (2004), o documento não atinge seu objetivo principal, de operacionalizar a disciplina de Língua Portuguesa, criando novas estruturas de organização, gestão e práticas didáticas, necessárias para a concretização das diretrizes e fundamentos expostos nos documentos legais.

Todas essas razões levaram à elaboração dos PCN+, que pretendiam facilitar o trabalho escolar nas áreas explicitando “a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes” (BRASIL, 2002, p. 7) e ainda apresentando “um conjunto de

sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação.” (BRASIL, 2002, p. 7)

Assim, os PCN+ foram lançados em 2002 como forma de esclarecer os PCNEM, a partir de uma proposta de maior descrição teórica e de organização do ensino com base em temas e conceitos estruturadores/estruturantes. Dessa vez, a coordenação da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ficou a cargo de Carlos Emílio Faraco e a parte específica de Língua Portuguesa sob responsabilidade de Maria Paula Parisi Lauria.

Ao procurarem concretizar uma organização didática deixada de lado pelos PCNEM, os PCN+ recorrem a uma diversidade de termos e teorias. Segundo Souza (2008), os PCN+ instituem três competências maiores e associam a elas determinados conceitos (estruturantes), que organizam conteúdos e que, por sua vez, também mobilizam outras competências e habilidades. Trata-se de uma tentativa de aplicação didática do conceito de “rede conceitual” de Juan Pozo (2000):

No domínio de cada disciplina, a perspectiva de trabalho interdisciplinar impõe uma pergunta, cuja resposta pode sustentar a elaboração dos programas de ensino dessa disciplina: como as competências e habilidades disciplinares se relacionam com as competências e habilidades gerais da área e como os conceitos estruturantes da disciplina se relacionam com a rede conceitual que sustenta os conhecimentos da área? (BRASIL, 2002, p. 30)

No entanto, ao organizar esses eixos, conceitos e competências²⁵ em quadros específicos para a disciplina de Língua Portuguesa, percebe-se que não se trata de uma rede de conceitos, mas certa oscilação ou flutuação de diversas teorias e terminologias:

o que se chama em um momento de conceitos estruturantes no quadro geral da área, na parte específica passa a eixos temáticos (termo que havia sido usado nos PCNEM para os mesmos elementos). Já os termos que são apresentados no quadro geral da área como competências e habilidades, no quadro específico,

²⁵ Ver no Apêndice A tabela que apresenta e condensa os quadros propostos ao longo do documento referencial de 2002.

aparecem como conceitos estruturantes. E, ainda, aquilo que é apresentado como competências e habilidades no quadro específico, sequer aparece no quadro geral. (SOUZA, 2008, p. 77)

Moita Lopes e Rojo (2004) também reconhecem o caráter eclético e oscilante do uso dos termos que nomeiam temas, eixos e conceitos. Caracterizam essa abordagem de organização dos conteúdos como “enciclopédica” e “pouco significativa”. Além disso, a forma de separação nas unidades temáticas propostas não resolve o problema do divórcio entre texto e contexto, criado nos PCNEM, e ainda acentua esse problema, como se o texto tivesse que ser estudado estruturalmente e fosse apenas contextualizado complementarmente.

Os autores destacam, por fim, o mau embasamento da abordagem de ensino de língua nos temas estruturadores e unidades temáticas, que ora tende para uma visão estrutural e gramatical de língua e ora para uma visão discursiva “mal elaborada”. Defendem, portanto, que, para que tais Parâmetros se tornem operacionais, é preciso, de início, discutir-se e definir-se claramente uma compreensão teórica sobre as noções de linguagem e aprendizagem.

3.2 Orientações Curriculares – 2004 e 2006

Mediante aos substanciais problemas apresentados pelas duas edições dos Parâmetros, o Ministério da Educação solicitou, em 2004, uma avaliação crítica desses referenciais a especialistas representantes de diferentes Universidades, para emitirem parecer de orientação, intervenção e recomendação ao currículo do Ensino Médio.

Assim, o documento referente à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, escrito por Luiz Paulo da Moita Lopes e Roxane Helena Rodrigues Rojo, pontualmente elencou equívocos, incompatibilidades e incoerências presentes nos referenciais – citados até o momento segundo próprio parecer dos autores – e propôs recomendações específicas para que outro documento mais bem fundamentado fosse elaborado para orientação ao currículo do Ensino Médio.

Concernente ao ensino de Português, as principais recomendações, dentre outras igualmente relevantes, sugeriam:

- a manutenção dos princípios de Interdisciplinaridade e Contextualização propostos pelas DCNEM;
- a melhor integração das disciplinas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.
- a reorganização dos eixos de ensino de uso e de análise das linguagens nos documentos, de maneira a abrir espaço a novos usos de linguagens;
- a organização dos conhecimentos em termos de esferas de circulação dos discursos e gêneros discursivos, que levariam a novos e variados tipos e patamares de letramentos;
- a redimensão do papel do ensino de gramática e de literatura presentes no currículo consolidado.

Dessa maneira, uma vez que a demanda deixada pelo parecer de 2004 era de esclarecer e aprofundar a compreensão do embasamento teórico do currículo, exemplificar procedimentos didáticos para a organização do trabalho pedagógico e melhor evidenciar os princípios orientadores e os objetivos da disciplina no Ensino Médio, em 2006, são publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), atuais documentos referenciais para o nível médio no Brasil, sob coordenação da área de língua materna de Maria de Lourdes Meirelles Matêncio e da área de literatura de Enid Yatsuda Frederico.

Acatando a maior parte das recomendações propostas em 2004, as OCNEM de Língua Portuguesa apresentam posições claras e precisas quanto aos objetivos da disciplina e o perfil desejado para o aluno de Ensino Médio. De acordo com esses referenciais, o ensino de Língua Portuguesa deve promover o refinamento de habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. “Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a

língua e a linguagem” (BRASIL, 2006, p. 18). Dessa forma, em linhas gerais, espera-se que o estudante desse nível de ensino, na disciplina de Português:

- conviva com situações de produção e leitura de textos, em diferentes suportes, de modo que conheça a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pelas) diferentes esferas das atividades sociais;
- conviva com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos de uma complexidade que exigirá do aluno a construção de saberes relativos ao uso de estratégias.
- construa habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática.
- compreenda o funcionamento do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; os domínios de produção discursiva; as manifestações de vozes e pontos de vista, os processos e as estratégias de produção de sentido.
- tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ações metalinguísticas e epilinguísticas, e valorize a diversidade de ideias, culturas e formas de expressão.
- aja em práticas letradas de prestígio, o que inclui o trabalho sistemático com textos literários, jornalísticos, científicos, técnicos, etc. Isso implica que a escola deva comprometer-se a dar espaço privilegiado a textos que efetivamente sejam representativos da cultura e da memória. (BRASIL, 2006, p.32)

Tal perfil para o aluno de nível médio é justificado a partir de uma contextualização sobre a identidade da disciplina Língua Portuguesa e de uma definição clara de fundamentos que sustentam a concepção de língua, linguagem e de seu ensino-aprendizagem. Por fim, apresentam-se parâmetros orientadores da ação pedagógica que procurarão evidenciar como este perfil poderá ser atingido nas práticas escolares.

Nesse sentido, ainda consonante às recomendações de 2004, as OCNEM de 2006 definem a abordagem de língua e linguagem com base na teoria interacionista, delimitando-a no escopo da Psicologia do Desenvolvimento de Vygotsky e nos estudos linguísticos de Hymes, Bakhtin, Bronckart e Schneuwly.

Destacam, ainda, a importância do ensino de diversas linguagens, o que levará ao desenvolvimento de letramentos múltiplos:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 28)

Para fundamentar essas escolhas teóricas, um panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa é delineado mais uma vez, a partir dos anos 70, de modo a contextualizar as contribuições das teorias linguísticas ao ensino. Percebe-se, nessa seção do documento, uma preocupação didática em explicar ao professor as concepções e teorias que embasam suas práticas e, sobretudo, uma preocupação em desfazer equívocos quanto às definições de linguagem, língua, signo e símbolo já apresentadas de maneira tão díspar desde o primeiro referencial de 1999.

Os PCNEM definem a linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los em sistemas arbitrários de representação” (BRASIL, 1999, p. 13). De acordo com Moita Lopes e Rojo (2004), nem todas as linguagens se organizam por signos ou sistemas arbitrários, já que podem ser simbólicas ou parcialmente motivadas. Os PCN+ corrigem essa abordagem e as OCNEM procuram explicá-la ainda mais detalhadamente:

Vivemos em um mundo culturalmente organizado por múltiplos sistemas semióticos – linguagens verbal e não verbal –, resultado de trabalho humano que foi sedimentado numa relação de convencionalidade. Além das línguas naturais (português, francês, inglês, alemão, etc.), há outros tantos sistemas semióticos construídos pelos homens para responder a demandas da sociedade. Para ilustrar, considerem-se os sistemas numéricos (romano, árabe, decimal, etc.); as notas musicais; os mapas, com suas legendas; os sistemas de marcar tempo e temperatura – relógio, termômetro; a escrita alfabética, a cirílica; os ideogramas (japonês e chinês); o braille; a libras; o código Morse; e, por fim, os

sinais de trânsito. Cada um desses sistemas organiza-se por uma combinação (interna) de regras, as quais conferem a cada um de seus elementos (signo/símbolo) um valor/uma função. Entender como um sistema semiótico funciona é conhecer, a um só tempo, a função que seus elementos desempenham e como eles se articulam entre si. (BRASIL, 2006, p. 25)

Finalmente, a esperada operacionalização dos conhecimentos é exposta na seção “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos” que indica, conforme as Orientações de 2004, a organização das práticas de ensino através agrupamentos de textos de gêneros discursivos variados, provenientes de diferentes esferas. A metodologia de ensino seria por meio de sequências didáticas que envolvessem aspectos relativos aos temas abordados nos textos; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; dentre outros. Além disso, a organização desses textos no decorrer dos 3 anos de Ensino Médio deve se preocupar ainda com o grau de complexidade na configuração, funcionamento, circulação social dos textos e na abordagem dos conteúdos de ensino e de aprendizagem em cada série.

Essa proposta denota, portanto, que, embora oriente o caminho que a escola deve escolher para organizar seus conteúdos, cabe a ela, junto aos professores, “precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.” (BRASIL, 2006, p. 35)

Trata-se de uma postura adequada para um documento oficial nacional de caráter não normativo. Entretanto, tais indicações, que podem ser consideradas fundamentais e parte essencial do texto, restringem-se a apenas duas páginas e ainda não são demonstradas nos exemplos escolhidos para explanação da abordagem interacionista. As categorias de esfera e gênero discursivo também não são especificadas ou escolhidas para encabeçar eixos temáticos ou organizativos nos quadros-síntese presentes no final do documento, já que gênero, no Ensino Médio, não acaba sendo um conceito tão central, e os eixos se mantêm no “texto” e em “atividades”.

QUADRO 1 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM	QUADRO 2 EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS) PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)
ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS	FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
• Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.	Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise • Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.
• Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.	Estratégias textualizadoras: • uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais); • uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação); • modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialógico); • organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas); • organização e progressão temática.
• Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.	Mecanismos enunciativos • Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).
• Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.	Intertextualidade • Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).
• Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que permeiam os textos em estudo.	Ações de escrita: • ortografia e acentuação; • construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais); • função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Figura 3.1: Eixos Organizadores de Língua Portuguesa - OCNEM (Fonte: BRASIL, 2006, p. 37-39.)

Vale destacar, mais uma vez, o tratamento dado pelo documento à noção de interdisciplinaridade, que entende o objeto de aprendizagem sendo abordado a partir de diferentes olhares advindos do conjunto de disciplinas escolares que compõem o currículo ou de diferentes recortes advindos de áreas de conhecimentos. Ao assumir essa postura metodológica, a escola propiciaria ao aluno uma concepção “mais plástica, mais crítica, mais rica e, portanto, mais complexa” do conteúdo:

Não é um movimento que se deva dar exclusivamente no âmbito da disciplina Língua Portuguesa mas deve, sim, refletir uma opção metodológica orientadora do projeto político-pedagógico da escola [...] Nesse contexto, a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (BRASIL, 2006, p. 27)

Contudo, o próprio documento de Orientações Curriculares mantém-se disciplinar e apresenta seções estanques, divididas em “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, “Conhecimentos de Literatura”, “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, “Conhecimentos de Espanhol”, “Conhecimentos de Arte” e, finalmente, “Conhecimentos de Educação Física”. Ressalta-se, ainda, que nem mesmo na disciplina de Língua Portuguesa, o princípio interdisciplinar se aplica, já que as orientações para o ensino de Literatura apresentam-se separadamente do ensino de Língua Portuguesa, como uma subdisciplinarização da disciplina, contrária ao movimento de integração das linguagens e ao agrupamento por áreas de conhecimento.

Tal movimento contrário procura defender a especificidade e autonomia da Literatura dentro do currículo do Ensino Médio e apontar os problemas conceituais que ocorreram quando esta foi incorporada aos conteúdos de estudo da linguagem nos PCNEM.

As OCNEM destacam a incoerência dos referenciais de 1999 e 2002 em criticar o ensino da historiografia literária e não indicar uma forma de romper com esse ensino, além de mantê-lo em forma de competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio, tais como:

- Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial. (BRASIL, 1999, p. 145)
- Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura. (BRASIL, 2002, p. 65)

O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p. 65)

Conceitos presentes nos PCNEM e PCN+ como o de fruição estética e juízo de valor de uma obra literária também são censurados pelas OCNEM: os PCN+ consideram a fruição como “aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas” (BRASIL, 2002, p. 66) e exemplificam esse conceito ao relacioná-lo a “momentos voluntários para que [os alunos] leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria [...] no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque.” (BRASIL, 2002, p. 67). Ainda, os PCNEM também exemplificam como se dá o julgamento de valor estético de uma obra a partir de uma situação em sala de aula, em que um aluno diria: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 1999, p. 34).

Contrário a essa postura frente a literatura, o documento de 2006 condena a ênfase no interlocutor da obra literária (no caso, o aluno leitor), que, dotado de liberdade total para ler e interpretar qualquer texto que julgar literário, não adquire profunda experiência estética.

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. [...]

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. (BRASIL, 2006, p. 59)

Seria necessária, então, uma tomada de posição teórica clara sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio. As OCNEM assumem um conceito de Literatura como “arte que se constrói com palavras” e a fruição de um texto literário como a apropriação que dele faz o leitor na construção dos significados desse texto. “Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 60). Ainda, o letramento literário é o estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio do contato efetivo com o texto (BRASIL, 2006, p. 61).

Finalmente, ao assumir tais escolhas teóricas no campo da Literatura, as OCNEM admitem que “nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura”. Nesse sentido, embora imprecisas sejam as marcas de literariedade ou as diferenças entre obras de valor cultural ou estético, devem-se proporcionar ao aluno obras que passem pelo crivo do cânone, de intencionalidade artística, recursos estilísticos, significado histórico-social, oferecimento de estranhamento ou prazer estético:

até há pouco tempo nem se cogitava a pergunta “por que a Literatura no ensino médio?”: era natural que a Literatura constasse do currículo. A disciplina, um dos pilares da formação burguesa humanista, sempre gozou de status privilegiado ante as outras, dada a tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A Literatura era tão valorizada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura (logo, de classe social): ter passado por Camões, Eça de Queirós, Alencar, Castro Alves, Euclides da Cunha, Rui Barbosa, Coelho Neto e outros era demonstração de conhecimento, de cultura. (BRASIL, 2006, p. 51)

A fim de amparar a importância e especificidade do ensino de Literatura no currículo do Ensino Médio da atualidade, as OCNEM defendem esse ensino como meio de educação da sensibilidade, de acesso a um conhecimento não mensurável e, sobretudo, de humanização do homem. As OCNEM procuram, então, adequar o ensino da arte literária ao Inciso III do art. 35 da LDBEN, que

define como meta do Ensino Médio o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, “não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.” (BRASIL, 2006, p. 53)

Para isso, o objetivo do ensino é a formação de um leitor literário, que vá aos poucos abandonando as leituras feitas por meio de escolhas anárquicas, deixe de ser um leitor vítima e passe a ser um leitor crítico. As OCNEM entendem que, no Ensino Fundamental, os alunos iniciam sua formação pela literatura infanto-juvenil, em propostas ficcionais nas quais prevalecem modelos de ação e de aventuras. A leitura não é feita de modo sistemático e sob critérios interpretativos regulares ou critérios representativos de escolha de autores, obras ou estilos.

Ainda assim, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, há o declínio dessa experiência de leitura de textos ficcionais da literatura infanto-juvenil em favor da leitura fragmentada de trechos de obras ou poemas, do ensino da historiografia literária e da metaleitura de obras por meio de resumos, filmes e adaptações que geram deslocamentos e fuga do contato direto do leitor com a Literatura.

É nesse sentido que as OCNEM se colocam com objetivo maior de recuperar a “dimensão formativa do leitor” que se faz a partir do oferecimento da experiência da leitura literária, inicialmente individual, silenciosa, não fragmentada e sob égides interpretativas específicas²⁶:

Ora, trata-se, de início, de conquistar esse leitor vítima, que se deixará então capturar pela leitura, enredando-se na trama (no mais das vezes, não muito complexa) da história e criando uma familiaridade com os diferentes enredos, pois, como diz Wanderley Geraldi, não há leitura qualitativa no leitor de um livro só. (BRASIL, 2006, p. 71)

²⁶ As OCNEM recorrem à teoria interpretativa de Umberto Eco, segundo o qual, “a leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação.” (ECO *apud* BRASIL, 2006, p. 67)

A operacionalização dessa proposta de formação do leitor literário e a transformação desses princípios em práticas didático-pedagógicas também são traçadas nessa seção das OCNEM. Considera-se, então, que, para viabilizar a leitura integral de obras literárias e a ênfase na experiência estética e de fruição, deve-se levar em conta a organização dos tempos escolares, dos gêneros e autores a serem lidos e a distribuição destes ao longo de três anos de formação.

As OCNEM sugerem a eleição de um “acervo básico” de livros que devem ser lidos integralmente ao longo de três anos, privilegiando a Literatura Brasileira, mas não necessariamente todos os estilos literários. Sugerem ainda o desenvolvimento de projetos paralelos que motivariam os alunos a ler outros livros além desse acervo. A intenção é fortalecer a autonomia do professor e sua própria formação de leitor crítico, juntamente com a formação do aluno-leitor. Essa opção de currículo também procura relativizar o ensino da historiografia literária e aliviar o programa extenso que consta do currículo consolidado dessa disciplina desde o século XIX.

No entanto, os referenciais reconhecem que um dos fatores que regem a abordagem de ensino de Literatura na escola ainda é o uso do livro didático, que acaba por direcionar certas escolhas e o argumento dos professores de que os exames de acesso ao ensino superior ainda exigem o conhecimento de Literatura previsto no currículo consolidado. A resposta para esse impasse está no crédito que as OCNEM dão às mudanças propostas pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e ao impacto que o Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) teria no redimensionamento dos objetivos do ensino da Literatura, uma vez que os livros didáticos de Ensino Médio começariam a passar por avaliação pedagógica a partir de 2005.

De fato, deve-se considerar a influência dos exames vestibulares e livros didáticos no currículo escolar, muitas vezes, maior que diretrizes e orientações oficiais. De qualquer forma, reconhecemos um complexo emaranhado de orientações

teóricas, diferentes agentes responsáveis pela autoria de documentos oficiais também diversos e sobrepostos, dentre outros fatores e questões que enredam o nível médio da escola brasileira:

Nesse complexo diálogo, determinados agentes – como o professor, o autor do livro didático ou uma comissão responsável pela elaboração de um documento oficial - escolhem facetas, formas de abordar e de apreciar (positiva ou negativamente) os conhecimentos e práticas de determinada disciplina escolar. Conforme Batista (1997, p.3), há de fato “verdadeiras lutas” e “polêmicas” do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição dessa disciplina escolar denominada historicamente por “Gramática Nacional, Língua Pátria, Idioma Nacional, Comunicação e Expressão, Português”. (BUNZEN, 2009, p.32)

Tal currículo tão intrincado do Ensino Médio deve-se ao fato, talvez, de este ter sido o nível que historicamente determinou os demais, o que dificulta a identificação, determinação e seleção de conteúdos, metodologias, habilidades e competências para o ensino de Português no Ensino Médio, de modo muito mais acentuado que no Ensino Fundamental.

Percebe-se, também, conforme indicado em nossa introdução, que ainda há, recentemente, insistentes movimentações do MEC para redefinir, melhorar e incentivar programas para o EM, como as novas Diretrizes Curriculares de 2013, investimentos em projetos de ensino integral e escolas técnicas, além do anúncio de um currículo organizado em áreas similares às do ENEM. Essas atuais “reformas” do Ensino Médio ainda se fazem necessárias, uma vez que as diretrizes, orientações e parâmetros anteriores não parecem ter sido efetivamente implementados, mas ficaram estagnados na intenção dos documentos governamentais.

CAPÍTULO 4

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS PAULISTAS: CONSTRUINDO INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

Para estudo, descrição e exame interno da proposta curricular do estado de São Paulo (PCESP) e seus objetos de ensino para a disciplina de Português no Ensino Médio, tomamos como base, então, as teorias educacionais de currículo (cf. LESSARD, 2008; PACHECO, 2003; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1999), a história da constituição dessa disciplina (cf. CHERVEL, 1990; RAZZINI, 2000, 2010; SOARES, 2002) e os referenciais oficiais nacionais (BRASIL, 1999, 2002 e 2006). Mas, uma relação destes com as teorias metodológicas de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) ainda precisa ser explicitada.

Assim, diante de tal objeto de estudo, nossa preocupação, enquanto pesquisadora em LA, volta-se a questões educativas e sociais que dizem respeito aos usos da linguagem. Por essa razão, procuramos adotar um método de caráter interpretativista, que apresenta certa relação dialética, como conforme descreve Moita Lopes (1994), entre o objeto e a perspectiva da pesquisa, na medida em que a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa e a concepção do mesmo objeto aponta para o tipo de pesquisa e o modo de desenvolvê-la.

De acordo com Moita Lopes (1994), o método qualitativo-interpretativista em LA pode ser uma opção adequada ao pesquisador, por compreender o mundo social fundado por vários significados que o homem constrói sobre ele e no acesso aos fatos por meio da interpretação desses sentidos que os compõem. Assim sendo, a área de Linguística Aplicada é caracterizada pela interface que se estende por limites de diferentes disciplinas, em nosso caso, teorias do currículo, história das disciplinas escolares, estudo dos objetos de ensino de língua, gramática e literatura.

Por isso, as análises em LA exigem um percurso que traz deslocamentos e é calcado na lógica das multiplicidades, que obrigam o pesquisador a construir suas próprias explicações metodológicas da pesquisa. Isso implica, de acordo com Signorini (1998), em “ações orientadas mais por um plano que por um programa fixo pré-montado; por ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo” (SIGNORINI, 1998, p. 103-104). Esses procedimentos de incorporação de métodos interpretativos pela LA são considerados por Kleiman (1998) como

uma decorrência esperada numa área de pesquisa que se preocupa com a descoberta da realidade social. Por outro [lado], ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social. (KLEIMAN, 1998, p. 67)

E é com essa intenção que abordaremos nosso *corpus*, que se compõe, conforme dito na introdução, por um documento teórico de referência – o Currículo do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e os 12 cadernos bimestrais do professor de Língua Portuguesa para o Ensino Médio²⁷.

4.1. Instrumentos que levam a análise / Análise que leva a instrumentos

Realizaremos, no próximo capítulo, o estudo do documento referencial curricular paulista (PCESP - 2008) da seguinte maneira: a) contextualização dos fatores externos (cf. SANTOS, 1990) que levaram à sua criação e implementação; b) descrição de sua estrutura interna a partir dos princípios gerais que regem todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio; c) apresentação dos princípios específicos que balizam a disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio; e, d) demonstração, por fim, de como/quais objetos de ensino selecionados atendem e se adequam a esses princípios.

Terminadas as etapas a, b e c, e para cumprimento da etapa d, inicialmente, foi preciso apresentar a totalidade dos objetos de ensino propostos pelo currículo

²⁷ Lembramos que não incluímos os Cadernos do Aluno em nossa análise uma vez que estes se constituem de maneira semelhante ao Caderno do Professor, com acréscimo de indicações de lição de casa e o decréscimo das instruções dirigidas ao professor da sala.

para os três anos do EM, conforme são exibidos no documento oficial (figura 4.1). Nesse formato, a visualização global dos conteúdos só é possível a partir da leitura de 28 páginas do currículo, em que estão dispostos quadros seriados e bimestrais, cujo conteúdo se organiza em lista²⁸.

Da maneira como está proposto, o Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio apresenta-se dividido por séries e bimestres. Os conteúdos de todas as séries e bimestres são separados em quatro campos de estudo da língua, quais sejam, 1) “Esferas de Atividades Sociais da Linguagem”; 2) “Leitura e Expressão Escrita”; 3) “Funcionamento da Língua”; e 4) “Compreensão Oral”. Ao final da lista de conteúdos por eixos, existe, ainda, uma lista de habilidades a serem atingidas naquele período por meio do conteúdo recomendado.

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem A literatura como sistema Intersemiótico O eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura • Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios Estruturação da atividade escrita • Projeto de texto • Construção do texto • Revisão Texto prescritivo (foco: escrita) • Projeto de texto Texto argumentativo (foco: leitura e escrita) • Estrutura tipológica Texto expositivo (foco: leitura e escrita) • Fôlder • Entrevista Texto lírico (foco: leitura) • O poema e o contexto histórico Texto narrativo (foco: leitura) • O conto • Comédia e tragédia (semelhanças e diferenças) As entrevistas e a mídia impressa Relações entre literatura e outras expressões da Arte Intencionalidade comunicativa Estratégias de pós-leitura
	• Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura. Funcionamento da língua Análise estilística: verbo, adjetivo, substantivo Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero Construção da textualidade Construção linguística da superfície textual: coesão Identificação das palavras, sinonímia e ideias-chave em um texto Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática Intersemiotividade Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia Relações entre os estudos de literatura e linguagem Compreensão e discussão oral Discussão de pontos de vista em textos literários Expressão de opiniões pessoais Hetero e autoavaliação
3º Bimestre	
Habilidades	
Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades: • Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico • Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção • Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam uma entrevista, apropriando-se deles no processo de construção do sentido • Reconhecer marcas da alteridade do coenunciador presentes no texto • Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia	

Figura 4.1: Excerto do Quadro de Organização do Currículo de LP- EM (Fonte: SÃO PAULO, 2012, p.35)

²⁸ Todos os quadros propostos pelo currículo paulista estão disponíveis no Anexo B.

A fim de alcançar uma visão geral dos conteúdos de língua e literatura e sua distribuição entre os eixos e os focos de ensino propostos pelo próprio documento oficial, esboçamos uma condensação desses quadros em uma única tabela (tabela 4.1) que explicita, de forma mais “espacial”, todos os conteúdos, eixos e séries que se apresentam originalmente de forma linear e sequencial. Separamos, ainda, todas as habilidades e competências desenvolvidas a partir desses objetos de ensino em uma segunda tabela (Apêndice B). Trata-se, apenas, de uma reorganização dos conteúdos para estudo e análise em prol da pesquisa e não uma substituição ou proposta de reformulação dos quadros originais.

Essa reestruturação se fez necessária uma vez que, para nosso estudo e análise, a apresentação seriada, bimestral e linear evidencia problemas de ordem organizativa, como por exemplo, a repetição exaustiva de alguns itens em todos os bimestres do Ensino Médio (“intencionalidade comunicativa”²⁹, por exemplo), dificuldades em explicitar categorias que embasam certos agrupamentos de temas (a razão de a habilidade “identificação de palavras e ideias-chave em um texto” estar na categoria “funcionamento da língua” e não na categoria “leitura e expressão escrita”³⁰) e a falta de subdivisões para organizar conceitos ao longo dos bimestres e das séries, como por exemplo, que esferas são selecionadas para estudo no eixo “Esferas de Atividades Sociais da Linguagem” e quais gêneros podem ser associados a tais esferas no eixo “Leitura e Expressão Escrita”. Ou ainda, como o eixo “Funcionamento da Língua” seleciona conteúdos gramaticais, de que maneira estão estruturados e em que série do Ensino Médio cada conteúdo ou categoria é priorizada.

Não colocamos em questão a relevância dos conteúdos, o alinhamento teórico que embasa as escolhas e os equívocos e sobreposições conceituais que sobejam no documento estadual. O que apontamos, a princípio, é a estrutura organizativa precária de uma proposta de Currículo que não apresenta desafio na maneira de distribuir temas e conceitos de uma disciplina, uma vez que apela para

²⁹ Item pertencente à categoria “leitura e expressão escrita” de todas as séries do EM.

³⁰ SÃO PAULO, 2012, p. 100.

um esquema em formato de lista, o que remete a um paradigma curricular tradicional. Mesmo assim, o Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio não consegue apresentar uma grade que explicita sua própria orientação teórica, conceitual e estrutural ou que possa, efetivamente, guiar a prática docente.

Dessa maneira, para nossa análise, pareceu-nos ser necessário agregar e dispor os conteúdos lado a lado, informar apenas uma vez conteúdos que aparecem repetidos em todos os quadros, indicando sua repetição, agrupar temas comuns a todas as séries e intitular categorias sem denominações, se quisermos compreender mais a fundo questões fundamentais do documento, de ordem linguística, pedagógica e metodológica.

A tabela é estruturada por 4 linhas e 3 colunas que separam, na horizontal, os eixos de ensino propostos pelo Currículo estadual e, na vertical, os três anos do Ensino Médio. Assim, a linha 1 apresenta os conteúdos do eixo “Esferas de Atividades Sociais da Linguagem”, a linha 2 os conteúdos do eixo “Leitura e Expressão Escrita”, a linha 3 os conteúdos do eixo “Funcionamento da Língua” e a linha 4 os conteúdos do eixo “Compreensão Oral”. Esses quatro eixos aparecem no documento original em formato de lista, como itens um abaixo do outro, o que não nos permite estabelecer relações ou confrontar objetos de estudo entre as séries ou entre os eixos de maneira mais evidente.

Assim, cada linha apresentará todos os conteúdos propostos para os três anos de Ensino Médio por campo de estudo. A linha 1 apresenta conteúdos diferentes a cada ano do EM, por isso, as colunas mantêm-se divididas em 1ª, 2ª e 3ª série EM. No entanto, as linhas 2, 3 e 4 foram subdivididas em temas que são comuns às três séries do Ensino Médio (por isso a ausência de separação em colunas), que se repetiam em todos os quadros bimestrais de todas as séries, e outros temas que são diferenciados por série e se apresentam apenas em um ano específico do EM (por isso a retomada da divisão em três colunas novamente).

Tabela 4.1: Currículo do Estado de São Paulo: Sistematização dos Conteúdos de Língua Portuguesa - EM (sem preenchimento)

		(coluna 1)	(coluna 2)	(coluna 3)
		1º EM	2º EM	3º EM
(linha 1)	“ESFERAS DE ATIVIDADES SOCIAIS DA LINGUAGEM”			
(linha 2)	“LEITURA E EXPRESSÃO ESCRITA”	Competências e habilidades comuns de leitura e escrita:		
		Tipos/gêneros textuais:	Tipos/gêneros textuais:	Tipos/gêneros textuais:
(linha 3)	“FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA”	Temas comuns para “Reflexão Linguística”:		
		Outros temas:	Outros temas:	Outros temas:
(linha 4)	“COMPREENSÃO ORAL”	Competências e habilidades comuns de compreensão oral:		
		Temas:	Temas:	Temas:

Outro quadro (tabela 4.2) foi construído para auxiliar na visão geral dos tipos e gêneros textuais presentes no documento e seu foco de ensino (leitura, produção, oralidade) conforme prescritos no referencial oficial. Mais uma vez, se observarmos como essa informação apresenta-se no quadro curricular original, os itens estão dispostos em lista, com observações em parênteses sobre que foco determinado texto deve ter (figura 4.2).

Texto narrativo (foco: leitura) • Textos em prosa: romance • Comédia Textos prescritivos (foco: escrita) • Projeto de texto Texto lírico (foco: leitura) Poema: visão temática Texto argumentativo (foco: leitura e escrita) • Artigo de opinião • Anúncio publicitário
--

Figura 4.2: Excerto do Quadro de Organização do Currículo de LP – 1ª EM/1º bím – Eixo “Leitura e Expressão Escrita”
(Fonte: SÃO PAULO, 2012, p.35)

Por essa razão, para melhor visualizarmos essa informação, que, de alguma forma, tem certo destaque no currículo (já que o eixo “Leitura e Expressão Escrita” conta com o maior número de objetos de ensino e dele consta a principal

abordagem de leitura e produção de gêneros e tipos textuais) propusemos a tabela a seguir:

Tabela 4.2: Gêneros Textuais Propostos pelo Currículo - Distribuição por Tipologia e Foco de Uso (sem preenchimento)

Agrupamento Tipológico	Gênero	Foco de Uso	
		Leitura	Produção Escrita

Destacamos, ainda, que a descrição dos objetos que preenchem as tabelas 4.1 e 4.2, o detalhamento da construção de tais tabelas e a análise de cada eixo de ensino serão melhor discutidos no próprio Capítulo 5.

Em seguida, para o mapeamento dos 12 cadernos bimestrais do professor de maneira quantitativa e classificatória, elaboramos a tabela 4.3 que toma como menor unidade de classificação a “atividade” (cf. CHERVEL, 1990) que é listada uma a uma (“At” – coluna 2), por Situação de Aprendizagem (“S.A.” – coluna 1). Classificamos os tipos de atividades (coluna 3), relacionando a elas determinado texto proposto (título, autor, gênero e esfera – colunas 4 a 7), descrevendo o objetivo e assunto principal (coluna 8) e ainda a finalidade específica de ensino (leitura, produção, fala, escuta, análise literária e análise linguística – colunas 9 a 14).

Buscamos, assim, certa confiabilidade e rigor científico para pesquisa que, de acordo com De Grande (2011), não devem ser ignorados apenas pelo fato desta se caracterizar como prática interpretativa, pois a combinação dos paradigmas quantitativo e qualitativo

exige do pesquisador uma capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências. A característica de propiciar múltiplas práticas interpretativas torna a pesquisa qualitativa um terreno que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação à outra nem possui uma teoria nitidamente própria. (DE GRANDE, 2011, p. 14)

Sendo assim, geramos os dados que compõem os gráficos presentes no Capítulo 6 a partir das 12 tabelas organizadas³¹ referentes a cada Caderno bimestral que detalha o conteúdo proposto ao professor conforme o modelo abaixo:

Tabela 4.3: Cadernos do Professor – Levantamento Quantitativo de Atividades, Textos, Objetivos e Finalidades (sem preenchimento)

BIMESTRE “X”													
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1	(título da Situação de Aprendizagem)												
	1												
	2												

Finalmente, segundo Moita Lopes (1994), a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa são distorções criadas pela investigação científica. O pesquisador deve considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade, assumindo que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Por isso, fizemos o cotejamento de forma interpretativo-qualitativa, a partir do que os dados levantados na etapa quantitativa nos sugeriram e levando em conta, evidentemente, os debates teóricos da Linguística Aplicada, da Linguística e dos Estudos Literários sobre tais objetos de ensino de Língua Portuguesa para o EM, o que nos guiou para uma escolha de três Situações de Aprendizagem, respectivamente, de 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, que enfocam os temas mais comuns a cada uma das séries, quais sejam, o ensino da literatura, o desenvolvimento da leitura e análise linguística e a produção de texto.

³¹ Para leitura de todas as tabelas preenchidas, ver Apêndice C.

CAPÍTULO 5

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (PCESP): CONFIGURAÇÃO DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO

A concepção do atual Currículo paulista teve origem em 2007, ano em que a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) propôs uma reforma pedagógica a ser implantada de forma imediata em todas as escolas da rede pública. Tratava-se do Programa “São Paulo faz escola” que integrou projetos e políticas a fim de atender as principais demandas da educação estadual. O programa vinculou tais demandas a 10 metas³² a serem atingidas até 2030, que conduziriam as escolas públicas a uma melhor qualidade de ensino.

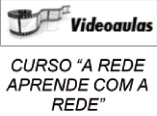
Tal programa apresentava, como seu maior destaque, um novo currículo para as disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, criação coordenada pela assessora de currículo Maria Inês Fini e alicerçada no levantamento e revisão bibliográfica de toda documentação oficial produzida na história recente da Secretaria, em consulta e análise de publicações e projetos existentes na rede, assim como em pesquisa sobre escolas e professores com práticas e experiências bem sucedidas no cenário educacional paulista.

A partir desse embasamento, originou-se, em 2008, a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (PCESP), documento que busca “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). Para que isso ocorresse, a Proposta Curricular indica conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos professores a cada bimestre, série, em cada disciplina.

Os referenciais curriculares são compostos por diferentes materiais pedagógicos (figura 5.1), tais como: um documento base com os princípios curriculares gerais

³² Já apresentadas na introdução deste trabalho.

comuns e específicos às disciplinas; documentos de apoio aos diretores e coordenadores para que estes se tornem “líderes” na implantação do currículo; cadernos bimestrais de orientação para o professor, bem como vídeos e cursos de apoio sobre a fundamentação teórica de sua disciplina; e, finalmente, cadernos bimestrais para o aluno executar tarefas segundo o Caderno do Professor.

Ano	Publicação ³³	Público Alvo	Objetivo
2007	10 METAS	Todos os domínios da SEESP.	Propor uma reforma estrutural e pedagógica nas escolas paulistas e outros setores da SEESP.
		Todas as escolas estaduais paulistas de EF II e EM.	Prescrever, alinhar e reorganizar objetos de ensino das escolas de EF II e EM.
2008		Alunos do EF II e EM das escolas estaduais.	Recuperar em 40 dias as principais “estruturas linguísticas e lógico-matemáticas” dos alunos para melhor aplicação posterior da Proposta Curricular.
		Professores de todas as disciplinas do EF II e EM.	Prescrever a metodologia e aplicação da Proposta Curricular por meio de sequência de atividades bimestrais.
		Supervisores, Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores.	Sugerir pautas de reuniões, materiais pedagógicos complementares e formas de acompanhamento da aplicação da Proposta Curricular.
2009		Alunos EF II e EM.	Dar aos alunos material impresso com a mesma sequência de atividades do Caderno do Professor para melhor acompanhamento da aula.
		Professores e Alunos do EM.	Subsidiar a “Disciplina de Apoio Curricular” – criada para preparar os alunos para o vestibular – com proposta de textos e discussões de temas atuais.
		1 Professor representante de cada disciplina do EF II e EM. por escola.	Formar o professor para melhor compreender a “lógica” do currículo, suas bases teóricas e metodológicas em cada disciplina.

³³ Fonte das imagens que ilustram as publicações: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>. Acesso em 27 fev. 2014.

2010		Professores de Língua Portuguesa do EM.	Subsidiar o professor de Língua Portuguesa com sugestões de livros e atividades para desenvolver a fruição literária nas aulas para alunos de EM.
2011		Alunos do EF II e EM.	Revisar, corrigir e aprimorar aspectos pontuais nos Cadernos do Aluno publicados em 2009.

Figura 5.1: Infograma de publicação, público alvo e objetivo dos principais materiais relacionados ao Currículo do Estado de São Paulo

Dessa maneira, a Proposta Curricular foi apresentada ao corpo docente estadual, indicando a ele, a partir daí, os conteúdos e atividades a serem trabalhados em cada disciplina. O texto de apresentação do currículo é assinado pela então Secretária Maria Helena Guimarães de Castro, que justifica a necessidade de um currículo oficial ao afirmar que

a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) [de 1961], que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (SÃO PAULO, 2008, p. 5)

Por conta desta alegada ineficiência, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo salienta que sua proposta vai além de uma simples orientação, pois esta é composta por um grande material de apoio que apresenta uma ação com foco definido. Pacheco (2003) reconhece e caracteriza esse tipo de discurso de administrações centrais quando tratam do movimento de descentralização e recentralização curricular. Segundo ele, em casos como esse,

as políticas curriculares descentralizadas funcionam como políticas de culpabilização das escolas, dos pais, dos alunos e da sociedade pelo insucesso escolar. A ideia de autonomia curricular é um critério que permite ao Estado assumir políticas de recentralização. (PACHECO, 2003, p.129)

É nesse sentido, então, que o discurso de Castro quanto à “ineficiência de uma tática descentralizada” e o “estabelecimento de um foco definido” desvirtua, de certa forma, o trabalho coletivo de revisão curricular realizado pela Coordenadoria

de Estudos e Normas Pedagógicas do estado de São Paulo (CENP/SP) no final dos anos 70 e na década de 80.

Nesse período, de acordo com Faria (2009), o movimento de elaboração de propostas curriculares apresentava forte viés democrático e priorizava, assim, a participação e engajamento de professores, equipes técnicas, pesquisadores, representantes de universidades, etc. Athayde-Júnior (2007) destaca nesse movimento

a implantação de um projeto político que radicaliza o princípio participativo: o que importava era o engajamento de todos na construção de um projeto a partir de novas bases (um ponto de partida comum – a leitura crítica da realidade) sem um horizonte ou ponto de chegada previamente definido. Na área educacional, essa radicalidade vai implicar um projeto político que propõe a construção coletiva de propostas com os professores, provocando uma ruptura com a tradição de surgimento de propostas curriculares, no campo político educacional. (ATHAYDE-JUNIOR, 2007, p. 55)

Foi nesse contexto, conforme descreve Faria (2009), que a primeira versão da Proposta Curricular de Língua Portuguesa, chamada de “Proposta Curricular de Língua Portuguesa e Técnicas de Redação para o 2º Grau – versão preliminar”, foi editada, em 1978.

Naquele mesmo ano, foram publicados os “Subsídios para Implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa”, um conjunto de textos de abordagem teórica e metodológica organizado em oito volumes. Ainda segundo Faria (2009), em 1986, a SEESP faz uma nova versão, com poucas alterações, da Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º e 2º grau, e depois reedita essa versão em 1988, 1989, 1992 e 1995.

Dessa forma, Martins (1996) sintetiza, finalmente, que as últimas discussões sobre currículo datavam mesmo do ano de 1986, quando a CENP constituiu equipes de especialistas, técnicos pedagógicos e professores das disciplinas para esta revisão de versões preliminares do currículo oficial do Estado.

Souza (2006) também afirma que tais discussões foram resultantes de certa vontade e iniciativa local de alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo que, ainda nos anos 1970, buscavam rever a LDBEN 5.692/71, visando a diminuir a seletividade escolar, a democratizar o processo de ensino e a contemplar novas abordagens teóricas e metodológicas de diferentes áreas do conhecimento que eram produzidas e divulgadas nas principais universidades.

Dessa forma, a LDBEN 5.692/71 estava ainda em vigor no contexto de discussão e surgimento de propostas curriculares estaduais. Souza (2006) entende que tais propostas estaduais surgidas nesse período parecem demonstrar a intervenção ativa dos estados como prova de iniciativas antecipatórias em relação ao poder público federal e reafirmação de certa potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino.

Vale ressaltar ainda que tais guias, subsídios e documentos de caráter teórico, elaborados por docentes das universidades paulistas, organizados e divulgados pela CENP/SP, com propósito de divulgação de novas teorias que embasariam as ações dos professores, e de indicação de conteúdos e novas metodologias de abordagem dos mesmos, serviram como um primeiro passo importante na direção da futura elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente do Ensino Fundamental, em 1997/1998.

Após a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a partir do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de EF I, EF II e PCNEM, o Estado de São Paulo deu continuidade ao trabalho de formação de seus docentes e de desenvolvimento de projetos em prol da aprendizagem dos alunos de acordo com os novos Parâmetros.

No que concerne a essa última ação, a gestão de 2002-2006, anterior à de Castro, ofereceu às escolas um grande número de projetos desenvolvidos pelos órgãos centrais, que formavam professores através de videoconferências e cursos periódicos ministrados por especialistas das principais universidades do país.

Dentre esses cursos, o programa “Ensino Médio em Rede”, desenvolvido no período de 2004 a 2006, pode ser considerado uma ação de peso – financiada inclusive pelo Banco Mundial – que incentivou o amplo debate dos PCNEM, o confronto com a realidade das escolas, propostas de mudanças e elaboração de materiais didáticos interdisciplinares (sequências didáticas). Tal programa envolveu a formação de todos os professores e gestores atuantes nas escolas estaduais de Ensino Médio.

No entanto, ao final dessa gestão, as escolas se encontravam em meio a um número exacerbado de ações demandadas pelos cursos e projetos de formação que, apesar de sua qualidade, acabavam tomando a maior parte da carga horária das disciplinas, cujo conteúdo mínimo ficava relegado a um segundo plano.

Esse parece ser o argumento da secretária Maria Helena Guimarães de Castro para justificar a necessidade de um novo estudo e a criação de um currículo que redirecionasse o ensino e a aprendizagem das escolas públicas e redefinisse as bases e princípios pedagógicos fundamentais, “organizando melhor o sistema educacional de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Para isso, o processo de implantação do programa “São Paulo faz escola” se deu da seguinte forma: o primeiro material didático distribuído a todas as escolas da rede pública estadual foi o “Jornal do Aluno” e a “Revista do Professor”. Esse material foi indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (de 18 de fevereiro a 30 de março), com o objetivo de recuperar, consolidar e nivelar habilidades mínimas necessárias para que o aluno pudesse acompanhar o currículo que seria implantado a seguir. Tal período de 2008 foi, de fato, chamado de “período de recuperação intensiva” e privilegiou a leitura, a produção de textos e a matemática.

O material também serviu para preparar o professor em sua nova maneira de planejar e ministrar aulas, já que este trazia a metodologia de aplicação do conteúdo, os recursos necessários, o tempo previsto e o modo de avaliar e corrigir atividades: o mesmo formato dos “Cadernos do Professor”, que viriam nos

bimestres subsequentes, apresentando alto grau de inserção do Estado (cf. LESSARD, 2008) na prescrição e padronização do trabalho docente.

Depois dos primeiros 40 dias letivos de recuperação intensiva, em 2008, a Secretaria de Estado da Educação divulgou o texto base da Proposta Curricular das disciplinas, com os princípios e conceitos teóricos que permeiam todos os demais referenciais. Simultaneamente a isso, foram oferecidos às escolas:

- o “Caderno do Gestor”, que apresenta sugestões de cronograma, atividades e organização de recursos para apoiar o trabalho do diretor, do professor coordenador da escola, do professor coordenador da oficina pedagógica e do supervisor de ensino;
- o “Caderno do Professor”, que traz a sequência de atividades a serem aplicadas em sala de aula, organizado por disciplina, série e bimestre. O documento ainda apresenta metodologia para abordar o conteúdo, material complementar, propostas de avaliação e recuperação;
- o curso a distância “A rede aprende com a rede”³⁴, em que os autores dos materiais didáticos explicavam os conceitos subjacentes à proposta em videoaulas e os professores debatiam os temas dos Cadernos em fóruns virtuais.

A obrigatoriedade da implementação do currículo e o cumprimento das situações de aprendizagem presentes nos Cadernos do Professor foram atrelados a fatores políticos externos (cf. SANTOS, 1990), de produção de índices e revisão das avaliações sistêmicas e números de qualidade da escola. Dessa maneira, a melhoria educacional passou a ser avaliada pelo Índice de Desenvolvimento Educacional do Estado de São Paulo (IDESP), indicador de qualidade criado em maio de 2008 que gera um diagnóstico da aprendizagem educacional e projeta metas a serem atingidas para melhoria dessa aprendizagem.

³⁴ Todas as escolas da rede estadual participaram do curso, por meio da indicação de um professor representante para cada disciplina e seguimento, que discutia e repassava orientações aos demais colegas da escola em reuniões pedagógicas.

Até o final de 2007, inúmeros programas, projetos e ações, destinados à melhoria da qualidade da educação paulista, foram implantados pela SEESP. Todavia a ausência de um indicador objetivo e sistemático, para mensuração e acompanhamento da evolução da qualidade do ensino, era um fato. Diante desse vácuo, o atendimento a tal demanda originou a formulação da proposta do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP – inserido no contexto do Programa de Qualidade da Escola – PQE. (CENP/SP, 2010, p. 63)

O Programa de Qualidade da Escola envolve ainda o sistema de “Bonificação por Resultados”. Assim, são os resultados do IDESP que permitem aos professores e gestores da escola receberem uma remuneração financeira adicional. Um dos fatores que leva a escola a atingir os resultados esperados do IDESP é o bom desempenho no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que também passou por reformulações em 2008, tais como: a equiparação de habilidades comuns ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); construção de uma escala de proficiência equivalente às escalas dos sistemas de avaliação federais para comparação de resultados e elaboração de nova matriz de referência de conteúdos e habilidades.

A formulação dessa matriz de referência para o SARESP foi lançada já na gestão de Paulo Renato Souza, com a preocupação de articular o que estava sendo proposto no trabalho com o currículo e o que seria avaliado nos índices de aprendizagem dos discentes pela aplicação do SARESP:

No campo da Educação, é fundamental definir uma matriz de referência em situações de aprendizagem e ensino. Por esse intermédio pode-se avaliar, mesmo que de modo indireto e inferencial, a ocorrência de efetiva aprendizagem. Pode-se ainda, estabelecer correspondências entre uma situação (o ensino e a aprendizagem em sala de aula) e outra (o que é legítimo de ser avaliado em uma prova, por exemplo). Quanto ao instrumento de avaliação em si mesmo, pode-se comparar a matriz de referência proposta (em sua perspectiva geral) com as habilidades aferidas nesse instrumento específico. (SÃO PAULO, 2009, p. 10-11).

Dessa forma, percebeu-se a grande adesão ao Currículo e aos Cadernos do Professor, uma vez que os índices de qualidade e o sistema de avaliação externa

levavam a crer que o cumprimento da nova proposta seria um caminho seguro que conduziria a escola às metas e às bonificações.

Finalmente, em 2009, a SEESP envia às escolas o “Caderno do Aluno”, para atender às reivindicações dos professores que não conseguiam aplicar as situações de aprendizagem propostas no Caderno Professor, uma vez que estas traziam textos e ilustrações que deveriam ser reproduzidas em toda aula, o que inviabilizava o trabalho. O “Caderno do Aluno”, portanto, foi criado com disposição de textos, figuras e gráficos semelhante à do “Caderno do Professor”, porém, com espaços para registro de respostas e orientações para lição de casa.

Com relação ao Ensino Médio, outros dois materiais passaram a integrar o *kit* do professor e do aluno, a partir de 2009: o Guia “Atualidades” que deveria ser usado em uma disciplina de apoio à preparação para o vestibular – a “Disciplina de Apoio Curricular (DAC)” –, cujo conteúdo era apresentado aos docentes previamente em um curso *online* denominado “Grandes Temas da Atualidade”; e ainda, em 2010, cadernos específicos de Literatura que também foram criados, após a Proposta Curricular, para atender às reivindicações dos professores de Língua Portuguesa que consideravam o ensino desse conteúdo bastante pulverizado e superficial.

5.1 Princípios teóricos

O documento base do Currículo expõe princípios teóricos que buscam subsidiar a escola na formação do aluno para o enfrentamento de “desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008, p. 9). Assim, o texto de apresentação do documento dedica-se à caracterização da contemporaneidade e à descrição de uma sociedade da informação que exige uso intensivo do conhecimento para trabalhar, conviver e exercer a cidadania. Tal conhecimento é fruto da revolução tecnológica que, segundo o documento, gera novos tipos de desigualdade ou exclusão:

[Nossa sociedade] está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão ligado ao uso das tecnologias de comunicação que hoje medeiam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, é indesejável a exclusão pela falta de acesso

tanto aos bens materiais quanto ao conhecimento e aos bens culturais. (SÃO PAULO, 2008, p. 10)

Dessa forma, o novo currículo paulista assume a responsabilidade de inserir o jovem em seu “ofício de aluno”, que é o de aprender, estar em diálogo com a produção cultural e saber se relacionar com um mundo saturado de produtos científicos e tecnológicos, cuja multiplicidade de linguagens transborda cada vez mais para o uso cotidiano.

Os princípios teóricos “uma escola que também aprende”, “o currículo como espaço de cultura”, “as competências como eixo de aprendizagem”, “a prioridade da competência de leitura e de escrita”, “a articulação das competências para aprender” e “a contextualização no mundo do trabalho” buscam dar conta dessa responsabilidade. Por isso, metade deles refere-se ao desenvolvimento de *competências*.

Esse seria o fundamento central da nova proposta que se autodenomina um “currículo referido a competências”. De acordo com esse princípio, as competências se caracterizariam como “modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades” (SÃO PAULO, 2008, p. 14). É através delas que o aluno se relacionará com o mundo de maneira crítica, compreendendo-o, expressando suas ideias e compartilhando suas formas de ser, na complexidade em que hoje isso é requerido, uma vez que o currículo reforça seu comprometimento com os desafios contemporâneos.

Assim, o princípio “as competências como eixo de aprendizagem” faz o primeiro alinhamento do currículo paulista com os princípios dos referenciais nacionais. LDBEN, DCNEM e PCNEM são citados para explicitar o atendimento da proposta estadual às recomendações oficiais federais, que, por sua vez, obedecem a parâmetros globais da UNESCO, originários do tratado de Jomtien.

Além dessa base comum, a centralidade da competência leitora e escritora também se alinha às definições dos PCNEM, em que o texto do documento

paulista procura demonstrar que o princípio de valorizar a competência de leitura e escrita não está relacionado apenas ao domínio técnico da norma padrão, mas ao domínio de uso de textos de diversos gêneros, em diferentes situações de comunicação. Esse princípio prevê ainda o ensino não só da leitura “linear” dos textos verbais, mas da leitura “reticular” dos hipertextos. Percebe-se aí uma referência sutil às questões de multimodalidade, mas esta é entendida como “o caráter multimídia” de um texto:

O caráter linear dos textos verbais deverá conviver com o caráter reticular dos hipertextos eletrônicos, como, aliás, acontece em leituras de jornais impressos, em que os olhos “navegam” por uma página, ou por várias delas, aos saltos e de acordo com nossas intenções, libertos da continuidade temporal (...) precisamos conhecer os modos como a manchete, a notícia, o *lead*, a reportagem etc. conectam-se e distribuem-se, estabelecendo ligações nada lineares, e também o caráter multimídia do jornal, que se estabelece entre os diferentes códigos utilizados. (SÃO PAULO, 2012, p.15)

Finalmente, as principais competências que todas as disciplinas devem desenvolver estão pautadas no quinto princípio do currículo: “articulação das competências para aprender”. Esse princípio recorre, novamente, à caracterização da sociedade contemporânea para demonstrar que a escola não é mais detentora do conhecimento e que, por isso, sua função é a de preparar o aluno para apreender informação e conhecimento em qualquer situação ou contexto.

O texto curricular não apresenta competências próprias para o ensino das escolas do estado de São Paulo, mas recorre às mesmas competências formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 1998, apresentando aí certo descompasso de 10 anos entre o lançamento da PCESP (2008) e as bases iniciais do ENEM (1998), que já haviam sido reformuladas quando do lançamento da Proposta Curricular:

- Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos

histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos, disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2008, p. 21).

O último princípio trata da articulação do currículo com o mundo do trabalho e recorre ao conceito de “contextualização” preconizado na LDBEN, nas DCNEM e nos PCNEM, para demonstrar que uma área de conhecimento deve relacionar a teoria à prática e a educação à tecnologia, priorizando, assim, o contexto do trabalho.

Dessa forma, o currículo entende a relevância do trabalho na educação básica como valor, imprime importância e respeito ao trabalho que, como tema, perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.

5.2 O currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a disciplina de Português

Em conformidade com os demais referenciais nacionais, o texto curricular estadual da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – de autoria de Alice Vieira – considera a compreensão e uso das diferentes linguagens como competência a ser priorizada ao longo do Ensino Médio. Destaca ainda a importância das linguagens emergentes das tecnologias da informação e dos recursos expressivos das linguagens artísticas.

Para desenvolver tais competências, a disciplina de Língua Portuguesa se apresenta como integradora dessas linguagens, uma vez que entende que os estudos linguísticos, textuais e literários não devam mais ser separados. Além

disso, nega o estudo da Literatura por meio da exposição da historiografia literária ao longo dos três anos do Ensino Médio e adota o princípio da contextualização “sincrônica, diacrônica e interativa”³⁵ como fundamento de organização dos conteúdos:

O estudo da Língua Portuguesa, tal como aqui proposto, não é satisfatoriamente atendido na tradicional divisão em três frentes. Vale lembrar que partimos sempre, em nossos estudos, de um determinado contexto sociocultural que encaminha e condiciona o nosso trabalho com a linguagem. Esse mesmo contexto é também o ponto de chegada, de tal modo que o conhecimento de linguagem possa, efetivamente, propiciar a transformação da realidade da qual partimos. (SÃO PAULO, 2012, p. 40).

Dessa forma, o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio tomará o texto, o gênero e os tipos textuais como objetos a ensinar, isto é, conteúdos centrais da disciplina, apresentando a definição desses conceitos da seguinte forma:

O **texto** ao qual nos referimos aqui é compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal. (SÃO PAULO, 2012, p. 32).

Os **gêneros textuais** são artefatos *linguísticos* construídos histórica e culturalmente pelas pessoas para atingir objetivos específicos em situações sociais particulares. (SÃO PAULO, 2012, p. 33, ênfase adicionada).

Como parte de sua competência comunicativa, os enunciadores dispõem de **tipologias**, adquiridas por contato ou ensino organizado, necessárias para compreender ou produzir textos específicos. Desse modo, os *tipos textuais incorporam os gêneros de discurso particulares*. (SÃO PAULO, 2012, p. 33, ênfase adicionada).

Percebemos, aqui, certas inadequações teóricas quanto às definições de gênero, texto e tipo que, muitas vezes se confundem – gênero parece ser texto – outras vezes se mesclam e apresentam nomenclaturas – “competência”, “enunciadores”,

³⁵ “Do nosso ponto de vista, a contextualização na área pode se dar em três níveis: - a contextualização **sincrônica**, que ocorre num mesmo tempo, analisa o objeto em relação à época e à sociedade que o gerou [...], - a contextualização **diacrônica**, que ocorre através do tempo, considera o objeto cultural no eixo do tempo [...], - a contextualização **interativa**, que permite relacionar o objeto cultural com o universo específico do aluno.” (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

“gêneros textuais” e “gêneros de discurso” – que provêm de tradições e vertentes diferentes.

Da mesma forma, quanto à Literatura, não parece explícita a abordagem de ensino que será adotada pelo currículo: se este valorizará o cânone, se procurará formar o leitor literário por meio de leitura de obras completas, se priorizará a estética da recepção ou outra teoria literária que direcione uma prática didática. O texto curricular expõe somente o que *não* faz parte de seus objetivos:

O estudo da Literatura não pode ser reduzido à mera exposição de listas de escolas literárias, autores e suas características. (SÃO PAULO, 2012, p. 28).

Se o texto, em qualquer gênero textual, propiciar ao leitor um desafio em que, esteticamente, se misturem a construção da cultura com o prazer de ler, será um forte candidato a pertencer à esfera literária. Isso porque a literatura é, antes de tudo, um desafio ao espírito. No entanto, ela é também uma instituição. Ou seja, não é apenas a compreensão de texto ou um jogo emocional de gostar-não-gosta. Tal visão reduz o papel histórico da literatura como participante na construção da identidade de um povo. (SÃO PAULO, 2012, p. 35).

De qualquer forma, o currículo busca conciliar-se com o ensino de Literatura presente nos livros didáticos:

A sequência de conteúdos, não obstante priorize o desenvolvimento de habilidades, procura respeitar, sempre que possível, a ordem mais comum encontrada nos diferentes materiais didáticos a que o professor tem acesso. Podemos citar vários exemplos, entre eles, o fato de aprofundarmos a discussão do que é Literatura na 1ª série, discutirmos o Romantismo e o Realismo na 2ª série e discorrermos sobre a Modernidade na 3ª série. (SÃO PAULO, 2012, p. 41).

É assim, portanto, que esses princípios justificam a organização da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, procuram “negar”, de certa forma, a ordem clássica de ensino da cultura escolar e introduzem uma grade curricular que “não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade” (SÃO PAULO, 2012, p. 42).

Diante dessa afirmação, o currículo de Ensino Médio organiza os conteúdos em *campos de estudo*, a saber, “linguagem e sociedade”, “leitura e expressão escrita”, “funcionamento da língua” e “produção e compreensão oral”³⁶,

que se entrecruzam e se orientam a partir de importantes questionamentos sociais. Cada um desses eixos sugere uma questão que será respondida no decorrer do bimestre. Essa questão central estabelece a abordagem dos diferentes conteúdos em cada campo de estudo da disciplina. Por isso, um mesmo conteúdo pode surgir em mais de um bimestre, de acordo com os limites estabelecidos pelo eixo organizado. (SÃO PAULO, 2012, p. 59)

Em cada bimestre, apresentam-se situações de aprendizagem que abordam os 4 eixos e, por isso, alternam objetivos “linguísticos, literários e sociais” (SÃO PAULO, 2012, p. 41). A alternância de objetivos cria um “movimento de ir e vir” já esperado pelo currículo, que permite ao professor retomar atividades em momentos diferentes, à luz de novos conhecimentos, além de dar tempo a ele para corrigir atividades textuais produzidas pelos alunos.

Para nós, essa organização se assemelha a unidades temáticas em que os conteúdos a serem abordados perpassam casualmente os tais campos de estudo. Nossa suposição pode ser comprovada no Capítulo 6, nas seções 6.3.1, 6.3.2 e 6.3.3, quando descrevemos amostras de tais unidades temáticas do Caderno do Professor e apontamos para a superficialidade com que os objetos de ensino, competências e habilidades são desenvolvidos em prol da discussão (“falar sobre”) de certo tema, a escassez de atividades de um mesmo conteúdo e as relações arbitrárias entre textos, conteúdos, gêneros e atividades. De qualquer forma, o texto teórico curricular considera que:

³⁶“**Linguagem e sociedade:** neste campo, o objetivo central é a análise, principalmente externa, da língua e da literatura, em sua dimensão social, como instituições. **Leitura e expressão escrita:** neste campo, o objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais desde o lugar do receptor e/ou produtor na materialidade escrita da linguagem verbal. Os gêneros textuais são concebidos como acontecimentos sociais em que interagem características específicas do gênero com elementos sociais e subjetivos. **Funcionamento da língua:** neste campo, o objetivo principal é a análise interna da língua e da literatura como realidades (intersemióticas). **Produção e compreensão oral:** neste campo, o objetivo principal é o estudo de aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.” (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

por isso mesmo, um mesmo conteúdo pode surgir em mais de um bimestre, de acordo com os limites estabelecidos pelo eixo organizador [...] Os campos de conteúdos tratam o fenômeno linguístico nas dimensões discursiva, semântica e gramatical [...] Parece-nos evidente, no entanto, que tais campos de estudo preocupam-se com aspectos da realidade que surgem nos atos de fala de tal forma associados entre si que **distingui-los é uma tarefa apenas teórica e, por vezes, desnecessária** [...] Assim, **por exemplo**, ao falarmos do gênero “poema” do campo “Gêneros Textuais”, no primeiro bimestre, parece-nos importante associar outros conteúdos, de outros campos, como a “Lusofonia e a História da Língua Portuguesa”, do campo “Linguagem e Sociedade” e a “Construção da Textualidade”, de “Conhecimentos de Linguagem”. Por sua vez, tratarmos da Lusofonia remete-nos facilmente às relações históricas entre linguagem e gramática e assim por diante. Em outras palavras, os diferentes campos de estudo devem ser trabalhados, quase sempre, interligados entre si, conduzindo a aprofundar o eixo organizador do bimestre. (SÃO PAULO, 2012, p. 60, ênfase adicionada)

Entendemos que essas relações entre os campos de estudo parecem tão implícitas, ou então, tão arbitrarias, que um olhar externo à grade curricular não consegue pensar o currículo do modo proposto pelos autores. O professor que toma o texto introdutório de apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, compara-o com a grade curricular e aplica-o com os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*, parece não conseguir reconstituir os campos de estudo que os autores das atividades pensaram para a disciplina.

Dessa maneira, para nossa análise, conforme explicitamos no capítulo anterior, pareceu-nos ser necessário reorganizar os conteúdos em uma única tabela (tabela 5.1) que apresenta todas as séries do Ensino Médio lado a lado e todos os conteúdos bimestrais em um único quadro de tópicos e itens. Com isso, eliminamos as repetições de conteúdos comuns às séries, sem deixar de apontar sua presença em todas elas, e criamos a possibilidade de explicitar a evolução dos temas ensinados ao longo dos três anos de Ensino Médio.

De qualquer forma, usamos como subdivisores dos quatro eixos principais termos como “temas da esfera ‘x’” ou “temas para reflexão linguística” ou ainda “outros temas” porque parece-nos claro que o quadro de conteúdos propostos pelo

currículo oficial modifica a natureza de certos objetos de ensino para tomá-lo como assunto a ser debatido em aula, deslocando o foco principal das práticas ou do eixo do uso. Destacamos, nesse caso, itens como “linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico” e “visão crítica do estudo de gramática” – ambas pertencentes ao eixo “Funcionamento da Língua” – que são tratados como objetos a serem ensinados e não como competências a serem desenvolvidas.

Em síntese, a tabela apresenta agrupamentos de itens esparsos em subcategorias, por afinidades de temas ou de procedimentos, de acordo com teoria, referenciais e correntes afeitas aos temas. Dessa forma, todos os conteúdos de literatura foram assim nomeados e os conteúdos concernentes a estratégias de leitura, escrita, fala, escuta e análise linguística foram igualmente explicitados.

Tabela 5.1: Currículo do Estado de São Paulo: Sistematização dos Objetos de Ensino de Língua Portuguesa - Ensino Médio

	1ª SÉRIE EM	2ª SÉRIE EM	3ª SÉRIE EM
ESFERAS DE ATIVIDADES SOCIAIS DA LINGUAGEM	TEMAS DA ESFERA LITERÁRIA / ARTÍSTICA: • A literatura na sociedade atual. • Literatura e arte como instituições sociais. • A exposição artística e o uso da palavra. • A literatura como sistema intersemiótico. • O texto literário e o tempo. TEMAS DA ESFERA JORNALÍSTICA: • As diferentes mídias. TEMAS DA ESFERA DO TRABALHO: • A palavra: profissões e campo de trabalho. TEMAS SOBRE LINGUA/LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO: • A língua e a constituição psicossocial do indivíduo. • A língua portuguesa na escola: o gênero textual no cotidiano escolar. • Lusofonia e história da língua portuguesa. • Comunicação e relações sociais. • Discurso e valores pessoais e sociais. • Variedade linguística: preconceito linguístico. • O eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento. • A construção do caráter dos enunciadores.	TEMAS DA ESFERA LITERÁRIA / ARTÍSTICA: • Como fazer para gostar de ler literatura? • O estatuto do escritor na sociedade. • Os sistemas de arte e de entretenimento. • O século XIX e a poesia. • Literatura e seu estatuto. • O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX. • Romantismo e Ultrarromantismo. • Valores e atitudes culturais no texto literário. • As propostas pós-românticas e a literatura realista e naturalista. • Literatura e realidade social. • Ruptura e diálogo entre linguagem e tradição. TEMAS SOBRE LINGUA/LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO: • A linguagem e a crítica de valores sociais. • A palavra e o tempo: texto e contexto social. • O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais. • Ética, sexualidade e linguagem. • Comunicação, sociedade e poder.	TEMAS DA ESFERA LITERÁRIA / ARTÍSTICA: • A literatura e a construção da modernidade e do moderno. • A crítica de valores sociais no texto literário. • A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo. • Literatura modernista e tendências do pós-modernismo. TEMAS DA ESFERA DO TRABALHO: • Adequação linguística e ambiente de trabalho. • A língua portuguesa e o mundo do trabalho. • Trabalho, linguagem e realidade brasileira. TEMAS SOBRE LINGUA/LINGUAGEM/COMUNICAÇÃO: • Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico. • África e Brasil: relações hipersistêmicas (cultura, língua e sociedade). • Diversidade e linguagem. • Linguagem e projeto de vida.
	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA (COMUNS A TODAS AS SÉRIES E A TODOS OS BIMESTRES): • Estratégia de pré-leitura: conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios. • Estratégia de pós-leitura: organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura. • Estruturação da atividade escrita: planejamento, construção e revisão. • Intencionalidade comunicativa.		
LEITURA E EXPRESSÃO ESCRITA	TEXTOS - TIPOS E GÊNEROS: • <i>Prescritivo</i>: projeto de atividade e projeto de texto. • <i>Lírico</i>: poema, contexto histórico do poema. • <i>Narrativo</i>: conto, crônica, comédia e tragédia, prosa literária, cordel, epopeia. • <i>Argumentativo</i>: opinião pessoal, estrutura tipológica do texto argumentativo. • <i>Expositivo</i>: tomada de notas, resumo, legenda, folheto, folder, entrevista. • <i>Relato</i>: notícia. • <i>Teatral</i>: diferenças entre texto teatral e espetacular, fábula. TEMAS DA ESFERA JORNALÍSTICA: • Informação, exposição de ideias e mídia impressa. • O texto literário e a mídia impressa. • As entrevistas e a mídia impressa. • A opinião crítica e a mídia impressa. OUTROS TEMAS: • Relação entre literatura e outras expressões de arte. • Ethos e produção escrita.	TEXTOS - TIPOS E GÊNEROS: • <i>Prescritivo</i>: projeto de texto. • <i>Lírico</i>: visão temática de um poema, poema de denúncia social, símbolo e moral de um poema; poema: ruptura e o diálogo com a tradição. • <i>Narrativo</i>: textos em prosa: romance, comédia, conto fantástico, símbolo e moral em uma narração. • <i>Argumentativo</i>: artigo de opinião, anúncio publicitário. • <i>Expositivo</i>: reportagem, correspondência, entrevista. • <i>Relato</i>: ensaio ou perfil biográfico, reportagem. • <i>Literário</i>: conto: a ruptura e o diálogo com a tradição; poema: a subjetividade e objetividade. • <i>Informativo</i>: folder ou prospecto. TEMAS DA ESFERA JORNALÍSTICA: • Argumentação, expressão de opiniões e a mídia impressa. • A expressão de ideias e conhecimentos e a mídia impressa. • A expressão de opiniões pela instituição jornalística.	TEXTOS - TIPOS E GÊNEROS: • <i>Prescritivo</i>: projeto de texto, exames de acesso ao Ensino Superior • <i>Lírico</i>: a lírica moderna, poesia e crítica social. • <i>Narrativo</i>: a narrativa moderna, cartum ou HQ, romance de tese. • <i>Argumentativo</i>: resenha crítica, dissertação escolar. • <i>Expositivo</i>: discurso. • <i>Literário</i>: análise crítica de texto literário. TEMAS DA ESFERA JORNALÍSTICA: • Argumentação crítica e a mídia impressa. • Mundo do trabalho e a mídia impressa. OUTROS TEMAS: • A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual.

FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	TEMAS DE “REFLEXÃO LINGUISTICA” (COMUNS A TODAS AS SÉRIES E A TODOS OS BIMESTRES): - Aspectos linguísticos de um gênero textual e da textualidade. - Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática. - Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia. - Identificação de palavras e ideias-chave em um texto.		
	NÍVEIS DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA: MORFOLOGIA: - Análise estilística: verbo, adjetivo, substantivo, pronome, artigo e numeral. SEMÂNTICA: - Polissemia. - Intersemiotividade. TEXTUALIDADE: - Construção da textualidade. - Construção da superfície textual: coesão. ESTUDO DOS GÊNEROS: - O conceito de gênero textual. OUTROS TEMAS: - Visão crítica do estudo da gramática. - Relações entre os estudos de literatura e linguagem.	NÍVEIS DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA: MORFOLOGIA: - Análise estilística: conectivos, advérbios, preposição. SINTAXE: - Coordenação e subordinação. - Período simples e composto. - Análise estilística e valor expressivo do período simples. SEMÂNTICA: - Processos interpretativos inferenciais: metáfora. - Análise estilística: metonímia TEXTUALIDADE: - Coesão e coerência com vistas à construção da textualidade. - Sequencialização de parágrafos. - Construção da superfície textual: conectivos. ESTUDO DOS GÊNEROS: - Formação do gênero. OUTROS TEMAS: - Interação entre elementos literários e linguísticos.	NÍVEIS DE REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA: SINTAXE: - Valor expressivo do vocativo. - Estrutura sintática e construção da tese. - Análise estilística: nível sintático. SEMÂNTICA: - O clichê e o chavão. TEXTUALIDADE: - Construção da textualidade. - O problema do eco em textos escritos. - Resolução de problemas de oralidade na produção do texto escrito. - Construção linguística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação, reformulação, paráfrase e estilização. ESTUDO DA NORMA PADRÃO: - Aspectos formais do uso da língua: ortografia e concordância. - Linguagem e adequação vocabular. - Adequação linguística e trabalho. OUTROS TEMAS: - A língua portuguesa e os exames de acesso ao Ensino Superior. - Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo.
COMPREENSÃO ORAL	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE COMPREENSÃO ORAL (COMUNS A TODAS AS SÉRIES E A TODOS OS BIMESTRES): - Discussão de pontos de vista. - Expressão de opinião pessoal. - Estratégias de escuta. - Hetero e autoavaliação.		
	OUTROS TEMAS: - Situação comunicativa: contexto e interlocutores. - A oralidade nos textos escritos. - Expressão oral e tomada de turno.	OUTROS TEMAS: Concatenação de ideias.	OUTROS TEMAS: - Identificação de estruturas e funções. - A importância da tomada de turno. - Estratégias de fala

Diante dessa reorganização, tomaremos, a partir de agora, cada eixo de estudo isoladamente, a fim de nos atermos à decomposição dos objetos de ensino previstos, à predominância de temas e a algumas teorias subjacentes ao currículo.

5.2.1 Eixo “*Esferas de atividades sociais da linguagem*”

O primeiro eixo do currículo procura relacionar “linguagem e sociedade”, como preconiza os princípios teóricos da introdução à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Tem como objetivo central, portanto, “a análise, principalmente externa, da língua e da literatura, em sua dimensão social, como instituições” (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

Assim, os principais temas e conceitos apresentados por esse campo de estudo são aspectos relacionados à noção de “língua” e “linguagem” e a apresentação da “literatura” enquanto instituições sociais a serem entendidas e debatidas a partir de sua relação com outras instituições, como por exemplo: literatura e sociedade; literatura e o tempo; o sistema de arte e de entretenimento; linguagem e projeto de vida; literatura e seu estatuto; linguagem e tradição; a literatura como sistema intersemiótico; como gostar de ler literatura, dentre outros.

Mediante tal abordagem da Proposta Curricular, procuramos identificar e classificar as diferentes “esferas de atividades sociais” entre os temas listados nesse campo de estudo. Dessa forma, quatro esferas de circulação de discursos apresentaram itens recorrentes, quais sejam, a esfera literária e artística, a esfera jornalística e a esfera do trabalho.

Assim, agrupamos os itens citados pelo currículo nessas três esferas, destacando ainda que, a esfera jornalística não apresenta muitos itens nesse campo de estudo, mas está em sua maior parte associada ao segundo eixo – “Leitura e expressão escrita”.

De qualquer forma, as esferas que organizam esse eixo podem ser assim agrupadas por ordem de importância e quantidade de menções no currículo:

Tabela 5.2: Principais temas e esferas mencionadas no Currículo

ESFERAS OU TEMAS PROPOSTOS	MENÇÕES NO CURRÍCULO (ITENS)
Temas da esfera Literária/Artística	20
Temas sobre “Língua / Linguagem / Comunicação”	17
Temas da esfera Jornalística ³⁷	10
Temas da esfera do Trabalho	4

Parece-nos que o currículo paulista apresenta o mesmo entendimento que os PCNEM têm do papel da Literatura no Ensino Médio, sobretudo na tentativa de inseri-la em um contexto linguístico maior e equipará-la a outras “atividades sociais da linguagem”, priorizando o processo de contextualização ao invés do conteúdo literário em foco. Assim como nos PCNEM, sentimos a ausência de fundamentação teórica para os conceitos de valor literário, além do silêncio do currículo paulista quanto à escolha de autores e o estudo mais sistemático de algumas escolas literárias (como as do século XIX). Assim, parece não haver uma tomada de posição (exceto negativa, ao não tratar de toda periodização de escolas literárias) quanto ao rumo que o ensino de Literatura deva seguir: mesmo descuido dos PCNEM e PCN+, apontado pelas OCNEM, quando criticam o ensino da historiografia literária e não indicam uma base teórica a partir da qual romper com esse ensino ou reorganizá-lo.

Tal abordagem demonstra a recusa do currículo baseado em nomear e tratar de escolas literárias, tratar de historiografia e do contexto dos textos literários. Apenas os textos pertencentes ao Romantismo (Ultrarromantismo e Pós-Romantismo: Realismo e Naturalismo) e Modernismo são assim nomeados no currículo, isto é, são tratados como parte de uma tradição canônica, referentes à determinada época histórica e detentores de características específicas.

Esse aspecto do currículo paulista evidencia ainda a problemática abordagem de valoração da cultura canônica elitizada da literatura em detrimento da diversidade

³⁷ A maioria dos temas referentes à esfera jornalística aparece no 2º eixo do currículo – “Leitura e Expressão Escrita” –, porém, estes foram considerados como temas associados ao eixo “Esferas de Atividades Sociais da Linguagem” devido à subcategorização desse eixo em “esfera” (literária, artística, jornalística e do trabalho).

cultural e artística. Percebe-se esse posicionamento em temas como “Como fazer para gostar de ler literatura?”, em que se supõe que literatura canônica seja difícil de se apreciar, e não *best sellers*, por exemplo. Por isso, no que se refere ao ensino de Literatura, consideramos pouco provável o contato do documento estadual (publicado em 2007) com as OCNEM (publicadas em 2006), pela pouca distância temporal. Por essa razão talvez, as orientações do mais recente referencial nacional concernentes à formação do leitor literário por meio da fruição, apropriação e letramento literário não tenham sido citadas pelo documento paulista. Este também não parece seguir a proposta de operacionalização das OCNEM para priorizar a leitura de obras literárias de modo sistemático ao longo dos 3 anos de formação do Ensino Médio, priorizando a Literatura Brasileira e organizando gêneros e autores.

É possível que, atualmente, quase sete anos depois da primeira publicação da Proposta Curricular, já deva haver novos posicionamentos da SEESP quanto às propostas das OCNEM. Acreditamos, até, que os dois cadernos metodológicos específicos para ensino de Literatura, criados em 2010³⁸, procuram já *reparar* as lacunas do currículo nesse campo de estudo, ou, nas palavras da consultora de Currículo, Maria Inês Fini, “*potencializá-lo*”. É assim, pois, que o novo material suplementar é apresentado ao professor, em seu texto introdutório:

Pretendemos, assim, *potencializar* os efeitos da proposta curricular na constituição de leitores competentes e bons produtores de textos escritos (...) No Ensino Médio, o material tem como finalidade contribuir para que o professor possa capacitar os alunos para serem leitores literários. O foco principal, portanto, é a *fruição*. (SÃO PAULO, 2010a, p.5, ênfase adicionada)

Esse material suplementar de Literatura apresenta 4 unidades no volume I e 3 unidades no volume II, que se dividem por “gêneros literários” (poema, romance, conto, etc.). Dessa maneira, cada unidade aborda uma obra específica pertencente a determinado gênero literário. Grosso modo, essa abordagem

³⁸ Os Cadernos de Literatura não são assinados pelos mesmo autores dos Cadernos do Professor e do Aluno. São de autoria de Maria de Fátima Barros Silvestre, Noemi Jaffe, Regina Maria Braga e Daniela Mercedes Kahn, todas especialistas em literatura e professoras universitárias dessa área.

prioriza a contextualização da obra, as primeiras impressões dos alunos em relação a ela, uma etapa de atividade sistematizada de leitura e interpretação e, finalmente, um trabalho de releitura da obra a partir de uma produção feita pela classe. A tabela 5.3 a seguir apresenta os gêneros e obras selecionados por esses Cadernos:

Tabela 5.3: Cadernos de Literatura: gêneros e obras literárias

CADERNO DE LITERATURA	UNIDADE	GÊNERO LITERÁRIO	OBRA	AUTOR
Volume I	1	“Poema”	“Estrela da vida inteira”	Manuel Bandeira
	2	“Romance”	“Dom Casmurro”	Machado de Assis
	3	“Conto”	“Laços de família”	Clarice Lispector
	4	“Drama”	“Casa de bonecas	Henrik Ibsen
Volume II	1	“Romance”	“Agosto”	Rubem Fonseca
			“A casca da serpente”	José J. Veiga
	2	“Drama”	“Eles não usam <i>black-tie</i> ”	Gianfrancesco Guarnieri
			“Morte e vida severina”	João Cabral de Melo Neto
	3	“Relatos de viagem”	“Duas viagens ao Brasil”	Hans Staden
			“De moto pela América do Sul”	Ernesto Che Guevara

Vale ressaltar que esses Cadernos, a princípio, reforçam ainda mais uma vez a subdisciplinarização da Literatura dentro do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e confirmam o movimento incessante de materiais sendo publicados, a partir de 2008, sempre de forma apressada, repentina e sem planejamento, para reparar falhas e complementar ausências do Currículo, diante de sua aterrissagem na prática da sala de aula (cf. LESSARD, 2008).

Destacamos, também, que os conteúdos ali previstos tiveram pouquíssimo impacto nas escolas, talvez pela pouca divulgação desses Cadernos junto aos professores, pela formação superficial que talvez eles receberam para trabalhar com o material, pelo seu caráter alternativo e opcional, mas, talvez, principalmente, por não haver quantidade suficiente dos livros de leitura indicados

por esses *Cadernos* nas bibliotecas escolares, ou o *Caderno do Aluno* referente a tais conteúdos.

5.2.2 Eixos “Leitura e expressão escrita” e “Compreensão oral”

A categoria “leitura e expressão escrita” refere-se às práticas de linguagem a partir de textos escritos. Abarca, portanto, todos os gêneros cujos textos serão lidos e produzidos pelos alunos no Ensino Médio e, com relação a isso, o texto introdutório ao currículo de Língua Portuguesa declara que não adota o ensino de macroestruturas textuais, já que “ensinar uma lista de características formais não será suficiente para garantir que um aluno saiba escrever ou ler bem.” (SÃO PAULO, 2012, p. 43)

No entanto, ao analisarmos o quadro de conteúdos, percebemos a escolha de agrupamentos tipológicos como classes organizativas dos textos apresentados ao longo dos bimestres e séries. Os textos, então, apresentam-se dentro desses agrupamentos primeiro pela tipologia, depois pelo gênero e, ainda, pelo foco de uso, isto é, se é a “leitura” ou a “escrita”.

Diante da proposta do documento oficial, que ora classifica textos pela tipologia, ora pela esfera e ainda mescla nomes de gêneros e tipos, procuramos reorganizar os conteúdos que se encontram nesse campo de estudo e, a partir de nossa reclassificação que toma por base a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (1996), parcialmente adotada na PCESP de EFII, apresentam-se as seguintes quantidade e divisão de textos selecionados para o Ensino Médio:

Tabela 5.4: Gêneros Textuais Propostos pelo Currículo - Distribuição por Tipologia e Foco de Uso

AGRUPAMENTO TIPOLÓGICO	GÊNERO	FOCO DE USO	
		LEITURA	PRODUÇÃO ESCRITA
<i>Narrar</i>	Comédia	X	
	Conto	X	
	Cordel	X	
	Crônica	X	
	Epopeia	X	
	Prosa literária	X	

	Romance de tese	X	
	Tragédia	X	
	Narrativa moderna	X	X
	Cartum ou HQ	X	X
	Romance	X	X
	Conto Fantástico	X	X
<i>Expor</i>	Discurso	X	X
	Resumo	X	X
	Tomada de notas	X	X
	Legenda	X	X
	Folheto ou pôlder	X	X
	Entrevista	X	X
	Reportagem	X	X
	Correspondência	X	X
<i>Argumentar</i>	Opinião pessoal		X
	Texto argumentativo	X	X
	Artigo de opinião	X	X
	Anúncio publicitário	X	X
	Resenha crítica	X	X
	Dissertação escolar	X	X
<i>Prescrever</i>	Projeto de atividade ou de texto		X
	Exame de acesso ao Ensino Superior		X
<i>Relatar</i>	Perfil biográfico ou Ensaio		X
	Notícia	X	X
	Reportagem	X	X
<i>“Informar”</i>	Folder ou Prospecto	X	X
<i>“Lírico”, “Literário”, “Teatral”</i>	Lírica moderna	X	
	Poema	X	
	Fábula	X	
	Análise crítica de texto literário		X

Há uma certa sobreposição ou confusão teórica na divisão dos gêneros por agrupamentos tipológicos o que revela influências sofridas de diferentes tradições teóricas. Não seria possível reunir em um mesmo agrupamento, por exemplo, gêneros como “comédia” e “tragédia” – que seriam teatrais – com cordel e epopeia – de tradição poética – “cartum” ou “HQ” – multissemióticos – dentro da mesma categoria “narrar”. Além disso, a tipologia “lírico”, “literário”, “teatral” não faz parte da teoria de agrupamentos tipológicos, mas viria de uma tradição aristotélica de classificação de textos. Finalmente, há inadequações que não se justificam pela

influência de teorias diferentes como a caracterização de entrevista e correspondência como textos expositivos, anúncio publicitário como argumentativo e análise crítica de texto literário como pertencente à esfera literária.

Se redistribuirmos esses textos pelas esferas de produção dos discursos por Bakhtin (2003[1952-53/1979]) para os gêneros discursivos (como fazem, por exemplo, os PCN de EFII), teremos 14 gêneros pertencentes à esfera literária (comédia, conto, conto fantástico, cordel, crônica, epopeia, fábula, lírica moderna, narrativa moderna, poema, prosa literária, romance, romance de tese e tragédia); 7 gêneros pertencentes à esfera jornalística (artigo de opinião, cartum ou HQ, entrevista, legenda, notícia, reportagem, resenha crítica); 7 gêneros pertencentes à esfera escolar (análise crítica de texto literário, dissertação escolar, exames de acesso ao ensino superior, projeto de texto/de atividade, resumo, texto argumentativo, tomada de notas); 3, à esfera publicitária (anúncio publicitário, folheto, folheto); 2, à esfera do cotidiano (correspondência, opinião pessoal); 2, à esfera científica (ensaio e perfil biográfico) e 1, à esfera política (discurso - *sic*).

De qualquer forma, nenhuma dessas duas abordagens – tipológica ou discursiva – é priorizada na leitura desses textos, como veremos mais adiante na análise dos *Cadernos do Professor*. Não há uma preocupação teórica em demonstrar para o aluno as sequências tipológicas dos textos, ou em situá-los em contextos reais de produção. Os conceitos de gênero, discurso, enunciação, dentre outros, são apresentados aos alunos enquanto “assunto” ou “tema” a ser aprendido³⁹, não enquanto prática de leitura e escrita dos textos que estudam em sala de aula, o que parece contrariar todos os referenciais após os PCNEM.

Outro aspecto tratado no eixo “leitura e expressão escrita” é o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura, que se resumem a uma estratégia pré-leitura (“antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios”) e duas

³⁹ Ver item “A língua portuguesa na escola: o gênero textual no cotidiano escolar” e “a construção do caráter dos enunciadores” como temas do eixo “Esferas de atividades sociais da linguagem” (SÃO PAULO, 2012, p. 78 e p. 87) ou ainda o item “o conceito de gênero” como conceito a ser aprendido no eixo “Funcionamento da língua” (SÃO PAULO, 2012, p. 82).

estratégias pós-leitura (“organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura” e “identificação de palavras e ideias-chave em um texto”). As estratégias de leitura propriamente ditas, não são mencionadas, embora haja referência esparsa a algumas delas, como “processos interpretativos inferenciais: metáfora”. Esses três procedimentos se apresentam desvinculados da leitura de textos de cada gênero textual e, portanto, independem da finalidade de leitura que cada texto terá; os diferentes modos de ler são desconsiderados.

Não se explica também a presença desses três procedimentos no quadro de conteúdos, enquanto outras estratégias similares se inscrevem no quadro de habilidades (como “inferir o sentido de palavras ou expressões”⁴⁰). Além disso, parece não haver sistematização e progressão no desenvolvimento de diferentes capacidades de leitura de compreensão, apreciação e réplica, conforme teoriza Rojo (2004) ao tratar das práticas de letramento e leitura escolar, que deveriam ser diversificadas e alargadas – ao contrário do que percebemos nas limitadas estratégias propostas pelo currículo paulista.

Dessa forma, o campo de estudo “Leitura e expressão escrita” parece mesmo ter recebido certa influência do ensino de Português da década de 70 e 80, a começar pela semelhança do título do campo com o nome da disciplina de Português - “Comunicação e Expressão” – e da abordagem interpretativa da “intencionalidade comunicativa” dos textos ao invés de uma abordagem enunciativa que procuraria desenvolver nos alunos capacidades que os levem a *produzir sentidos e réplicas* ao que leem.

Ainda, a forte presença de temas da esfera jornalística em todas as séries do EM, cujos itens foram agrupados por se referirem especificamente ao suporte da “mídia impressa”, também retratam a importância dada a essa esfera por livros didáticos e, de certa forma, todo ensino de Português dos anos 1970 e 1980 – mais enfaticamente no então 1º grau.

⁴⁰ Habilidade prevista na 2ª série do EM, 2º bimestre (SÃO PAULO, 2012, p. 92).

São temas como “o texto literário e a mídia impressa”, “as entrevistas e a mídia impressa”, “mundo do trabalho e a mídia impressa” e a ausência de qualquer outro tipo de mídia que nos levam a crer na influência dos currículos dos anos 80 – mais preocupados com a abordagem comunicativa e com os texto da mídia de massa – e também nos leva a duvidar, de certa forma, da abordagem multimodal que o texto introdutório do currículo oficial propõe como princípio da área de Linguagens e Códigos, mas que fica muito longe de se concretizar a partir dos conteúdos propostos pelo currículo de Língua Portuguesa, já são explícitos apenas dois gêneros multimodais mencionados: História em Quadrinhos e Cartum.

Prioriza-se, portanto, a leitura e a escrita do impresso em detrimento, por exemplo, do eixo “compreensão oral” – note-se, sem nenhuma “produção oral” –, que é mais contido e se restringe apenas ao desenvolvimento de procedimentos de expressão de opinião pessoal, concatenação de ideias, tomada de turno e, principalmente, estratégia de escuta. Trata-se de uma abordagem pragmática, de análise conversacional, já que o currículo não entende as práticas de escuta e produção oral como práticas que também se concretizam através de gêneros (como palestra, debate, seminário, telejornalismo), que circulam em esferas e são elaborados a partir de sequências tipológicas da mesma forma que os textos escritos. Assim, textos orais não estão previstos (exceto o discurso de formatura, na 3ª série EM, mas que é um texto *escrito* previamente para ser *lido* em voz alta) e o currículo ensina os procedimentos listados acima apenas como suporte para debates e discussões orais temáticas propostos pelos Cadernos.

Dessa forma, para o currículo paulista, esse eixo não parece ser equivalente ao eixo de leitura e escrita das OCNEM, por exemplo, já que não se propõem atividades de produção e escuta em eventos oralidade, semelhante ao que fazem os referenciais nacionais, ao considerar, em um mesmo quadro (figura 3.1), todas as atividades de produção e recepção de textos, tanto orais quanto escritos.

5.2.3 Eixo “Funcionamento da Língua”

Por fim, o campo de estudo “Funcionamento da língua” refere-se às questões de reflexão linguística. Esse eixo parece se subdividir em níveis de análise da língua, quais sejam, a morfologia, sintaxe e semântica e aspectos de textualidade – subcategorias que aparecem em todos os anos. Além delas, outras aparecem eventualmente, como “estudo do gênero” e “estudo da norma padrão”, que não estão previstas e sistematizadas em todos os anos do Ensino Médio.

Nesse sentido, no que diz respeito à seleção e distribuição desses conteúdos, não parece haver uma explanação no texto introdutório que esclareça como sua progressão se dá – apesar de identificarmos certa ênfase em temas de “morfologia” no primeiro ano, de “sintaxe” no segundo e a prevalência de alguns tópicos de norma padrão, como “concordância” e outros tópicos pontuais como “o problema do eco em textos escritos” para atender a uma urgência de preparação para o vestibular, ENEM e outros exames, própria do 3º ano do Ensino Médio.

No entanto, não há uma clareza na seleção e distribuição de conteúdos gramaticais ao longo das séries, nem mesmo uma opção teórica clara quanto ao ensino da norma padrão. “Ortografia”, por exemplo, é um tópico que só se apresenta no 3º ano do Ensino Médio. “Figuras de Linguagem” se reduzem a apenas “metáfora” e “metonímia” e estão presentes somente no 2º ano. Outro conteúdo relevante para a textualidade como “pontuação”, por exemplo, não chega a ser mencionado.

Ainda, categorias como “estudo do gênero” e “outros temas” foram assim nomeadas dentro desse eixo porque alguns aspectos de reflexão linguística são tratados como temas teóricos sobre os quais o professor deve “falar” e não como procedimentos ou competências linguísticas a serem desenvolvidas através de textos. Isso parece ocorrer em tópicos como “O conceito de gênero”, “a formação do gênero”, “visão crítica do estudo da gramática” e “a língua portuguesa e os exames de acesso ao Ensino Superior”.

Além disso, conteúdos referentes à morfologia (substantivos, adjetivos, advérbios, etc.) estão mencionados no currículo em favor de certa análise estilística dos textos literários, o que parece interessante se entendermos o ensino da gramática a favor de outros textos e práticas, mas parece ser bastante pontual, já que não há outros conteúdos assim propostos no currículo. O trabalho com o estilo se reduziria ao uso de classes de palavras na morfologia em um texto específico onde isso se dá.

É possível comprovar essa abordagem a partir de nossa primeira amostra de Situação de Aprendizagem (SA 2, 1ª série EM, vol. 4)⁴¹ em que as noções das classes de palavras “artigo” e “numeral” foram sucintamente apresentadas e trabalhadas em favor de um verso do poema “Os Lusíadas”, de Camões. Depois de uma atividade sobre a relação entre tal verso e as classes de palavras, esse tema não aparece mais em nenhuma outra Situação de Aprendizagem, Caderno do Professor ou série seguinte do Ensino Médio.

Entendemos, assim, mediante tal exemplo e mediante nosso mapeamento que apresenta outras atividades de abordagem semelhante⁴², que os itens e objetos de ensino presentes no eixo “Funcionamento da Língua” estariam talvez subordinados a itens de outros eixos do Currículo, como o gênero ou o tipo de texto literário que se está estudando em determinado bimestre ou em uma série específica. Porém, não há uma explicitação e sistematização clara quanto a que relação de subordinação os itens desse eixo teriam com os dos demais eixos do Currículo ou quais fatores determinariam a relação de itens de reflexão linguística com outros itens do Currículo.

Resta-nos, ainda, nos capítulos subsequentes, examinar as recomendações de concretização dos conteúdos por meio das situações didáticas e abordagens

⁴¹ Ver subitem 6.3.1 de nosso próximo Capítulo.

⁴² O mesmo ocorre, por exemplo, com a atividade de “análise estilística” sobre o valor expressivo do predicado nominal em um *slogan*. Trata-se da única menção sobre predicado em todos os Cadernos do Professor. Ver Apêndice C, pág. 213, SA 4 – 2ª série EM – 1º bim.

metodológicas dos *Cadernos do Professor*, o que veremos no último capítulo, a seguir.

CAPÍTULO 6

OS “CADERNOS DO PROFESSOR”: COMO ENSINAR OS CONTEÚDOS PROPOSTOS PELO CURRÍCULO DE SÃO PAULO?

O Caderno do Professor é um material apostilado que apresenta recomendações didáticas e atividades prescritas para aplicação do currículo em sala de aula. Todas as disciplinas, dos Ensinos Fundamental e Médio, contam com quatro volumes bimestrais por série/ano. Assim, nos três anos de Ensino Médio, a disciplina de Língua Portuguesa conta com 12 cadernos bimestrais, elaborados por José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos, que serão apresentados e analisados neste capítulo.

Os Cadernos de todas as disciplinas possuem a mesma estrutura, seções e subdivisões internas que apoiam fundamentalmente os conjuntos de atividades prescritas. Cada conjunto de atividades propostas em torno de determinado conteúdo ou tema foi nomeada de “Situação de Aprendizagem” (SA). Assim, os Cadernos do Professor apresentam, por bimestre, de 4 a 6 Situações de Aprendizagem a serem desenvolvidas durante o período determinado. Tinham, portanto, um destino ilustrativo, sem pretender esgotar, como um livro didático, os conteúdos de ensino de um bimestre que, de certa forma, deveriam ser complementados por outros meios, inclusive, pelo próprio livro didático adotado pela escola.

Para introduzir as SA e preparar o professor para segui-las de maneira adequada, o material traz as seções “Ficha do Caderno” e “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”. Ainda, para apoiá-lo no aprofundamento de assuntos tratados ou ajudá-lo na elaboração de avaliações do conteúdo, o Caderno apresenta as seções finais “Proposta de questões para aplicação em avaliação”, “Proposta de Situações de Recuperação” e “Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”.

Dessa forma, a estrutura geral dos Cadernos do Professor, independentemente da disciplina, série ou bimestre é:

- Texto de apresentação assinado pelo Secretário da Educação.
- Ficha do caderno, contendo informações básicas sobre o volume, série, bimestre (Figura 6.1).
- Orientação sobre os conteúdos do bimestre (Figura 6.2).
- Situação de Aprendizagem 1, 2, 3 etc.
- Proposta de questões para aplicação em avaliação e situações de recuperação (Figura 6.3).
- Recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (Figura 6.4).

FICHA DO CADERNO
O outro se faz presente na linguagem

Nome da disciplina:	Língua Portuguesa e Literatura
Área:	Linguagens
Etapa da educação básica:	Ensino Médio
Série:	1ª
Volume:	3
Temas e conteúdos:	O outro se faz presente na linguagem

Figura 6.1: Ficha do Caderno do Professor 1ª série EM – 3º bimestre
(Fonte: SÃO PAULO, 2009c, p.7)

Orientação sobre os conteúdos do volume

Neste volume, o nosso percurso objetiva surpreender algumas das manifestações da presença do outro na linguagem.

A linguagem constitui os sujeitos, tanto aquele que emite o discurso como o que participa como coenunciador. Em uma concepção interacional ou dialógica de língua portuguesa, os sujeitos, ao mesmo tempo, constroem-se no texto e por ele são construídos. Nosso objetivo, neste volume, é aprofundar como esse diálogo se manifesta, mesmo que o enunciador não tenha consciência, no ato de produção dos diferentes gêneros de textos. Analisaremos, especialmente, a relação dialógica assumidamente presente na constituição de alguns importantes gêneros textuais, tais como a resenha ou a entrevista.

Recapitule as orientações sobre os conteúdos do volume fornecidas no volume 1. Neste Caderno, privilegiamos algumas habilidades e conteúdos que devem ganhar importância em todas as Situações de Aprendizagem propostas:

Habilidades gerais para o volume 3

- Elaborar estratégias de leitura de textos argumentativos e literários, dando sentido às manifestações da presença do outro no texto.
- Elaborar estratégias de produção de textos argumentativos que levem em conta as múltiplas presenças do interlocutor nesse processo.
- Inferir tese, tema, assunto principal ou *eixos* em um texto.
- Concatenar ideias na estruturação de um texto.

► Utilizar os conhecimentos da relação entre literatura e realidade para analisar formas de organização de mundo e de identidades.

► Analisar o valor semântico/estilístico dos elementos gramaticais na construção coesiva do texto.

► Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

Tendo tais competências e habilidades como norte, a disciplina de Língua Portuguesa apresenta alguns conteúdos gerais para serem desenvolvidos a longo prazo durante os três anos do Ensino Médio. Há também alguns conteúdos próprios deste volume. Finalmente, há certos conteúdos que são específicos a determinado percurso ou a determinada Situação de Aprendizagem que possibilitam desenvolver os segmentos anteriores.

Conteúdos gerais a médio prazo (volume 3)

- A literatura como sistema intersemiótico (sistema em que diferentes linguagens e códigos dialogam e participam na construção do fenômeno literário).
- As relações entre o eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento.
- O mundo do trabalho e a argumentação.
- O outro na produção e recepção textual.
- A elaboração de sentidos em textos literários com base na presença do outro no processo enunciativo.

Figura 6.2: Orientações do Caderno do Professor 1ª série EM – 3º bimestre
(Fonte: SÃO PAULO, 2009c, p.8)

As orientações didáticas introdutórias procuram informar o professor quanto ao tema geral do bimestre, os conteúdos e habilidades que deverão ser desenvolvidos e atingidos a longo e médio prazo, as estratégias metodológicas

que devem ser adotadas para isso e, finalmente, as formas de avaliação que o professor deve utilizar para encerrar esse percurso de ensino-aprendizagem.

Parte das informações dessa seção retomam os princípios gerais e a tabela de conteúdos e habilidades do currículo oficial, já apresentados em nosso capítulo anterior e que figuram no Anexo C. No entanto, o texto de orientação dos Cadernos expõe de forma mais direta o encargo do professor em seguir o conjunto de atividades ali propostas:



Figura 6.3: Proposta de Avaliação do Caderno do Professor 2ª série EM – 2º bimestre (Fonte: SÃO PAULO, 2009f, p.40)

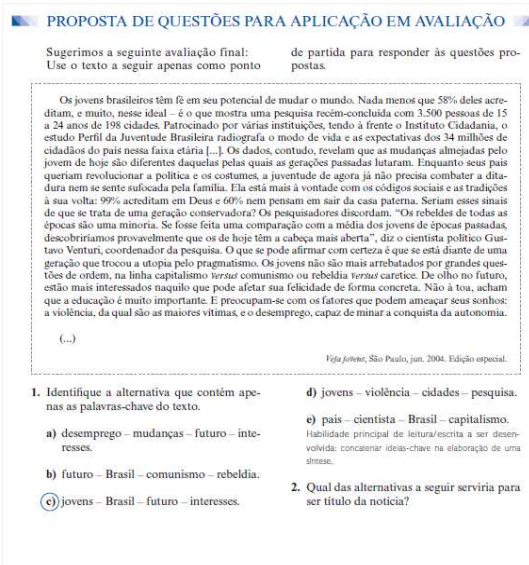


Figura 6.4: Sugestão de Recursos do Caderno do Professor 2ª série EM – 2º bimestre (Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p.44)

Sua aula começa muito antes de entrar na sala de aula. É importante ter lido e compreendido a Situação de Aprendizagem que se desenvolverá. Inicialmente, delimite o que será considerado em cada aula. Depois, identifique quais as habilidades que devem ser desenvolvidas. A seguir, delimite o que efetivamente deseja que seus alunos aprendam após as atividades propostas. Essa questão não pode ser respondida em termos vagos como “que escrevam melhor” ou “que conheçam melhor a Língua Portuguesa”. Para isso, recorra ao quadro que inicia cada Situação de Aprendizagem. Procure compreender como os conteúdos selecionados podem contribuir para desenvolver, de fato, as habilidades propostas. (SÃO PAULO, 2009a, p. 8)

(...) o aluno é que deve construir o seu conhecimento. Ele deve sentir-se também responsável pelo seu aprendizado. E **ele só fará isso se houver um plano de aula que possibilite prever as atividades que ocorrerão em sala de aula e as suas responsabilidades específicas em cada uma delas.** (SÃO PAULO, 2009a, p. 8, ênfase do texto original)

Merece destaque, também, a forma como os Cadernos explicam a metodologia

adotada para aplicação dos conteúdos curriculares, que não é específica de uma disciplina, mas que terá estranha concretização nas Situações de Aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, como veremos mais adiante:

É importante ressaltar que os conteúdos não devem ser desenvolvidos sob uma perspectiva linear, mas articulados em rede, envolvendo aspectos relativos ao aluno e à realidade em que ele está inserido. Nessa metodologia **partimos sempre do que está mais próximo do educando. Por esse motivo, desejamos aproveitar o conhecimento intuitivo de nossos alunos** para iniciar as atividades. Traga esse conhecimento para a sala de aula por meio de conversas e discussões. Deixe o seu aluno falar. Ouça-o. Podemos tomar como exemplo as estratégias de *construção da textualidade*, conteúdo que pode ser desenvolvido a partir da *estruturação da atividade escrita e das relações entre os estudos de literatura e linguagem*, por exemplo, mediante a escrita de uma *resenha*. **Quatro conteúdos diferentes podem ser trabalhados ao mesmo tempo**, tomando-se como norte uma ou duas habilidades específicas. É claro que não se trata de listar conteúdos, mas de, efetivamente, desenvolvê-los com base em estratégias devidamente pensadas. Além disso, toda proposta de escrita, nesta obra, parte de leituras específicas. Desse modo, outras habilidades e conteúdos entrelaçam-se aos que acabamos de mencionar. (SÃO PAULO, 2009a, p. 9, ênfase adicionada)

Os princípios dessa metodologia foram temas de muitos encontros de formação continuada de Supervisores e Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo. Esses profissionais deveriam formar os professores coordenadores das escolas e os demais professores a partir de cursos descentralizados e orientações técnicas, procurando evidenciar a existência de um padrão estrutural das Situações de Aprendizagem (SA) de todos os Cadernos do Professor.

De acordo com os materiais apresentados e distribuídos nesses encontros de formação, as teorias do Construtivismo e Sócio-Interacionismo embasam o currículo oficial do estado e a metodologia de “resolução de problemas” é adotada na elaboração de todas as SA dos Cadernos do Professor. Assim, ainda segundo esses materiais elaborados pela equipe de Currículo, todas as SA devem se caracterizar pelos seguintes aspectos:

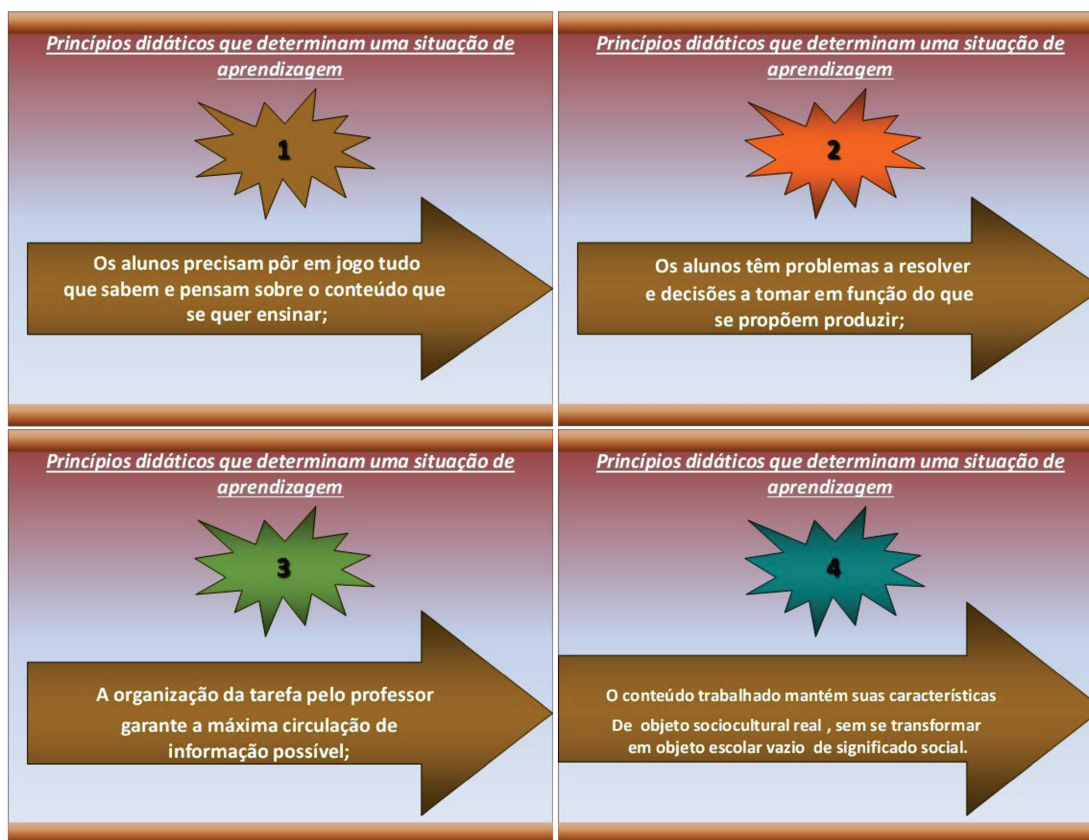


Figura 6.5: Slides de apresentação da "Lógica do Currículo" (Fonte: CENP/SP, 2010, s/p)

A intenção de tais definições sobre os Cadernos que circularam amplamente pela rede é a de evidenciar e exemplificar ao professor como se realiza uma “boa atividade em sala de aula”, para que ele aplique as atividades do Caderno da mesma forma como elas foram concebidas pelos autores, sem “pular etapas” ou executar “tarefas descontextualizadas” e “mecânicas”. Por essa razão, os cursos de formação procuravam diferenciar a “lógica” de uma Situação de Aprendizagem da “lógica” de uma mera aplicação de exercícios:

Por que uma atividade é diferente de uma situação de aprendizagem?

ATIVIDADE	SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM
• Não precisa ser desafiadora para todos • Sem preocupação de adequação • Pressupõe pré requisito • Não exige reflexão	• Prevê desafios e tomada de decisão • Garante circulação de informação • Mantém as características socio- culturais do objeto a ser aprendido • Favorece a reflexão sobre o conteúdo a ser trabalhado

Figura 6.6: “Atividade” x “Situação de Aprendizagem” (Fonte: CENP/SP, 2010, s/p)

Finalmente, a “lógica” das SA é caracterizada por contraste à lógica de ensino de conteúdos e atividades igualando-se às características de um currículo organizado por projetos, como concebido pelos autores Hernandez e Ventura (1998). É o que reproduz a tabela a seguir:

Tabela 6.1: Lógica da concepção de ensino de conteúdos X Lógica da concepção de ensino por meio de Situação de Aprendizagem

Lógica que se apoia exclusivamente em uma concepção de conteúdos e atividades	Lógica que se apoia em uma concepção e princípios didáticos de uma situação de aprendizagem
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.
O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
Há uma sequência rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade.	A sequenciação é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias.

Fonte: CENP/SP, 2010, s/p

É curioso notar que certas características da “lógica da atividade”, como “propõe receitas e modelos prontos” e “baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros”, são vistas negativamente pela equipe de formação e elaboração do currículo estadual, mas podem perfeitamente ser consideradas como algumas das principais características dos materiais apostilados recebidos pelo professor. É plausível considerarmos que um simulacro de “Situação de Aprendizagem” foi construído e tentaremos desconstruir a partir da análise qualitativa das SA escolhidas. Assim, verificaremos qual das duas “lógicas”, de fato, é adotada.

Finalmente, consideramos relevante esse detalhamento sobre a metodologia dos Cadernos, porque entendemos que essa tentativa de padronização de abordagem em todas as disciplinas também contribuiu para certos equívocos dos autores dos Cadernos de Língua Portuguesa, que procuram, a todo momento, estabelecer relações confusas e artificiais entre temas, conteúdos e habilidades da disciplina. Além disso, a obrigatoriedade da etapa de “sondagem”, isto é, de partir do conhecimento do aluno para construção de novos conhecimentos, prevista para todas as SA, é interpretada de forma distorcida e até preconceituosa, principalmente quando o tema refere-se à literatura. Isso ocorre, por exemplo, na SA 3, “Para gostar de Literatura”, Caderno do Professor, 2ª série EM, 1º bimestre:

Sondagem

Nesta Situação de Aprendizagem desejamos despertar o aluno para a necessidade do texto literário, partindo da experiência que ele mesmo tem com outros textos. Selecione uma letra de *música de apelo bem popular* que tenha como tema a lua. Traga para a sala de aula anúncios publicitários de revistas que deem igualmente destaque à lua. Compare esses textos com o poema “Luar de verão”, de Álvares de Azevedo. Sugerimos a música “A lua que te dei”, de Herbert Vianna, usualmente interpretada por Ivete Sangalo. (SÃO PAULO, 2009e, p. 29, ênfase adicionada)

Após a leitura da letra da canção e do poema “Luar de verão”, o Caderno propõe as seguintes perguntas para discussão oral e comparação dos textos:

- De qual texto você gostou mais? Por quê?
- Em qual dos textos é mais fácil entender o significado da lua?

- Por que acha que isso ocorre?
- Isso é vantajoso para o autor? (SÃO PAULO, 2009e, p. 30)

O professor deve direcionar a discussão para o assunto dessa Situação de Aprendizagem, que contrastará os sistemas de arte e de distração e procurará tirar os “empecilhos mais comuns ao desenvolvimento do gosto pela leitura literária” (SÃO PAULO, 2009e, p. 31) dos alunos. Depois de discutir e levar o aluno a perceber que o que ele gosta não é arte, mas um texto pertencente ao universo de distração, a atividade termina com o seguinte comando: “Agora, talvez seja interessante que toda a turma cante o sucesso de Ivete Sangalo” (SÃO PAULO, 2009e, p. 29) para, quem sabe, aliviar a crítica feita ou dar aos alunos um momento de distração ao final da aula.

Da mesma maneira a sondagem é usada para partir do universo do aluno e levá-lo para o “universo literário” na SA 3, “Quando as palavras resolvem fazer arte!”, Caderno do Professor, 1ª série EM, 2º bimestre:

Sondagem

Peça previamente aos alunos que tragam para a sala de aula um texto que eles gostem de ler, que considerem “bonito” ou “belo”. Permita que os alunos apresentem os motivos que os levam a considerar cada texto como “belo”.

Pergunte: Por que considera esse texto bonito? Acha que se trata de uma obra de arte? Para você, o que é arte? Você sente necessidade de arte? (SÃO PAULO, 2009b, p. 27)

A partir dessas perguntas, o professor deverá contrastar o texto trazido pelo aluno com um soneto de Camões (“Julga-me a gente toda por perdido”) com a orientação de, após a leitura, fazer a seguinte pergunta: “Qual deles considera mais artístico? Por quê? Qual deles permite que pensemos melhor em nossa identidade e existência? Por quê?” (SÃO PAULO, 2009b, p. 27).

Após a sondagem, a SA apresentará conceitos e definições de literatura e arte e procurará conquistar o aluno para “aprender a gostar de algo de que não gostávamos”, conforme diz a atividade 2:

Pergunte a seus alunos: podemos aprender a gostar de algo de que não gostávamos? Os gostos de música de antigamente são os mesmos de hoje? Por que mudaram? (SÃO PAULO, 2009b, p. 30)

A primeira etapa de sondagem, portanto, não parece cumprir parte de sua função de motivação, envolvimento e aproximação dos conhecimentos prévios do aluno uma vez que cria certos estereótipos da cultura dos alunos e, de certa forma, seleciona propositalmente textos a serem desqualificados.

6.1. A Estrutura da “Situação de Aprendizagem” (SA)

A unidade que separa e categoriza as atividades do Caderno do Professor em capítulos é chamada, então, de “Situação de Aprendizagem”. Esta apresenta determinado tema, nem sempre diretamente ligado ao conteúdo de língua ou literatura, mas, até mesmo, algumas vezes, relacionado a temas transversais como “Sexualidade”, por exemplo. A partir dele propõe-se uma sondagem inicial – de caráter sempre oral – a partir de um texto “mais próximo da realidade do aluno” e, a seguir, uma série de atividades dá continuidade à sondagem, apresentando, a cada nova tarefa, um conceito ou definição, trechos de textos para leitura, propostas de pequenas produções textuais ou outras propostas de exercícios relacionadas ao tema em questão. Em geral, a Situação de Aprendizagem se encerra com uma produção (de texto, colagens, releituras), mas não se trata de um padrão definido a todas as unidades. Tentamos ilustrar essa estrutura no infograma que se apresenta a seguir:

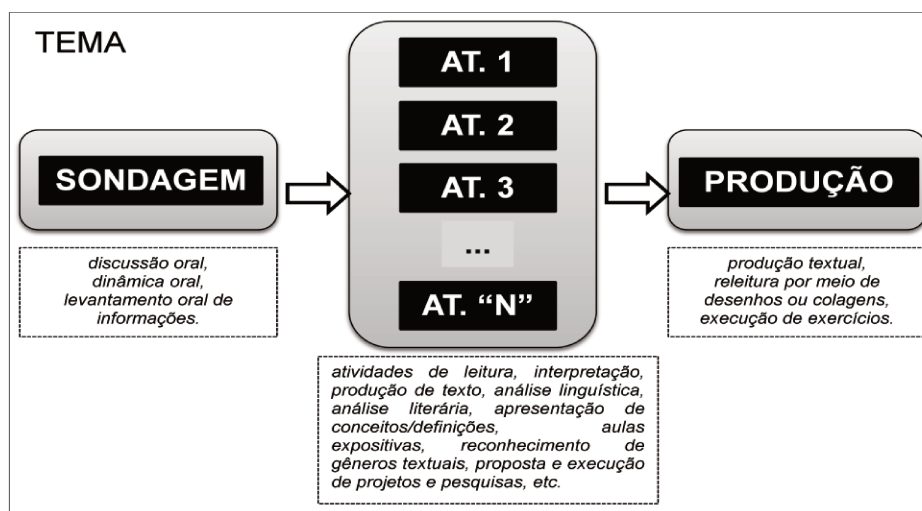


Figura 6.7: Infograma da sequência da Situação de Aprendizagem (SA) nos Cadernos de Língua Portuguesa - EM

Assim, não há, portanto, uma lógica prévia que oriente o tipo de atividade que se apresentará na sequência da SA, nem mesmo um objetivo comum a todas elas que dirija o professor e o aluno rumo à elaboração de um produto final esperado, como se organiza, por exemplo, a estrutura de uma Sequência Didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se, de certa forma, de uma sucessão de tarefas diferenciadas, sobre um tema comum, que se encadeiam, dentro de cada SA, a partir de uma sequência própria. Destacamos, ainda, que os tipos de atividades recorrentes, a maneira como são propostas e a relação delas com o tema das unidades serão melhor descritos e analisados nos próximos subitens desse capítulo.

É importante ressaltar também que, no contexto das SA, os temas sobressaem-se em relação ao conteúdo de língua, literatura ou gramática. Como já dito anteriormente, muitas vezes o assunto é o próprio conteúdo em questão (como o gênero artigo de opinião, o Parnasianismo e Simbolismo, etc.), porém, muitas vezes outros temas são propostos para o estudo de determinado conteúdo (como “trabalho infantil” ou “formatura”). De qualquer forma, “falar sobre o assunto” é mais recorrente do que desenvolver habilidades, competências ou apreender conteúdos daquele tema em questão, o que será visto ainda nesse capítulo, a partir dos dados quantitativos dos tipos de atividades desenvolvidas nas SA, por exemplo. Por essa razão, a princípio, apresentamos, abaixo, o quadro com os

títulos de todas as Situações de Aprendizagem propostas nos três anos do Ensino Médio:

Tabela 6.2: Títulos das Situações de Aprendizagem – Cadernos do Professor – EM

SA		TÍTULO
1ª EM	1º bim	1 "Comunicação - palavras no mural"
		2 "Lusofonia - sim, nós falamos português!"
		3 "Você está na mídia?"
		4 "A história da língua portuguesa"
		5 "A palavra me faz eu..."
		6 "Quem souber que conte outra!"
	2º bim	1 "Exposição de fotojornalismo - o sabor da língua portuguesa"
		2 "Divulgando a exposição!"
		3 "Quando as palavras resolvem fazer arte!"
		4 "Um, dois, três...ação!"
	3º bim	1 "Uma conversa controlada com o outro"
		2 "Literatura e o voo das palavras"
		3 "Instalação poética"
		4 "As vozes do outro e a nossa na resenha"
	4º bim	1 "O estilo nosso de cada época"
		2 "O estilo que critica o mundo"
		3 "O cordel com a corda toda!"
		4 "A análise crítica em sala de aula"
2ª EM	1º bim	1 "Rindo, criticam-se os costumes!"
		2 "O que faz de alguém um escritor?"
		3 "Para gostar de literatura"
		4 "E o homem disse: 'haja a palavra'"
		5 "A palavra e o tempo"
	2º bim	1 "O passado se faz presente"
		2 " <i>Tempus fugit!</i> Conte-me um conto fantástico!"
		3 "O presente do passado hoje"
		4 "O presente faz poesia"
		5 "Eu gosto da mulher..."
	3º bim	1 "Diálogos no texto poético"
		2 "Reportagem: o momento presente"
		3 "O que será que será?"
		4 "Você tem moral para me contar algo?"
	4º bim	1 "A prosa renovada"
		2 "A entrevista e a construção da identidade social"
		3 "O autor na mídia"
		4 "A linguagem construindo-nos"
		1 "Me corrijam se eu estiver errando..."

3ª EM	1º bim	2	"Desenvolvendo o olhar crítico: a resenha"
		3	"A linguagem da modernidade..."
		4	"Você é fashion?"
	2º bim	1	"Vidas secas: realidade presente"
		2	"Elaborando um projeto de dissertação"
		3	"Uma manhã especial na vida de Maikon"
		4	"Momento de escrita: a redação de acesso ao ensino superior"
	3º bim	1	"Trabalho infantil: interessa a quem?"
		2	"Ouvir estrelas...será?"
		3	"O trabalho vira dissertação"
		4	"África e Brasil... Isso dá literatura!"
	4º bim	1	"Planejando a felicidade"
		2	"Planejando a formatura"
		3	"Um concurso de oradores"
		4	"Planejando o vestibular"

É possível considerar, talvez, que a necessidade de as Situações de Aprendizagem serem temáticas tenha surgido da tentativa de se aplicar a concepção de currículo de Hernandez e Ventura (1998) baseado na resolução de problemas, e se afastar da prática de “transmissão de conteúdos prontos”. No entanto, propor temas para determinado conteúdo é uma prática relevante de contextualização mas não chega a se caracterizar como uma situação-problema a ser resolvida por meio de um projeto, por exemplo.

Diante dessa estrutura das SA apresentada, em que leitura de textos, apresentação de conceitos, propostas de produção escrita e debates de análise literária se sucedem em uma organização subjacente flexível, optamos agora, por apresentar o apanhado geral de dados quantitativos dos Cadernos do Professor, para, em seguida, descrever três amostras de SA, a fim de evidenciarmos a forma como são trabalhados determinados objetos de ensino de língua e literatura.

6.2 Dados Quantitativos dos Cadernos de Ensino Médio

Os 12 Cadernos do Professor de Língua Portuguesa totalizam 52 Situações de Aprendizagem e 406 atividades ao longo dos três anos de Ensino Médio. Dessa

forma, os alunos estudam, em média, 17 unidades temáticas por ano que apresentam 8 atividades cada uma.

Relacionamos todas as atividades propostas, procurando detalhá-las a partir de categorias como “tipo de atividade”, “texto (autor, gênero e esfera) relacionado”, “objetivo e assunto” e “finalidade específica de ensino”. Assim, diante dessa categorização, alcançamos, com esse arrolamento⁴³, os seguintes resultados:

6.2.1 das Atividades

As atividades numeradas pelos Cadernos totalizam, conforme mencionamos, 406. Porém, muitas vezes uma única atividade propõe mais de um tipo de encaminhamento de exercício ou ainda um único encaminhamento é segmentado em duas ou três partes que acabam sendo formalizado como duas ou três atividades diferentes. Por exemplo, na SA 5, do Caderno do Professor da 2ª série, 2º bimestre, a atividade 2 propõe uma exposição do professor, em que ele explicará o conceito de “metonímia” e um exercício de aplicação, em que o aluno classificará frases que apresentem a figura de linguagem. Nesse caso, consideramos duas atividades, porque envolvem a apresentação de um conceito e o exercício sobre ele. Por outro lado, na mesma SA, as atividades 3 e 4 propõem a escrita de um texto expositivo, cujo encaminhamento está separado em duas atividades apenas para explicitar as etapas. De qualquer forma, a atividade é considerada como uma só, já que propõe a escrita de um texto. Assim, consideramos o número de encaminhamentos dentro de cada atividade para categorizá-la e não apenas classificamos as atividades conforme o número proposto pelo Caderno.

Dessa maneira, o número total de atividades numeradas pelo Caderno diverge do número total de encaminhamentos e/ou comandos diferentes propostos nele. E, é este último que será contado nas tabelas e gráficos apresentados aqui. Finalmente, para classificar os tipos de atividades presentes nos Cadernos,

⁴³ Para leitura das tabelas construídas a partir desse levantamento quantitativo, ver Apêndice C.

procuramos características comuns nos encaminhamentos propostos, o que nos levou à tabela 6.3 e ao gráfico 6.8:

Tabela 6.3: Tipos de Atividades propostas pelos Cadernos do Professor – EM

TIPO DE ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	QTD
Reprodução de filme	<i>Proposta de assistência a um filme em sala de aula.</i>	1
Apresentação oral feita por alunos	<i>Apresentação formal de um discurso previamente elaborado em um concurso de oradores.</i>	1
Reconto oral	<i>Reconto de um texto previamente lido para sintetizá-lo.</i>	1
Simulado	<i>Simulado de questões elaboradas pelos alunos (atividade de 3ª série EM).</i>	1
Dinâmica de motivação	<i>Atividades motivacionais de sondagem.</i>	2
Autoavaliação	<i>encaminhamento feito ao final de cada ano do EM para autoanálise do aluno em relação ao que aprendeu.</i>	3
Consulta ao livro didático	<i>Direcionamentos específicos e explícitos ao livro didático em busca de definição de conceitos e exercícios de determinado tema.</i>	3
Devolutiva de atividade de escrita anteriormente realizada	<i>Retorno aos alunos sobre a correção dos textos feita pelo professor.</i>	3
Escuta de canção	<i>Proposta de análise de uma canção que exige sua reprodução e não apenas a leitura da letra.</i>	3
Planejamento de projeto	<i>Propostas de projetos de exposição ou concursos que exigem organização de grupos e demais encaminhamentos.</i>	3
Revisão textual	<i>Proposta de correção do texto pelo próprio aluno ou por seu colega.</i>	3
Dramatização ou jogo teatral	<i>Cenas curtas para simulação de determinadas situações em que um texto ou gênero textual aparece.</i>	4
Planejamento de produção escrita	<i>Propostas de elaboração de projetos de textos antes de sua produção efetiva.</i>	4
Reescrita	<i>Encaminhamentos para produção de segunda versão de textos produzidos pelos alunos ou excertos com problemas textuais simulados pelo Caderno.</i>	4
Elaboração de lista de características ou outro levantamento de informações para sondagem	<i>Atividade de sondagem que solicita ao aluno um levantamento de informações em formato de lista sobre determinado tema, gênero ou escola literária.</i>	6
Texto lacunado	<i>Exercícios de preenchimento de texto com verbos, conectivos ou outros tipos de palavra.</i>	6
Resolução de questão (vestibular, ENEM, questão direcionada)	<i>Encaminhamentos e explicações específicas para resolução de questões de vestibulares (atividade de 3ªEM).</i>	7
Outras produções	<i>Produção de colagens, desenhos, releituras artísticas, questões e preenchimento de tabela e quadro-síntese.</i>	9
Exercício de aplicação	<i>Exercício de cunho gramatical (às vezes, literário) de treino ou fixação imediata.</i>	9
Pesquisa	<i>Indicação de pesquisa na internet, no livro didático (mais recorrente) ou em outra fonte.</i>	14

Leitura, apresentação da definição, características, reconhecimento e/ou análise de um gênero textual	<i>Atividades que envolvem apresentação, leitura, análise ou reconhecimento de características de um gênero textual.</i>	19
Análise compartilhada de texto	<i>Análise especificamente literária ou linguística de determinado texto, análise de imagens, obras de arte, análises comparativas.</i>	21
Interpretação de texto	<i>Atividades específicas de interpretação de texto e desenvolvimento de capacidades de leitura.</i>	25
Leitura	<i>Leitura silenciosa, compartilhada, em voz alta feita pelo professor.</i>	45
Discussão oral	<i>Debates, conversas e discussões sobre temas propostos ou atividades realizadas anteriormente.</i>	57
Exposição do Professor	<i>Apresentação de conceitos, definições, explicações de atividades posteriores, preparação para atividade, introdução de determinado tema.</i>	61
Produção escrita	<i>Propostas de escrita de textos, parágrafos, sínteses, comentários, opiniões, etc.</i>	64
TOTAL		379



Figura 6.8: Gráfico “Tipos de Atividades Propostas pelos Cadernos do Professor – EM”

Destacamos, a princípio, que, por ser um caderno metodológico direcionado ao professor, a noção de “atividade” nem sempre condiz com o que Chervel (1990) considera como “contrapartida indispensável do aluno” à exposição do professor.

Isso porque tanto a exposição do professor quanto o exercício dos alunos são considerados “atividades” nos Cadernos do Professor. Assim, essas atividades se assemelham, muitas vezes, a “etapas” da aula que devem ocorrer naquela sequência, muitas vezes cumpridas pelo professor (exposição do professor), outras vezes cumpridas pelo aluno (exercício de aplicação, texto lacunado, produção escrita, por exemplo) e muitas vezes cumpridas por ambos (planejamento de projeto, análise compartilhada de textos).

A exposição do professor conta com 16,1% do total das atividades. É o segundo maior número em relação à lista de encaminhamentos. De qualquer forma, todas as demais (83,9%) são, de fato, propostas que devem ser executadas junto ao aluno. Nesse caso, a atividade de maior ocorrência é a produção escrita, com 16,9%, seguida pela discussão oral, com 15%, o que confirma a existência delas, na maioria das vezes, no início e no encerramento de todas as SA, conforme mostrou o infograma (figura 6.7) que elaboramos. Ainda assim, essa grande ocorrência não se deve apenas a esse fato, mas à existência também de muitas outras discussões e produções escritas ao longo das atividades propostas, para além dessas etapas que abrem e encerram as SA.

As quatro próximas atividades de maior ocorrência envolvem a leitura e interpretação de textos (leitura, interpretação de texto, análise compartilhada de texto e atividades envolvendo a apresentação ou análise de um gênero textual), que juntas totalizam 28% das atividades. Por outro lado, destacamos uma das atividades de menor ocorrência – “apresentação oral feita pelos alunos” – que, de fato, comprova que a oralidade não é tomada como desenvolvimento de capacidades específicas dentro de um gênero textual oral. Há apenas uma única atividade, representando 0,3% do total, que prevê a leitura de um discurso escrito previamente ensaiado dos alunos em um concurso de oradores, ao contrário dos 15% de atividades de discussão oral – terceira maior ocorrência de atividades no Caderno, o que confirma a vertente pragmática e conversacional desse eixo “Compreensão oral” do Currículo, além de a necessidade de se falar sobre

determinado assunto (exposição do professor e discussão oral – 31,1%) mais do que praticá-lo.

6.2.2 das Finalidades das Atividades

As atividades propostas envolvem uma ou mais finalidades específicas em seu encaminhamento. Assim, uma atividade de leitura e análise de características de um gênero textual, pode envolver, por exemplo, a finalidade de leitura e análise linguística. Ainda, as atividades de “exposição do professor” foram contabilizadas apenas quando previam uma finalidade específica de desenvolvimento de habilidades, competências ou outro tipo de conteúdo no aluno. Dessa forma, mais uma vez, a quantidade de finalidades contabilizadas é divergente da quantidade de atividades ou dos tipos de atividade categorizados.



Figura 6.9: Gráfico “Finalidades das Atividades Propostas pelos Cadernos do Professor – EM”

Do total de finalidades envolvidas nas atividades propostas, 26% corresponde à de desenvolvimento de competências de leitura e 22% envolvem a produção, em sua maior parte escrita, mas em alguns poucos casos, produções livres de releitura que podem resultar em desenhos, colagens ou textos de outra ordem. 19% das atividades envolvem a escuta e 19% a fala. Na maior parte das

atividades, as competências da ordem da fala e da escuta estão juntas, uma vez que se trata sempre de debates e discussões orais sobre determinado tema. Finalmente, apenas 8% das atividades envolvem análise linguística e 6% análise literária. Nesses dois casos, ainda, contabilizamos momentos de explicação e análise compartilhada de textos feita pelo professor, portanto, podemos considerar esse número ainda mais baixo se contarmos apenas as atividades de ordem linguística e literária feita apenas e para os alunos.

6.2.3 dos Textos envolvidos em atividades de Leitura e Produção

Consideraremos, agora, os textos envolvidos nos diferentes tipos de atividades propostas pelos Cadernos. Não há uma estrutura fixa nas SA que prevê o aparecimento de um texto para cada atividade proposta ou qualquer outra lógica pedagógica ou editorial que oriente a inserção de textos nas SA; porém uma grande parte delas apresenta um texto de apoio para discussão, leitura, interpretação, análise ou produção escrita. Assim, procuramos classificar esses textos a partir das categorias bakhtinianas de gênero e esferas de produção discursiva e obtivemos, com isso, os seguintes números:

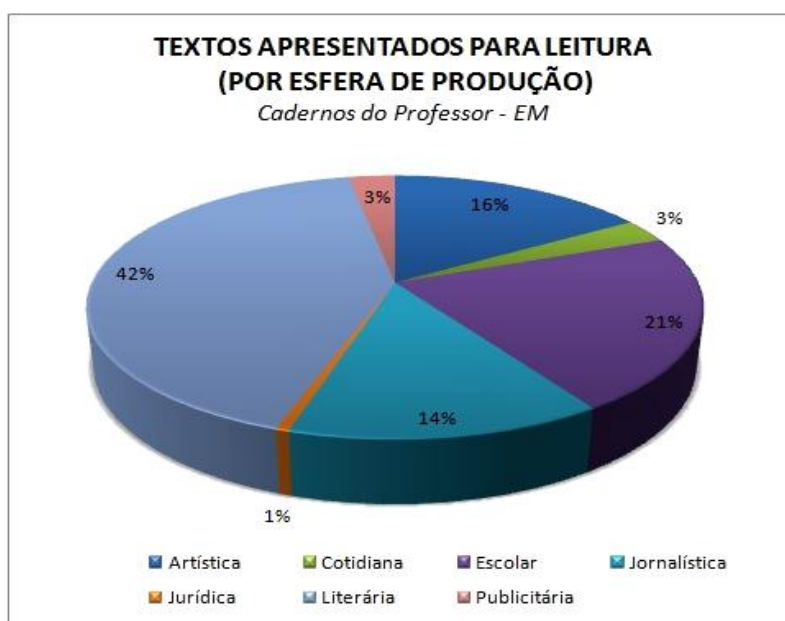


Figura 6.10: Gráfico “Textos apresentados para Leitura (por esfera de produção) pelos Cadernos do Professor – EM”

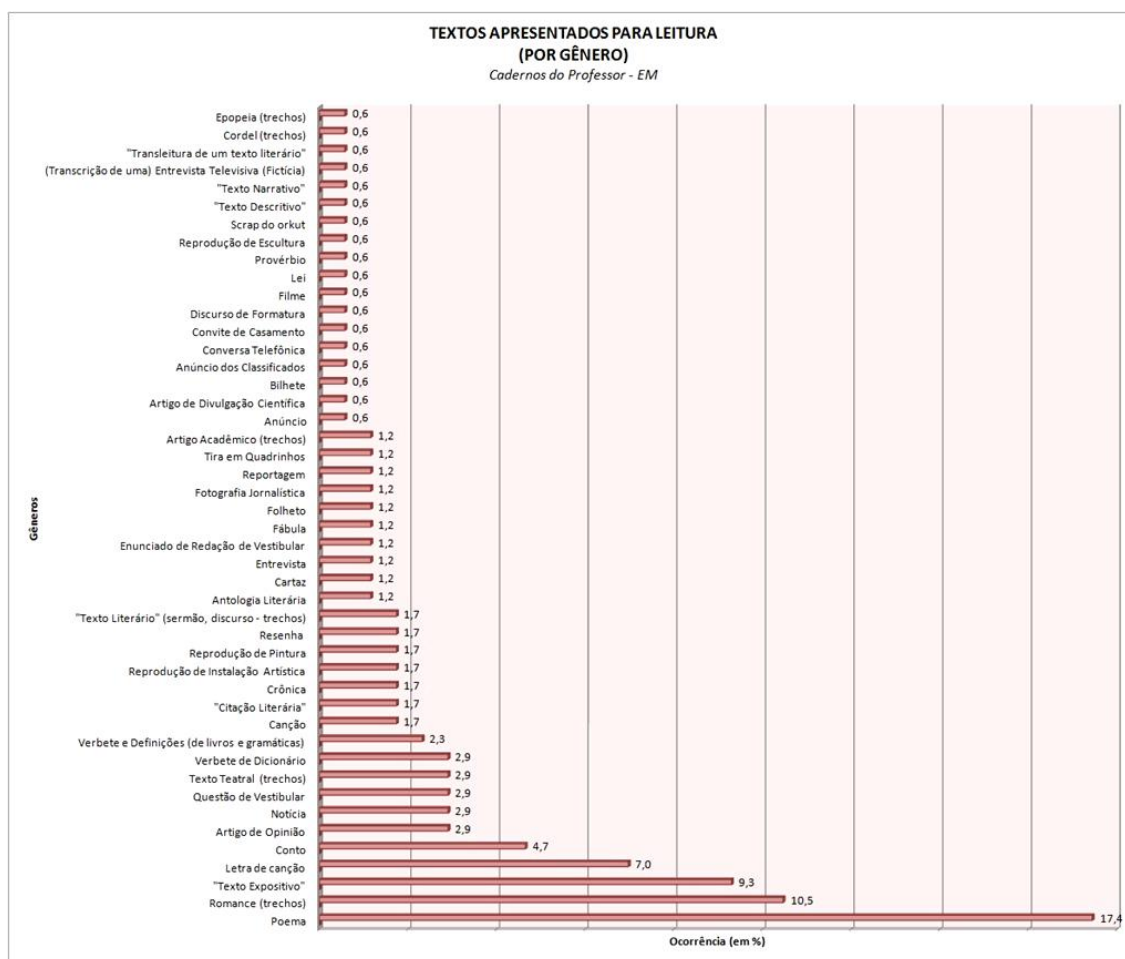


Figura 6.11 - Gráfico “ Textos apresentados para leitura (por gênero) pelos Cadernos do Professor – EM”

Como é de se esperar em livros e apostilas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a maior parte dos textos apresentados nos Cadernos pertence à esfera literária, com índice de 42% da totalidade. Dessa porcentagem, “poema” é o gênero de maior frequência nas atividades propostas, com 17,4%, seguido de trechos de romances literários, com 10,5%. Consideramos, ainda, pertencentes a essa esfera os gêneros “conto”(4,7%), “citação literária” (1,7%) – frases proferidas por algum autor de obras literárias, citadas nos Cadernos para se analisar sua beleza estética –, “crônica” (1,7%), trechos de “textos literários”, que não se adequam em poemas, romances ou conto, como, por exemplo, sermões do Padre Antônio Vieira e discursos de Rui Barbosa (1,7%), antologia literária (1,2%), fábula (1,2%), trechos de epopeia (0,6%), trechos de cordel (0,6%) e uma “transleitura de

um texto literário” (0,6%), que se assemelha a uma adaptação livre/poética de um texto literário feita por um dos autores dos próprios Cadernos.

A segunda maior esfera contemplada pelos Cadernos é a esfera escolar, com 21% dos gêneros apresentados. Os “textos expositivos”, que apresentam conceitos, definições e explicações de toda natureza, compõem 9,3% dessa porcentagem, seguidos depois das questões de vestibular (2,9%), verbetes de dicionário (2,9%), verbetes e definições de livros com finalidade explicativa (2,3%), enunciado de redação de vestibular (1,2%), trecho de artigo acadêmico com finalidade explicativa (1,2%), discurso de formatura (0,6%), “texto narrativo” (0,6%), “texto descritivo” (0,6%).

A esfera artística apresenta 16% de textos, cujos gêneros são “letra de canção” (7%), trecho de “texto teatral” (2,9%), “canção” (1,7%), reprodução de instalação artística (1,7%), de pintura (1,7%) e de escultura (0,6%) e filme (0,6%). Ainda, a esfera jornalística apresenta 14% do total dos textos, contando com os gêneros “artigo de opinião” (2,9%), “notícia” (2,9%), “resenha” (1,7%), “reportagem” (1,7%), “tira em quadrinhos” (1,2%), “fotografia jornalística” (1,2%), “entrevista” (1,2%) e “entrevista televisiva” (0,6%), “anúncio de classificados” (0,6%) e “artigo de divulgação científica” (0,6%). As demais esferas (cotidiana, publicitária e jurídica) contam com porcentagem pequena e juntas somam 7% do total dos textos. Destacamos aqui certo desencontro entre os Cadernos e o Currículo Oficial, uma vez que este último apresenta número considerável de itens e temas sobre mídia e trabalho, enquanto, nos Cadernos a esfera jornalística é apenas a 4ª em ocorrência de textos – após a literária, escolar e artística – e a esfera do trabalho não aparece com nenhum gênero representativo.



Figura 6.12: Gráfico “Textos apresentados para Escrita (por esfera de produção) pelos Cadernos do Professor – EM”

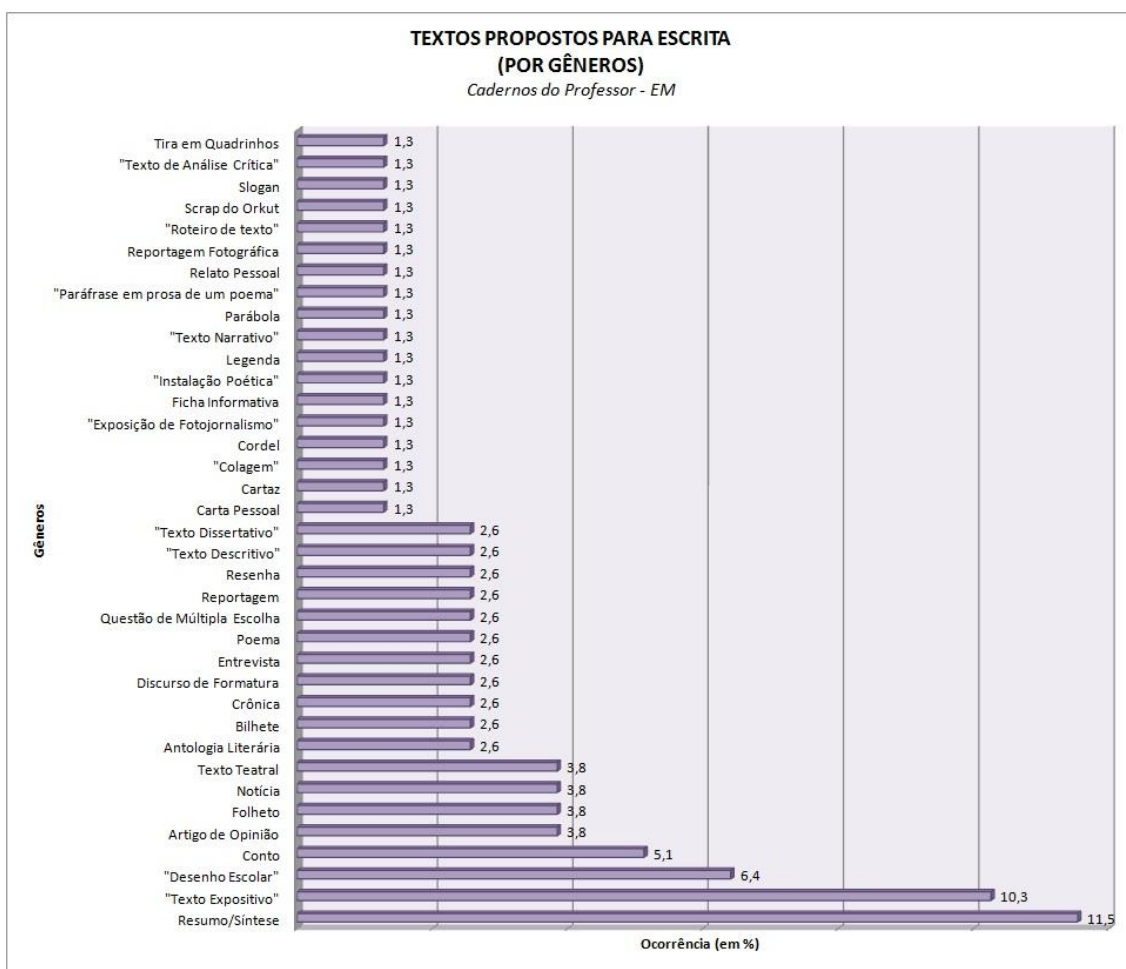


Figura 6.13: Gráfico “Textos apresentados para Escrita (por gênero) pelos Cadernos do Professor – EM”

Com relação ao total das atividades de produção, a maior parte dos textos que o aluno deve produzir pertence à esfera escolar (46%). Assim, as atividades solicitam dos alunos a produção de resumos e sínteses (11,5%), textos expositivos (10,3%) e desenhos (6,4%). Estes são os três gêneros de maior frequência nos Cadernos do Professor. Seguem atividades de produção de discurso de formatura (2,6%), elaboração de questões de múltipla escolha (2,6%), escrita de textos descritivos e dissertativos (2,6% cada), texto narrativo (1,3%), colagem (1,3%), texto de análise crítica (1,3%), ficha informativa (1,3%) e paráfrase de poema (1,3%) e roteiro de texto (1,3%).

A segunda maior esfera de textos propostos para produção dos alunos é a jornalística, com 19% dos gêneros solicitados. As produções escritas, nesse caso, envolvem os gêneros “artigo de opinião” (3,8%), “notícia” (3,8%), “reportagem” (2,6%), “entrevista” (2,6%), “resenha” (2,6%), legenda de fotos jornalísticas (1,3%), reportagem fotográfica (1,3%) e “tira em quadrinhos” (1,3%).

Seguem, finalmente, a esfera literária (15%) em que os alunos produzem textos cujos gêneros são conto (5,1%), antologia literária (2,6%), poema (2,6%), crônica (2,6%), parábola (1,3%) e cordel (1,3%); a esfera artística (7%) apresentando produções de textos teatrais (3,8%), exposição de fotojornalismo (1,3%) e instalação poética (1,3%).

Restam, novamente, as esferas publicitária e cotidiana e contam 13% do total das produções. Destacamos, ainda, a ausência da esfera “trabalho” nas atividades de produção de texto. Entendemos que tal esfera é mencionada no currículo oficial do estado, mas praticamente inexistente nas atividades de leitura e produção. Assim, mais uma vez, confirmamos que muitos temas constantes no currículo prescrito são, geralmente, tratados como assuntos a serem discutidos oralmente e não usados em atividades para desenvolver determinadas competências e habilidades no aluno.

6.3 Algumas Amostras

Apresentamos a seguir três amostras de Situação de Aprendizagem referentes a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Procuramos descrever três diferentes aspectos abordados por essas SA, referentes a três diferentes esferas de atividades sociais da linguagem (conforme o primeiro eixo do currículo oficial), quais sejam, esfera literária, jornalística e do trabalho.

Dessa maneira, a primeira SA procura introduzir o trabalho com o texto literário e uso de categorias linguísticas para análise estilística, a segunda desenvolve um trabalho de apresentação e análise do gênero textual entrevista televisiva, e a terceira se volta para a importância do uso da norma padrão em uma situação de trabalho. Sendo assim, destacamos tal abordagem temática a partir da qual as atividades de leitura, produção, compreensão oral, análise literária e linguística se desenvolverão.

6.3.1 1ª série EM: “O estilo que critica o mundo”

As noções de literatura e a sensibilização para o texto literário são desenvolvidas, no primeiro ano do Ensino Médio, de forma paulatina e alternada com outros conteúdos de língua, ao longo dos 3 primeiros bimestres, conforme podemos observar na lista de títulos das Situações de Aprendizagem (tabela 6.2). Porém, é no último bimestre desse ano em que há uma preocupação de se formalizar o ensino da historiografia literária a partir da primeira Situação de Aprendizagem (“O estilo nosso de cada época”). Esta, então, apresenta definições, características e quadros-síntese de todos os estilos literários, desde o Trovadorismo até o Modernismo.

Resta à segunda SA, “O estilo que critica o mundo”, aprofundar a noção de estilo e começar apresentar cada escola literária separadamente. É o que fará, portanto, esta que escolhemos para análise: Situação de Aprendizagem 2 do Caderno do Professor de 1ª série EM - 4º bimestre, cuja introdução destaca o conceito

de estilo literário, de época e de autor. Esse conceito permitirá a você [professor] relacionar estilo e expectativas na leitura de um texto literário. Além disso, adentraremos as relações que a linguagem mantém com a crítica da sociedade, retomando a ideia de que a palavra não é neutra e vale não apenas por seu conteúdo, mas também pelo valor que ela tem no lugar em que a dizemos. (SÃO PAULO, 2009d, p.19)

A Sondagem dessa SA apresentará para o aluno um trecho do Canto IV de “Os Lusíadas” que trata do episódio do “Velho do Restelo”. Como é uma atividade de sondagem, os autores se limitam a orientar o professor a motivar a classe no reconhecimento do texto com perguntas como “o texto está escrito em verso ou em prosa?” ou “é um texto atual ou antigo?” que, de certa forma, buscam uma primeira “aproximação” do leitor com o texto literário camoniano.

A partir dessa primeira leitura de sondagem, o professor deverá na atividade 1 e 2 explicar que o trecho do texto lido foi retirado da obra “Os Lusíadas”, o que é uma epopeia, contextualizar a época das navegações, apontar no mapa-múndi a rota da viagem de Portugal às Índias, dentre outras informações que subsidiarão os alunos na leitura do segundo trecho selecionado. Assim, ambas as atividades são expositivas e preparam o aluno para a próxima leitura, conforme os autores afirmam: “ao fazer isso, você estará treinando o olhar dos alunos para o texto, mostrando-lhes, em uma situação prática, que ler é uma ação que se inicia antes mesmo de nossos olhos começarem a decodificar as letras” (SÃO PAULO, 2009d, p.21).

Procura-se, aí, desenvolver também no professor certa prática de ensino de leitura que busca desenvolver no aluno capacidades de antecipação ou ativação de conhecimento de mundo, por exemplo. No entanto, isso só foi feito de forma expositiva e *depois* da apresentação do texto, que já foi lido na sondagem. De qualquer forma, uma segunda parte do canto IV será apresentada e, nesse caso o professor deverá perguntar se os alunos entenderam o texto. E os autores dos Cadernos já antecipam: “é provável que não. Diga-lhes, então, algo como: imaginem que vocês não têm tempo para explicar toda a estrofe e só podem

expressar uma ideia ou uma frase a respeito. Qual seria?” (SÃO PAULO, 2009d, p.21).

Para responder a essa pergunta, o professor dá aos alunos cinco alternativas de resposta e eles devem assinalar ou responder oralmente qual seria a correta. Há uma preocupação aqui em desenvolver a capacidade de síntese do texto e que esta já seja treinada em formato de questões de múltipla escolha, talvez para se aproximar das questões do SARESP ou preparar os alunos para o vestibular. O fato é que até aqui a abordagem do texto literário se dá por meio de estratégias e capacidades de leitura, mesmo que esta seja feita apenas pelo professor, além da abordagem histórica, contextual, literária que também fica por parte de sua própria exposição.

É, então, na atividade 3 que haverá a primeira abordagem interpretativa do texto, ao se destacar “a crítica presente no texto camoniano”. Para fazê-lo, o professor deverá, mais uma vez, perguntar aos alunos: “*A vaidade pela busca da fama, nas grandes navegações, é “fonte de desamparos e adultérios”. De que modo isso seria possível?*” (SÃO PAULO, 2009d, p.22).

O Caderno prevê logo abaixo da pergunta uma resposta adequada a ela (“*Os navegadores ficavam longos períodos – muitos anos – afastados de sua casa e família expondo seus entes queridos às dificuldades próprias da ausência do chefe da família e facilitando o adultério do casal*” (SÃO PAULO, 2009d, p.22)) e orienta o professor para, a partir dessa pergunta, recapitular as características do Renascimento – um estilo artístico que “não representa uma das melhores épocas” para “a crítica social na literatura” (SÃO PAULO, 2009d, p.22). Assim, segundo os autores, a presença da crítica social não seria uma característica do *estilo de época*, mas do *estilo de autor*. Questionamos, nesse caso, a razão de se escolher, então, o Renascimento para tratar da função crítica da Literatura? Somente para demonstrar a diferença do estilo de Camões? E esse autor, de fato, diverge do estilo do século XV?

Fazendo uso apenas dessa explicação, a atividade 3 apresenta esses dois conceitos de “estilo” anunciados na introdução da Situação de Aprendizagem, orienta o professor a “analisar” outros aspectos de crítica social presente no texto e encerra assim a abordagem literária que faz do texto e a noção de crítica social anunciada no título da SA.

Dizemos que essa abordagem se encerra na atividade 3 porque a atividade 4 iniciará a abordagem “linguística” do texto. Para realizá-la o professor perguntará aos alunos sobre a diferença de sentido das frases “Camões, grande poeta, morreu pobre” e “Camões, o grande poeta, morreu pobre”.

A princípio a relação dessa atividade com as atividades anteriores é apenas temática, isto é, os autores do Caderno propõem duas frases descontextualizadas, mas que têm “Camões” – autor do texto anterior – como sujeito principal. De qualquer forma, após perceberem a diferença do “valor estilístico do artigo” nas duas frases, o professor recapitulará o conceito da classe morfológica

“artigo”, cuja definição o Caderno fornece de maneira sucinta (figura 6.14) e já o direciona a buscar mais informações sobre o tema gramatical no livro didático.

Mais um exemplo de uso do artigo será dado pela atividade 5 – agora sim, usando um trecho do Canto IV já lido nas atividades anteriores – para que os alunos percebam a diferença de sentido entre o artigo indefinido “um” e o numeral “um”. O professor solicitará aos alunos a leitura dos versos “Mas um velho, de aspecto venerando,/ Que ficava nas praias, entre a gente” e perguntará: “O termo um é artigo ou numeral? Como saber?” (SÃO PAULO, 2009d, p.24).

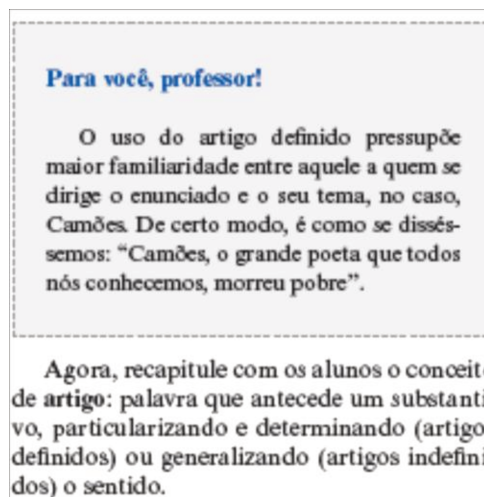


Figura 6.14: Box “Para você, professor!” sobre o conceito de artigo definido
(Fonte: SÃO PAULO, 2009d, p.23)

Mais uma vez, os alunos responderão oralmente e o professor, a partir das respostas, tomará a palavra para mais uma exposição sobre a noção de artigo, numeral e a análise desse trecho já feita e orientada pelo Caderno.

Todas as atividades até aqui contam com a participação do aluno, mas sempre a partir da dinâmica pergunta-resposta oral que leva para uma exposição do professor do professor. Assim, até aqui, as atividades que envolveram leitura, interpretação, contextualização histórico-literária e análise linguística, na verdade, tiraram do aluno uma resposta inicial oral apenas como suporte de toda a exposição do professor do professor.

Assim, os encaminhamentos de atividades que dão ao aluno certa autonomia para lidar com o conteúdo, desenvolvendo suas habilidades nesse tema em questão começarão a partir da atividade 6. Esta proporá o que chamamos de “exercício de aplicação” ou “fixação”, em que o aluno deverá responder uma questão isolada sobre o tópico específico da SA. Nesse caso, a pergunta é sobre o uso do artigo e uma frase descontextualizada é apresentada para análise: “Explique qual é o sentido que o artigo constrói na frase a seguir: ‘Pedro Paulo não é um bom médico, ele é o médico, entende?’” (SÃO PAULO, 2009d, p.24).

Finalmente, as atividades 7 e 8 propõem o fechamento da SA solicitando uma produção textual, conforme demonstramos no infograma que ilustra a estrutura das SA (figura 6.7). Para preparar os alunos para a produção, a atividade 7 sugere mais uma discussão oral sobre o papel social da literatura, que “reflete a maneira de ser da sociedade e ao mesmo tempo posiciona-se de forma crítica” (SÃO PAULO, 2009d, p.24) a ela. A partir dessa discussão, os alunos deverão criar um *“estilo que reflita a identidade da turma”* e que apresente um posicionamento crítico da sociedade, listando características desse estilo e criando um nome para ele.

Essa proposta de atividade pressupõe que os estilos literários são fundados anteriormente aos seus textos escritos em determinado período histórico, que todos são homogêneos, possuem características fixas e criticam a sociedade da

mesma forma. Percebemos na atividade que, somente após essa discussão, os alunos produzirão textos literários que se adequem ao estilo criado. E essa produção será feita na atividade 8, a partir da seguinte orientação:

Para você, professor!

Embora os gêneros conto, crônica e tragédia tenham sido trabalhados no bimestre anterior, convém recapitular as suas características.

Conto: é a forma narrativa, em prosa, caracterizada pela concisão e, consequentemente, pela extensão menor. Os contos objetivam, de modo geral, provocar no leitor uma unidade de efeito, ou seja, conseguir, com o mínimo de meios, o máximo de efeitos. Por isso, esse texto se concentra em um único foco de interesse, ao contrário do romance, que tem vários focos.

Crônica: atualmente, é um gênero que pode (ou não) ser narrativo e que procura captar o imaginário coletivo em suas manifestações do dia a dia. Seu objetivo é recolher um fragmento do cotidiano, não a sua totalidade. É o gênero literário que procura, de diferentes maneiras, apropriar-se do instante, preservando-o para a eternidade.

Tragédia: peça de teatro que concentra a ação importante e completa, executada por seres humanos de caráter elevado, e visa provocar tristeza e sentimento de piedade no público.

Talvez seja interessante recapitular as características próprias do texto de teatro.

Figura 6.15: Box “Para você, professor!” sobre as definições de conto, crônica e tragédia (Fonte: SÃO PAULO, 2009d, p.24-25)

Atividade 8

Individualmente, com base nas características de estilo de época escolhido pela classe, os alunos deverão optar por um gênero literário para escrever um conto, uma crônica ou uma tragédia (peça de teatro). Além disso, cada aluno, seguindo o modelo deixado por Camões, acrescentará características próprias de seu estilo. O texto deverá ser um instrumento de crítica social a algum problema da comunidade em que será lido. E deverá ter um título. (SÃO PAULO, 2009d, p.24-25)

Para subsidiar os alunos nessa produção, os autores do Caderno se preocupam apenas com a definição dos três gêneros propostos (figura 6.15), que foram “trabalhados no bimestre anterior” da mesma forma que o texto camoniano foi abordado aqui, ou seja, de forma superficial, como exemplo e tópico para variadas discussões orais. É a partir dessa base que o aluno produzirá um texto sem tema ou modelo do gênero escolhido, sem uma finalidade específica e sem clareza de como impor um estilo de época (da classe) e um estilo próprio (“seguindo o modelo de Camões”) à sua produção.

6.3.2 2ª série EM: “A entrevista e a construção da identidade social”

De acordo com sua introdução, a Situação de Aprendizagem 2, do Caderno do Professor da 2ª série EM, 4º bimestre, tem como foco o trabalho com o gênero “entrevista televisiva”, porém voltado para uma reflexão sobre como o discurso dentro deste gênero constrói a identidade social do sujeito.

Por ser um trabalho com gênero textual, a sondagem dessa SA se caracteriza como uma atividade de levantamento do conhecimento prévio do aluno quanto à definição e as características de uma entrevista televisiva e a grande quantidade de programas televisivos nos quais aparecem entrevistas. Esse tipo de atividade de sondagem é bastante recorrente em Situações de Aprendizagem que apresentam um gênero textual. Nesse caso, o gênero entrevista jornalística (impressa) já foi introduzido em um outro capítulo anterior; assim, a sondagem, de certa forma, estaria revisando características e conceitos.

A partir dessa revisão, portanto, a atividade 1 apresentará a “transcrição de uma entrevista televisiva fictícia, para a qual tomamos os cuidados de reunir as principais características do gênero” (SÃO PAULO, 2009h, p.20). Os alunos, então, lerão o texto e após a leitura o professor apresentará – em exposição do professor – como está estruturado o gênero nesse texto específico. Para isso, o Caderno fornece a orientação sobre como a interação foi organizada no texto e quais são as partes básicas da entrevista (pergunta do entrevistador, resposta do entrevistado, aceitação implícita ou explícita da resposta).

A explicação sobre o gênero continua na atividade 2, mas agora sugerindo ao professor que, finalmente, traga um entrevista televisiva real para ilustrar as características que o professor está expondo. De qualquer forma, não há um direcionamento específico para análise de um texto real de entrevista – oral ou escrito – e o texto base para todas as atividades dessa SA será mesmo a entrevista fictícia cujas características e transcrição foram artificialmente criadas.

Porém, o objetivo central dessa SA se volta, ainda, para a construção da identidade social do sujeito entrevistado e não somente para o gênero entrevista. Por isso, a atividade 3 se voltará para a personagem entrevistada “Lia Cattamero” e solicitará aos alunos que a *desenhem* procurando descrever traços físicos e psicológicos que imaginam estarem associados à entrevistada. Espera-se com essa atividade que os alunos retirem das falas da entrevistada uma identidade possível de ser desenhada. É o que explicitará a atividade 4, quando, após o desenho realizado, o professor tomará a palavra e procurará explicar quem é Lia

Cattamero, isto é, como, por meio de seu discurso, nas falas da entrevista, é possível conhecê-la sem usar “achismos”, como os alunos o fizeram na atividade de produção anterior. Assim, segundo o Caderno:

Durante toda a entrevista, Lia faz questão de se apresentar como alguém feliz, bem realizada pela profissão de atriz de teatro, que considera sua verdadeira identidade. Revela também que o importante de sua indicação é o bom nome que o cinema brasileiro vai ganhar “lá fora”, mas, ao mesmo tempo, espera passar a “brilhar” e estuda sua participação em uma telenovela. Assim, embora Lia Cattamero procure construir uma imagem de si pela seleção que faz das palavras e pelo modo como as apresenta, deixa entrever certas contradições. É como se a máscara da felicidade escondesse outra Lia que a entrevistada procura ocultar do entrevistador e do público que assiste ao programa. (SÃO PAULO, 2009h, p.23)

Questionamos a viabilidade de se fazer tal análise discursiva da fala de Lia Cattamero, que é uma pessoa fictícia, cuja identidade é superficialmente construída em uma única página de texto. Além disso, os autores do Caderno propõe essa análise sem apontar quais indícios da fala da personagem correspondem às contradições de sua personalidade e como conseguem identificar a “máscara da felicidade” que esconde Lia. Finalmente, questionamos ainda o fechamento dessa atividade que solicita dos alunos suas opiniões sobre a análise reproduzida acima: sobre o que se espera que os alunos, de fato, opinem?

Essa discussão ainda será retomada no final da Situação de Aprendizagem, na atividade 8 – discussão que prepara para a produção final – e na atividade 9 –

produção final a ser solicitada. A primeira procura sintetizar o objetivo geral dessa SA de revelar “como a palavra, em seu uso cotidiano, pode reforçar preconceitos e incoerências” (SÃO PAULO, 2009h, p.24). Para debater novamente o assunto, a atividade apresenta um trecho do poema de

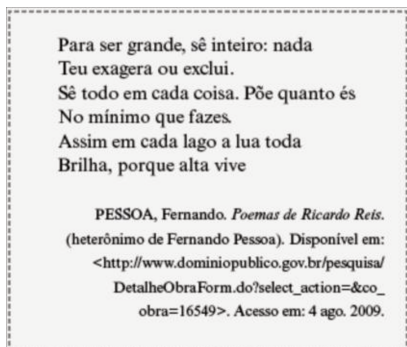


Figura 6.16: Trecho de poema de Fernando Pessoa (Fonte: SÃO PAULO, 2009h, p.25)

Fernando Pessoa (figura 6.16). Dessa forma, essa atividade deve servir de preparação para a última

produção: outro desenho da personagem Lia Cattamero.

Parece-nos que após duas discussões orais sobre o assunto (atividades 4 e 8) os autores do Caderno esperam que o desenho e a descrição dos traços psicológicos da personagem fictícia mudem, já que os alunos devem comparar os dois desenhos e perceberem quanto da identidade da personagem conseguiram captar de sua fala na entrevista a partir da noção teórica de que “a palavra pode manipular o outro a ponto de privá-lo de sua legítima alteridade” (SÃO PAULO, 2009h, p.25).

Ainda e finalmente, convém destacar que, entre as discussões das atividades 4 e 8, há três atividades de análise linguística. A atividade 5 prepara o professor para uma exposição do professor sobre tipos de relação entre orações (de elaboração, de extensão e de realce). A partir dessa explicação, o professor apresentará exemplos retirados da própria entrevista disponível na SA de conectivos que são usados em cada uma dessas relações (conjunções aditivas, adversativas, temporais, espaciais, etc.). Após a explanação, os alunos realizarão uma atividade de aplicação do conteúdo, procurando identificar que tipo de conectivo está sendo usado em períodos isolados (atividade 6) e depois procurarão mais exercícios sobre o tema no livro didático. Com esses poucos exemplos e atividades isoladas, os autores entendem que atingiram o conteúdo “análise estilística: coordenação e subordinação”, previsto na introdução da SA.

Trata-se, nesse caso, de um bom exemplo da maneira como os itens previstos no Currículo oficial se relacionam com sua própria aplicação nos Cadernos do Professor. Se observarmos no quadro de organização dos conteúdos do currículo (tabela 5.1), existe, no eixo “Funcionamento da Língua”, um item previsto na 2ª série que é “análise estilística: orações coordenadas e subordinadas”. Assim, com apenas esse exercício, o item do currículo foi cumprido.

6.3.3 3ª série EM: “Um dia na vida de Maikon”



Figura 6.17:
personagem
“Maikon” – tema
da SA 3 (Fonte:
SÃO PAULO,
2009j, p.25)

A última Situação de Aprendizagem que se apresenta para análise é a SA 3, presente no Caderno do Professor da 3ª série EM, 2º bimestre. Trata-se de um capítulo que simula uma situação de teste para preencher uma vaga de emprego, o que ocorre em uma manhã na vida do personagem chamado “Maikon”. Vale ressaltar, a princípio, que o tema vestibular, trabalho e formatura são temas recorrentes nos Cadernos do terceiro ano do Ensino Médio. Por essa razão, selecionamos essa Situação de Aprendizagem que relaciona o tema “trabalho”

com o uso da escrita em norma-padrão. É o que está sendo afirmado na introdução dessa SA:

Esta atividade propõe uma reflexão sobre a escrita, em especial no que respeita à transição entre os registros orais e escritos, formais e informais, dentro e fora da norma-padrão. Além disso, desejamos analisar algumas marcas de origem social e técnica que revelam uso de variação linguística. (SÃO PAULO, 2009j, p.25)

Assim, a SA parece propor não apenas uma produção escrita, mas uma reflexão sobre ela, o que nos pareceu interessante, já que a atividade de escrita é a mais recorrente nos cadernos e esta anuncia uma reflexão sobre tal prática.

A SA começa, portanto, com a atividade de sondagem que propõe uma dinâmica para provocar uma primeira reflexão:

Sondagem

Mostre para a classe uma nota de 10 ou 5 reais que esteja em boas condições. Peça que reconheçam o seu valor. Proponha que imaginem que alguém esqueceu a nota dentro da calça que vai para lavar. Depois disso, só de raiva, essa pessoa resolve xingar anota com os piores palavrões. A seguir, pergunte: “depois dessa situação, quanto vale a nota agora?” Naturalmente, a nota continua mantendo o mesmo valor! (SÃO PAULO, 2009j, p.25)

Esse cenário hipotético é criado para levar o aluno a refletir sobre o seu real valor na sociedade, independentemente dos problemas e discriminações pelos quais passa em seu cotidiano. E é a partir dessa comparação que os autores do

Caderno esperam que o professor ou o próprio aluno consiga estabelecer as relações com a discriminação que sofre pelo seu jeito de falar ou escrever – o que não deve diminuir o seu “valor”. É o que explica o *box* direcionado ao professor (figura 6.18), colocado após a atividade de sondagem sobre o objetivo de tal dinâmica de sondagem.

Tendo essa reflexão como pano de fundo de toda a SA, a atividade 1 começa, então, apresentando um anúncio classificado fictício (figura 6.19) sobre o qual os alunos deverão discutir. Esse anúncio será gerador de toda a narrativa também fictícia sobre o personagem Maikon que, assim como os alunos,

Para você, professor!

Qual a intenção desta dinâmica? Trata-se de concluir por meio de vivências que a dignidade humana não muda diante das discriminações e problemas da vida. Esse enfoque deve estar na atitude do professor desde o primeiro momento. Não se trata de fazer um *show* ou de mostrar uma atitude depreciativa com o dinheiro; a nota, aqui, é uma metáfora da vida humana.

Figura 6.18: Box “Para você, professor!” sobre atividade de sondagem (Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.26)

AUXILIAR DE VENDAS – LIVRARIA

Exp. 1 ano em vendas, conhecimentos básicos de arte. Somente nesta 2ª f: (11) 355-5533
R. Santo Anselmo, 36. Perdizes. São Paulo/SP.

Figura 6.19: Anúncio de emprego apresentado pela atividade 1 (Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.26)



Figura 6.20: Scrap apresentado pela atividade 3 (Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.27)

lerá esse texto e procurará se candidatar ao emprego em questão. Para se candidatar, ele deverá marcar uma entrevista – por carta, telefone, e-mail ou pessoalmente. Essa então é a principal pergunta da atividade 1: “O que deve fazer Maikon se desejar esse emprego? Qual é o melhor meio para marcar uma entrevista de emprego?”

Percebemos assim que a leitura desse primeiro texto também leva a uma discussão oral sobre como se candidatar a uma entrevista de emprego e à eleição de um gênero específico para isso. No entanto, nenhum aspecto textual do anúncio é analisado ou nenhum texto é de fato escrito para concretizar essa prática social.

De qualquer forma, a atividade 2 seguirá apresentando uma conversa telefônica, meio escolhido por Maikon para marcar a entrevista. O Caderno traz um pequeno registro da conversa com as falas previstas para a secretária, ou atendente da

livraria que anunciou o emprego, e deixa em branco as falas que seriam de Maikon para que o professor encene com seus alunos como responderiam àquele diálogo. Trata-se, nesse caso, do desenvolvimento de habilidades de fala, de uma prática simples de um gênero oral primário, mas que não é direcionada nem estruturada para ser realizada com todos os alunos, com orientações sobre o que deveria ser falado, que escolhas linguísticas poderiam ser feitas em uma conversa telefônica formal, mas é apenas improvisada com “dois ou três” alunos para servir de ilustração da narrativa e seguir adiante com ela na próxima atividade.

A atividade 3, portanto, segue com a narrativa do professor, que lê em voz alta a continuação da história de Maikon: “Depois desse telefonema, Maikon acessa a internet. Fica feliz ao ver na sua página do *Orkut* um *scrap* de sua namorada que está morando na Paraíba” (figura 6.20).

Agora, um texto do gênero “*scrap*” é mostrado para gerar uma nova discussão oral sobre a adequação da variante linguística usada na escrita desse texto. Após a leitura do *scrap* e o debate sobre ele, a atividade 4 parte para mais um trecho da narração do dia de Maikon, agora já no exame de seleção de emprego. Trata-se de um exame escrito que apresentava a seguinte proposta: “Entregaram um texto para Maikon. Ele teria cinco minutos para lê-lo e compreendê-lo. Depois, o texto seria recolhido, e Maikon teria de escrever tudo o que lembrasse do que leu” (SÃO PAULO, 2009j, p.27).

A atividade 4 apresenta o texto que supostamente teria sido lido por Maikon e propõe uma discussão sobre a diferença entre este e o *scrap* do *orkut*. A seguir, apresenta-se um terceiro texto sobre as variedades linguísticas do português que não parece ter nenhuma função explícita na atividade a não ser ajudar o professor na discussão. Não estão claras, também, quais diferenças devem ser apontadas entre os dois textos, mas supomos que sejam mesmo a escrita em norma padrão e o internetês. De qualquer forma, os alunos leriam o texto proposto (figura 6.21), como Maikon fez e depois comparariam esse texto com a paráfrase produzida por ele a partir do que memorizou do texto (figura 6.22).

Essa é a sequência da atividade 5, que apresenta a paráfrase feita pelo personagem, que “fica nervoso. Lê o texto várias vezes. Tem dificuldades de compreender alguns termos, mas, finalmente, quando chega o momento, escreve o texto a seguir” (SÃO PAULO, 2009j, p.28):

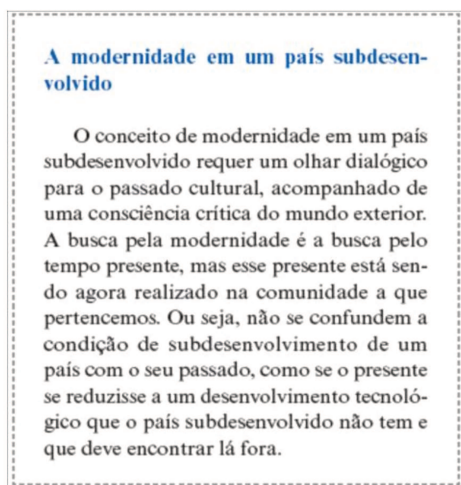


Figura 6.21: Texto proposto na seleção de emprego apresentado pela atividade 4 (Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.27)

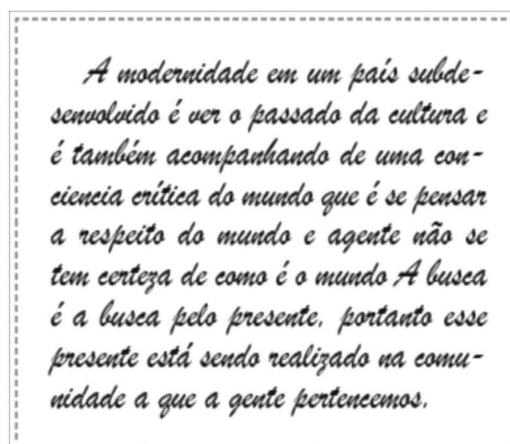


Figura 6.22: Texto produzido por Maikon na seleção de emprego apresentado pela atividade 5 (Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.28)

Assim, os alunos deverão, em duplas ou trios, comparar os dois textos e apontar os problemas de escrita que levaram à eliminação de Maikon no processo de seleção do emprego. Após tentarem perceber certo nível de informalidade na escrita do texto, o professor apontará 10 desvios de diferentes naturezas na escrita do texto em questão:

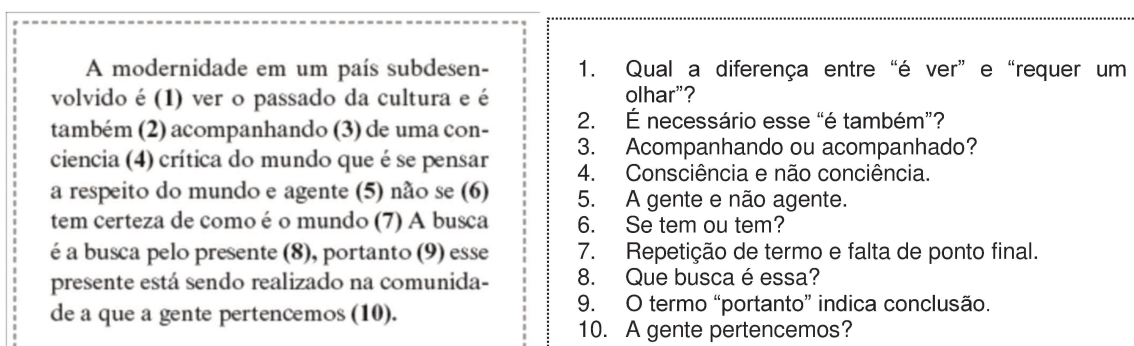


Figura 6.23: Correção do texto de Maikon apresentada pela atividade 5 (Fonte: adapt. de SÃO PAULO, 2009j, p.29)

Segundo as orientações do Caderno, trata-se de problemas de escrita informal que “não é problema quando se escreve no *Orkut*”, mas “pode representar um empecilho quando se tem que escrever um texto formal” (SÃO PAULO, 2009j, p.29). Parece-nos, dessa forma, que, para os autores da SA, os 10 itens de desvios textuais apontados no texto de Maikon são da mesma natureza que os usos linguísticos na escrita do internetês.

A comparação se encerra quando, na atividade 6, os alunos fazem uma autoavaliação sobre que problemas textuais conseguiram perceber sozinhos e quais outros só perceberam quando o professor apontou. Essa avaliação será para que o professor recapitule os conteúdos de coordenação, subordinação e paralelismo que, supostamente, resolveriam os problemas do texto de Maikon. Como atividade de aplicação ou fixação, os alunos também recorreriam ao livro didático para pesquisar questões de vestibular que “abordem tal assunto”. Essa é a proposta da atividade 7, que não explicita qual assunto especificamente deve ser abordado: variedades linguísticas, coordenação, subordinação e paralelismo, uso da norma-padrão, internetês?

Por fim, como toda Situação de Aprendizagem, esta se encerra com uma produção escrita. A fim de preparar os alunos para essa produção, a atividade 8 propõe uma nova discussão oral sobre a situação de Maikon após ter sido eliminado da seleção de emprego: “se sentiu triste e deprimido. Teve vontade de desistir de tudo. Achou que nunca chegaria a lugar algum, sentiu-se indigno” (SÃO PAULO, 2009j, p.30). Destaca-se, no Caderno, um *box* que chama atenção do professor para a relação desse debate com a dinâmica inicial feita na sondagem (figura 6.24). Tendo em vista, então, a ideia de “esforço e superação”, os alunos assumem o lugar de Maikon, na atividade 9, e escrevem, finalmente, um *scrap* para sua namorada, “explicando o que ocorreu na seleção

Para você, professor!

Retome a dinâmica desenvolvida na sondagem. Relacione as duas situações: Maikon não diminui o seu valor e sua dignidade pelos problemas externos. Deve, no entanto, esforçar-se para superar as dificuldades pelas quais passa e não esperar que elas desapareçam sozinhas ou magicamente.

Figura 6.24: Box “Para você, professor!” sobre a relação entre a atividade 8 e a sondagem
(Fonte: SÃO PAULO, 2009j, p.30)

de emprego, demonstrando compreensão do seu problema de escrita e deixando claro o seu empenho em aplicar-se mais da próxima vez” (SÃO PAULO, 2009j, p.30).

Ou seja, a produção escrita final dessa Situação de Aprendizagem que procura desenvolver no aluno uma maior consciência quanto ao uso da norma-padrão é um texto de escrita informal, que, por consequência, não pressupõe o uso da própria norma-padrão. Além disso, a mensagem final dessa SA parece ser que os problemas textuais cometidos por Maikon decorrem da sua falta de empenho ao aplicar-se na escrita e que na próxima vez isso não acontecerá mais.

Ressaltamos ainda, a tendência de todas as SA de falar sobre um tema, mas não o aplicar efetivamente com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades, conforme promete o Currículo paulista. Fala-se, nessa SA, sobre trabalho, entrevista de emprego, produção de texto em norma-padrão, mas não se propõe nenhuma atividade que, de fato, faça o aluno produzir tal texto para uma situação de trabalho, não o coloca, de fato, em uma situação de entrevista de emprego e não analisa junto a ele anúncios classificados de emprego reais.

Há um *box* no final da SA que aponta para seu objetivo principal de despertar no aluno a consciência no momento da escrita e a valorização da norma-padrão que será, na verdade, melhor desenvolvida nas próximas Situações de Aprendizagem sobre a “redação de acesso ao Ensino Superior”. No entanto, o contexto da esfera “trabalho” se encerra aqui, não havendo nenhum outro capítulo nos demais Cadernos que envolvam esse tema de maneira específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fator dominante na história contemporânea da educação é, de certo, a existência de uma controvérsia quase permanente, de um debate, para não dizer de um combate, em torno da educação, das suas finalidades e de seu controle. Arriscar-se a reformar a escola significa inevitavelmente mergulhar nessa controvérsia. Porém, o que deve ser notado é que o debate não se conclui porque uma comissão ou o Estado chegou a uma determinada conclusão, propondo ou determinando uma orientação específica em detrimento de outra. O debate renasce sempre, inevitavelmente, obstinadamente.

Claude Lessard (2008, p.45)

Do ponto de vista temporal e histórico, o currículo do estado de São Paulo é consideravelmente recente, e ainda, no atual ano de 2014, tanto o documento oficial quanto os Cadernos do Professor (e do Aluno), conforme apresentados aqui, vigoram nas salas de aula das escolas públicas estaduais e são instrumentos de trabalho diário de todos que atuam na rede. Assim, para nós, isso se traduz em um esforço a mais para tentar manter relativa distância ao abordar aspectos teóricos e metodológicos presentes nos documentos oficiais que, algumas vezes, se apresentam imbricados e até naturalizados em nossa prática.

De toda maneira, o objetivo principal de nossa pesquisa foi de mapear e descrever o currículo prescrito de Língua Portuguesa de Ensino Médio, que se apresentou como um currículo de modelo centralista (cf. PACHECO, 2003), com características que tendem ao modelo racional técnico, já que, no contexto de influência e de produção, as decisões políticas foram tomadas de maneira *top-down*, centralizadas pela administração oficial e caracterizadas pela linguagem especializada de consultores curriculares externos, como então era, de fato chamada a equipe de currículo: uma equipe à parte da SEESP da qual não participavam diretamente assistentes técnicos da Secretaria ou da antiga CENP/SP, atual CGEB. Dessa maneira, os professores receberam o papel de

implementar o currículo, mas não de discuti-lo, alterá-lo ou construí-lo, por não serem, nessa situação, considerados atores de decisão política.

Além disso, ressaltamos o papel do Caderno do Professor que toma o lugar da implementação do currículo pelo professor no contexto da prática (cf. PACHECO, 2003). Suas orientações metodológicas preveem todos os passos que o professor deverá seguir ao ministrar as aulas, como evidenciamos nas amostras de Situações de Aprendizagem, cujas atividades orientam que pergunta o professor deve fazer, qual será a resposta do aluno àquela pergunta, como o professor deve intervir nessa resposta, em que momento deve discutir um tema, para que direção essa discussão deve se encaminhar, etc. Os Cadernos evidenciam a preocupação do Estado, no contexto dos resultados, com a eficiência, a curto prazo, de sua política, a qual perpassa pelas práticas docentes, como afirma Lessard (2008). Assim, o Estado ocupa o terreno da didática para, além de prescrever o currículo, ainda sistematizar, modelizar, padronizar e controlar o que seria o currículo ensinado, “real” (cf. SACRISTÁN, 2000), em nome da “qualidade da educação” e dos índices do IDESP.

Procuramos também revelar no quadro curricular as diferentes “camadas sucessivas” (cf. CHERVEL, 1990) constituintes das disciplinas escolares como produto da história, sobrepostas nos conteúdos prescritos do currículo paulista, por meio da seleção e organização de conteúdos, das nomenclaturas e subdivisões criadas para eixos e competências, e ainda, pelos tipos de atividades propostas pelo Caderno do Professor. Tais elementos presentes nos documentos oficiais se adicionam e acomodam enquanto camadas históricas sucessivas de uma disciplina, como quer Chervel (1990), porém também geram conflitos epistemológicos entre teorias vigentes, principalmente, dos anos 1970, 80 e 90, como as teorias que valorizam a competência comunicativa, alguns princípios de ensino de língua a partir dos gêneros textuais e outras teorias de vertente enunciativa, discursiva e da Linguística Textual. O mesmo ocorre com o ensino de Literatura, cuja ausência de posição teórica definida dá espaço a abordagens de

senso comum ou retomada de métodos e nomenclaturas que remontam a tradição e origem desse ensino ainda do século XIX.

Quanto ao nosso levantamento quantitativo, constatamos certo domínio das atividades de produção escrita, aula expositiva e discussão oral sobre as demais atividades prescritas pelo Caderno do Professor que pode ser explicada pela forma como o Caderno aborda os conteúdos do quadro curricular: falando e discutindo sobre ele junto ao aluno, e não desenvolvendo determinadas competências e habilidades previstas por tal conteúdo.

Há, portanto, uma predominância da abordagem temática dos conteúdos, muito mais recorrente em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, não só quando estes são transformados em temas, mas quando também são associados a outros assuntos como “sexualidade”, “planejamento do futuro”, “o papel da mulher na sociedade”, etc. Quanto ao número de atividades de escrita, quase metade delas pertence à esfera escolar, como a produção de resumos do assunto proposto pela Situação de Aprendizagem ou escrita de textos expositivos que respondem a uma pergunta proposta pela atividade em questão. De qualquer forma, a quantidade de atividades de produção escrita e discussão oral parecem confirmar a existência delas, na maioria das vezes, no início e no encerramento de todas as SA, conforme inferimos e esquematizamos o que seria a estrutura das Situações de Aprendizagem propostas pelos Cadernos do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Confirmamos, ainda, por meio da descrição da amostra qualitativa, o predomínio de uma concepção da “lógica da atividade” ao contrário do que seria a concepção da “lógica de uma Situação de Aprendizagem”, conforme descritas pela própria equipe de currículo da SEESP. Assim, de acordo com a tabela que contrasta as duas lógicas (tabela 6.1) e com as amostras qualitativas que apresentamos, verificamos que as Situações de Aprendizagem presentes nos Cadernos do Professor propõem modelos prontos, apresentam uma sequência rígida de conteúdos que são estudados de forma compartimentada e ainda são baseados em problemas e atividades dos próprios Cadernos ou livro didático a que se

remetem. Embora tais características tenham sido avaliadas negativamente pela equipe de elaboração do currículo estadual ao apresentá-las em seus documentos de formação, estas são algumas das principais características dos Cadernos recebidos pelo professor.

Tantas questões encontradas ao longo de nosso mapeamento também podem ser consideradas evidências de um problema maior que diz respeito à tradição do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, já que este nível de ensino acabou historicamente determinando os demais, o que dificulta a identificação e seleção de conteúdos, metodologias, habilidades e competências para o ensino de Português no Ensino Médio, de modo muito mais acentuado que no Ensino Fundamental. Talvez por isso também haja tamanho dilema em se superar ou manter a tradição do tripé da disciplina em ensino de literatura, gramática e texto. Além disso, independentemente das questões históricas da disciplina Português, o nível médio como um todo apresenta suas próprias questões de estagnação de matrícula, queda de desempenho e falta de uma caracterização específica que associe as finalidades acadêmica, generalista e profissionalizante que atraiam a juventude do século XXI a partir de um currículo – centralista ou descentralista – e de uma escola que, de fato, atendam seus anseios e demandas.

Ressaltamos que a prescrição curricular por parte do Estado não pode deixar de existir. Conforme Lessard (2008), é necessário que o Estado exerça essa prescrição, mantendo certo equilíbrio e dosagem entre ela e a prática docente. Assim, entendemos que políticas curriculares que se aproximem a um modelo descentralista e centralista (PACHECO, 2003), em que a administração central se limita a definir referenciais da política curricular e entrega aos atores locais para recontextualização e reinterpretação do currículo de acordo com suas práticas, parecem mais bem sucedidas, quando bem elaboradas. É o caso, parece-nos, dos Subsídios do Estado de São Paulo da década de 80, dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e das mais recentes Orientações Curriculares do município de São Paulo, por exemplo.

Trata-se, assim, do *equilíbrio* entre a quantidade, o grau e o detalhamento das prescrições curriculares na articulação entre as relações de força daqueles que prescrevem e dos que são submetidos à prescrição e ainda entre “o que pode ser face ao que deve ser” (PACHECO, 2003, p. 29).

Por fim, relembro as motivações iniciais de minha pesquisa a partir de minha prática diária de trabalho. Acredito que ainda seja possível voltar-se a ela para realização de novas pesquisas, isto é, para como o currículo prescrito pelo estado de São Paulo e principalmente os Cadernos Metodológicos são abordados na ponta, e se concretizam, de fato, em um currículo real, ensinado. Assim como Pacheco (2003) divide as análises no campo do Currículo e da Educação no nível “macro”, como tentamos fazer aqui, e no nível “micro”, em que se analisam tais fenômenos curriculares em uma pequena escala como estudos de caso e as relações em sala de aula. Assim, talvez a falta de equilíbrio possa ser mais bem percebida, conforme afirma Lessard (2008), quando as prescrições “aterriçam no terreno da prática” (LESSARD, 2008, p.56), chocando-se muitas vezes com as exigências em torno de sua aplicabilidade e praticidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATHAYDE-JÚNIOR, M. C. Articular vozes. Descolar sentidos: o ensino de língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores. **Sínteses**, Campinas, vol. 12, 2007, p.55-65. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/215/182>>. Acesso em: 1º fev. 2014.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53/1979], p. 261-306.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035/2010. Institui o Plano Nacional de Educação [PNE 2011-2020]. Brasília, DF: **Edições Câmara**, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos** [1993-2003]. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. **Brasília, DF**, 1999. 132 p.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. **Brasília, DF**, v. 1, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **PCN+**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2002. 241 p.

BUNZEN, C. S. **Dinâmicas discursivas na aula de Português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 227f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique:** du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SP). Lógica e Concepções que Norteiam o Currículo Oficial da Rede Estadual de São Paulo. São Paulo: CENP [s/d]: apresentação em slides (explicam as teorias subjacentes às atividades dos Cadernos do Professor). Arquivo pessoal. Acesso em: 22 out. 2013.

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP/SP). **Relatório Gestão 2007-2010**. São Paulo: CENP, nov. 2010, 238 p. (Versão Preliminar).

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2014.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: <http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

DOURADO, L. F. et al. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008:** Políticas, Programas e Ações do Governo Federal. Vol. 1: Níveis de Ensino. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2013.

FARIA, V. F. S. **O ensino de literatura:** articulação entre propostas oficiais e pesquisa universitária. 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

GERALDI, J. W., SILVA, L.L.M. & FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA**, vol.12, nº 2, p.307 -326, 1996.

GRÁFICO EVOLUÇÃO DA MÉDIA DO IDESP_EM_ANO_20072013. XLS. 2014. 12 Kb. Formato XLS. Disponível em: <C:\Usuarios\Fernanda\Documentos\

GRÁFICO EVOLUÇÃO DA MÉDIA DO IDESP_EM_ANO_20072013. XLS>. Acesso em: 1º fev. 2014.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

JOMTIEN. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

JURADO, S.G.O.G. **Leitura e letramento escolar no Ensino Médio**: um estudo exploratório. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LESSARD, C. Reformas curriculares e trabalho docente: natureza e graus de prescrições do trabalho. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 43-58, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

LÍNGUA GERAL. In: Enciclopédia de línguas do Brasil. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/elb/indigenas/lingua_geral.html>. Acesso em: 26 jun. 2013

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, mar. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n109/n109a04.pdf>. Acesso em: 21 out. 2012.

MARTINS, M. C. **A construção da proposta curricular de história da CENP no período de 1986 a 1992**: confrontos e conflitos. 1996. 259 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores: introdução dialogada. In: _____ (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.11-22.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Médio. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, 2004. p.14-59.

MORAES, C. S.V.; ALAVARSE, O M. Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação. **Educação & Sociedade [On-line]**, v. 32, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975011>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MOREIRA, A. F. B. Prefácio. In: PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.V-VI.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 144 p.

PEREIRA, R. R. **As reformas educacionais do século XX e a disciplina Língua Portuguesa: entre o ensino clássico e o moderno**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Rosimeri%20Pereira.doc>. Acesso em: 20 fev. 2013.

PFROMM NETO, S.; ROSAMILHA, N.; DIB, C.Z. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974, 256 p.

PIETRI, E. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa. **Currículo sem Fronteiras [On-line]**, v.7, n.1, p. 263-283, Jan./Jun. 2007. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 1º fev. 2014.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. Sergipe, v. 4, p. 43-58, jan./jun. 2010.

RAZZINI, M. P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. 2000. 428 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. **História da Disciplina de Língua Portuguesa no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP/Redefor, 2012. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (REDEFOR/UNICAMP).

ROJO, R.H.R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE, CENP, 2004. Inédito. (Texto elaborado para circulação interna na SEESP).

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352p.

SANTOS, L. L. C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 1ª série EM**
– vol. 1. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 1ª série EM**
– vol. 2. São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 1ª série EM**
– vol. 3. São Paulo: SEE, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 1ª série EM**
– vol. 4. São Paulo: SEE, 2009d.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 2ª série EM**
– vol. 1. São Paulo: SEE, 2009e.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 2ª série EM**
– vol. 2. São Paulo: SEE, 2009f.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 2ª série EM**
– vol. 3. São Paulo: SEE, 2009g.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 2ª série EM**
– vol. 4. São Paulo: SEE, 2009h.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 3ª série EM**
– vol. 1. São Paulo: SEE, 2009i.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 3ª série EM**
– vol. 2. São Paulo: SEE, 2009j.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 3ª série EM**
– vol. 3. São Paulo: SEE, 2009k.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Língua Portuguesa – 3ª série EM**
– vol. 4. São Paulo: SEE, 2009l.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Literatura – vol. 1.** São Paulo:
SEE, 2010a.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor: Literatura – vol. 2.** São Paulo:
SEE, 2010b.

SÃO PAULO (Estado). **Censo Escolar – Estado de São Paulo – Informe 2012.**
São Paulo: SEE, 2013a, 110p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>.
Acesso em 1º fev.2014.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos
e suas Tecnologias.** São Paulo: SEE, 2012, 2ª ed., 260p.

SÃO PAULO (Estado). **Desempenho Escolar – Estado de São Paulo – Informe 2012**. São Paulo: SEE, 2013b, 8p. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em 1º fev.2014.

SÃO PAULO (Estado). **Ensino Médio em Rede**: Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio. São Paulo: SEE, Fundação Vanzolini, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Matrizes de referência para a avaliação Saresp**: documento básico. São Paulo: SEE, 2009m, 174p.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008, 72 p.

SHILLING, C. Reconceptualising structure and agency in the Sociology of Education: structuration theory and schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 13, n. 1, p. 64-84, 1992.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 1999, 154 p.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998, p.53-60.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.155-177.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, P. F. **Língua Materna e Literatura no Ensino Médio**: a orientação dos documentos oficiais. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2008.

SOUZA, R. F. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n. 127, p. 203-221, jan. 2006.

TAXAS de Rendimento das Escolas Estaduais – Brasil 1997-2010. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumos Técnicos. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em 1º fev. 2014.

UNESCO. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2012.

Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2014.

VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, mai. 2008.

WILMOTT, R. Structure, agency and the sociology of education: rescuing analytical dualism. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 1, p. 5-21, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

“QUADRO SÍNTESE DOS OBJETOS DE ENSINO PROPOSTOS (COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA) PELO PCN+ (2002)”

COMPETÊNCIAS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA DENTRO DA ÁREA DE “LÍNGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS”			COMPETÊNCIAS GERAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR TEMAS ESTRUTURADORES			COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UNIDADES TEMÁTICAS	
EIXOS TEMÁTICOS	CONCEITOS ESTRUTURANTES	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	TEMAS ESTRUTURADORES	EIXOS TEMÁTICOS	COMPETÊNCIAS GERAIS	UNIDADES TEMÁTICAS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
Representação e Comunicação	- Linguagens: verbal, não-verbal e digital. - Signo e símbolo. - Denotação e conotação. - Gramática. - Texto. - Interlocução, significação, dialogismo. - Protagonismo.	- Usar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramática e textual. - Ler e interpretar. - Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos. - Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.	Usos da língua	Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Investigação e Compreensão	- Correlação. - Análise e síntese. - Identidade. - Integração. - Classificação. - Informação versus redundância. - Hipertexto.	- Analisar e interpretar no contexto de interlocução. - Reconhecer recursos expressivos das linguagens. - Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura. - Emitir juízos críticos sobre manifestações culturais. - Identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria. - Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens.		Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Linguagem; tipologia Textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Contextualização Sociocultural	- Cultura. - Globalização versus localização. - Arbitrariedade versus motivação dos signos e negociação de sentidos.	- Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências. - Analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais. - Identificar a motivação social dos		Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Tipologia textual; interlocução Gíria e contexto Língua e contexto	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto. Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua. Identificar níveis de linguagem;

	• Significado e visão de mundo. • Desfrute. • Ética. • Cidadania. • Conhecimento: construção coletiva e dinâmica. • Imaginário coletivo.	produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica. • Usufruir do patrimônio cultural nacional e internacional. • Contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele implícitas. • Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação.					analisar julgamentos; opinar.
			Diálogo entre textos: um exercício de leitura	Representação e Comunicação	• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Função e natureza da intertextualidade	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto.
				Investigação e Compreensão	• Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).	Protagonista do discurso; intertextualidade	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
				Contextualização Sociocultural	• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.		
			Ensino de gramática: algumas reflexões	Representação e Comunicação	• Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	Gramática; linguística; gramaticalidade	Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso.
				Investigação e Compreensão	• Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.	Gramática normativa; erro	Considerar as diferenças entre língua oral e escrita.
				Contextualização Sociocultural	• Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de	Gramática normativa; ciência versus achismo	Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante.

					experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.		
			O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.	O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
				Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.	Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
				Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.	Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: adapt. de BRASIL, 2002, p.39, 45-46, 50, 72-74.

APÊNDICE B

“CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: SISTEMATIZAÇÃO DAS HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO”

	HABILIDADES
1ª EM	Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades: • Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais. • Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas estudadas no bimestre: verbo, adjetivo, substantivo, conectores, artigos, numerais, pronomes. • Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc. • Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção. • Avaliar a própria expressão oral ou a alheia durante ou após situações de interação, fazendo, quando possível, os ajustes necessários. • Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais. • Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico. • Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. • Elaborar estratégias de leitura e de produção de textos diversos (verbais e não verbais), respeitando as suas diferentes características de gênero e os procedimentos de coesão e coerência textuais. • Elaborar projetos escritos para executar atividades. • Elaborar sínteses de textos verbo-visuais, compreendendo a linguagem como realização cotidiana em circulação social por meio de gêneros textuais de diferentes tipologias. • Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio. • Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional. • Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia. • Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos. • Identificar ideias-chave em um texto, concatenando-as na elaboração de uma síntese. • Identificar os efeitos de sentido resultantes do uso de determinados recursos expressivos, em contos, entrevistas e poemas. • Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, internet etc. • Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos. • Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade. • Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos. • Reconhecer características básicas do poema lírico. • Reconhecer características básicas do texto dramático teatral. • Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam uma entrevista, apropriando-se deles no processo de construção do sentido. • Reconhecer marcas da alteridade do coenunciador presentes no texto. • Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária. • Reconhecer, em contos, entrevistas e poemas, marcas linguísticas que singularizam os diferentes gêneros. • Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações. • Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal. • Relacionar o uso da norma-padrão às diferentes esferas de atividade social. • Utilizar procedimentos iniciais para a elaboração do texto: estabelecer o tema; pesquisar ideias e dados; planejar a estrutura; formular projeto de texto.

Espera-se que, pelo uso de diferentes tipos textuais, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com a mídia, bem como as relações temporais entre linguagem e indivíduo, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, e priorizando a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina.
- Analisar o uso da linguagem na produção de entrevistas em interface com a construção da identidade social.
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso de orações coordenadas e subordinadas e de elementos de linguagem (preposição e conectivos) em textos variados.
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos, em um texto, produzidos tanto pelo uso de períodos simples ou compostos como pelo uso das conjunções.
- Analisar, em textos de variados gêneros, elementos sintáticos utilizados na sua construção.
- Concatenar adequadamente as diferentes frases de um texto visando à construção da textualidade.
- Concatenar ideias na estruturação de um texto argumentativo.
- Contextualizar histórica e socialmente o texto literário produzido no século XIX.
- Distinguir as diferenças entre leitura de distração e leitura literária, atentando para o valor estético do texto ficcional.
- Distinguir enunciados objetivos e enunciados subjetivos.
- Distinguir notícia de artigo de opinião.
- Elaborar estratégias de produção de textos expositivos e argumentativos.
- Estabelecer relações lógico-discursivas, analisando o valor argumentativo dos conectivos.
- Formular opinião sobre determinado fato artístico, científico ou social, defendendo-a por meio de argumentação lógica.
- Identificar, em textos literários dos séculos XIX e XX, as relações entre tema, estilo e contexto de produção.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos literários do século XIX, considerando o contexto que as envolve.
- Inferir tese, tema ou assunto principal nos diferentes gêneros: reportagem, correspondência, poema, ensaio e/ou perfil biográfico.
- Organizar adequadamente os parágrafos de um texto visando a atingir a proposta enunciativa.
- Reconhecer as características que definem o gênero literário romance.
- Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) na construção do sentido do romance e do conto do século XIX, apropriando-se deles no processo de elaboração do sentido.
- Reconhecer o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação.
- Reconhecer processos linguísticos para romper com a tradição literária anterior ao século XX, na Literatura.
- Reconhecer, em textos, os procedimentos de convencimento utilizados pelo enunciador.
- Relacionar – em artigos de opinião e anúncios publicitários – opiniões, temas, assuntos, recursos linguísticos, identificando o diálogo entre as ideias e o embate dos interesses existentes na sociedade.
- Relacionar a construção da subjetividade à expressão literária em textos do século XIX.
- Relacionar a dimensão persuasiva da linguagem às diferentes vivências sociais visando a polemizar preconceitos e incoerências.
- Relacionar a produção textual presente à herança cultural acumulada pela língua portuguesa nos processos de continuidade e ruptura.
- Relacionar diferentes produções textuais aos valores próprios da sexualidade e contemporaneidade.
- Relacionar o gênero textual conto à construção de expectativas de leitura.
- Sintetizar opiniões.
- Usar adequadamente os conectores na construção coesiva de um texto.

3º EM	Espera-se que, tendo como principal referência a esfera de atividade profissões e o conceito semiótico-cultural de modernidade, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita e centradas em diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades: • Adequar o registro escrito e oral a situações formais de uso da linguagem. • Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos. • Analisar criticamente as relações entre poesia da modernidade e a construção do mundo atual. • Analisar o paralelismo, particularmente como ele se manifesta na construção dos períodos do texto nos processos de coordenação e subordinação. • Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do vocativo em textos e frases. • Avaliar as habilidades do outro seguindo critérios específicos preestabelecidos. • Comparar as características de diferentes gêneros sobre a apresentação de um mesmo tema. • Considerar indícios de valores presentes na contemporaneidade manifestos na urdidura textual. • Construir um conceito de modernidade que explique fenômenos culturais e literários contemporâneos, relacionando, a partir desse conceito, as diferentes produções culturais contemporâneas. • Contextualizar histórica e socialmente o texto literário. • Elaborar a revisão de texto produzido seguindo procedimentos aprendidos na série. • Identificar a tese e ideias-chave em um texto argumentativo. • Identificar e analisar características próprias da linguagem literária da modernidade. • Identificar e avaliar as características próprias da apresentação de um discurso de orador. • Identificar o papel de categorias da enunciação – pessoa, tempo e espaço – na construção de sentidos para o texto. • Identificar o valor discursivo e expressivo da estilização, da paródia e da reformulação na construção do sentido de um texto. • Identificar os elementos pertinentes a um projeto de vida mantendo, por meio da atividade linguística, o sentido de interdependência com o mundo. • Identificar, no texto, marcas de uso de variação linguística. • Localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado. • Mobilizar informações, conceitos e procedimentos na produção escrita de um projeto de vida. • Posicionar-se criticamente diante da realidade fazendo interagir conceitos, valores ideológicos e elementos linguísticos. • Projetar dissertações escolares. • Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) visando a resolver questões de acesso ao Ensino Superior. • Relacionar as produções em língua portuguesa (como realidade cultural lusófona) de Portugal, África e Brasil. • Relacionar conhecimentos do uso da norma-padrão da língua portuguesa à construção de um discurso de orador. • Relacionar contexto sociocultural a uma determinada obra literária produzida na segunda metade do século XX. • Relacionar criticamente, na produção de um texto de acesso ao Ensino Superior, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras. • Relacionar diferentes produções artísticas e culturais contemporâneas com outras obras do passado, procurando aproximações de tema e sentido. • Relacionar, em produção textual, informações veiculadas pela mídia impressa sobre a esfera de atividades “trabalho e emprego” na produção de um texto dissertativo. • Resolver problemas de oralidade na produção do texto escrito visando a adequar o texto à intencionalidade comunicativa. • Usar adequadamente a norma -padrão formal da língua portuguesa na elaboração de respostas e textos dissertativos que atendam às solicitações de exames de acesso ao Ensino Superior e/ou seleções e entrevistas de emprego. • Usar conhecimentos de terceiros (citação) na produção de projeto de texto próprio, mantendo autoria.
-------------------------	---

APÊNDICE C

“MAPEAMENTO E LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DOS CADERNOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO”

CADERNOS DO PROFESSOR - 1ª SÉRIE EM - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE ATIVIDADES, TEXTOS, OBJETIVOS E FINALIDADES

1º BIMESTRE													
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto Relacionado	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1		"COMUNICAÇÃO - PALAVRAS NO MURAL"											
	S	discussão	"Palavras ao vento"	Moraes Moreira e Marisa Monte	Letra de canção	Artística	fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema "comunicação" .			1	1		
	1	leitura compartilhada	"A palavra mágica"	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Literária	encaminhar a leitura de um poema por meio de estratégias e etapas antes, durante e depois da leitura que acionem capacidades leitoras dos alunos.	1					
	2	discussão					debater em classe sobre as relações temáticas entre a letra de canção e o poema.			1	1		
	3	releitura e síntese					produzir um desenho que "traduza" o poema de Carlos Drummond de Andrade e elaborar 3 frases que resuma o poema.		1				
	4, 6 e 7	discussão					debater em classe sobre a função dos murais dentro da escola. Levar os alunos a registrarem o que considerarem relevante na discussão.		1	1	1		
	5	exposição do professor	"Interação, mensagem, signo, linguagem, textualidade, comunicação"	Houaiss, Japiassú, Aguiar	Verbetes de dicionário	Escolar	apresentar aos alunos a definição dos termos "interação, mensagem, signo, linguagem, textualidade, comunicação" e produzir cartazes com essas definições.		1				
	8	leitura, apresentação de um gênero textual e escrita	"CET recomenda que motorista evite a Avenida Paulista hoje"	Folha de S. Paulo	Notícia	Jornalística	exemplificar o gênero "notícia" para que os alunos possam produzir um texto desse gênero a partir de um modelo.	1	1				

	9	exposição do professor					explicar aos alunos o que é linguagem verbal e não-verbal .							
	10 e 11	pesquisa na internet e no livro didático					levar os alunos a pesquisarem exemplos de linguagem verbal, não-verbal e mista . Examinar a definição desses conceitos dada pelo livro didático.	1						
	12	leitura, apresentação de um gênero textual e escrita	"Era uma vez...sabia que ler contos de fada estimula a imaginação e ainda pode nos afastar da violência?"	Cathia Abreu (Ciência hoje das crianças)	Artigo de divulgação científica	Jornalística	exemplificar o gênero "texto expositivo" para que os alunos possam produzir um texto desse gênero sobre o tema "A função social do mural escolar" .	1	1					
2	"LUSOFONIA - SIM, NÓS FALAMOS PORTUGUÊS!"													
	S	discussão					fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema "Lusofonia" .			1	1			
	1	leitura compartilhada	"'Chapa' capota e fere 12 pessoas"	Jornal Notícias	Notícia	Jornalística	encaminhar a leitura do texto por meio de estratégias e etapas que acionem capacidades leitoras dos alunos.	1						
	2	discussão					fazer um levantamento das "principais diferenças entre o uso do português escrito em Moçambique e no Brasil" (variação linguística geográfica).			1	1			
	3	texto lacunado					preencher o texto lacunado com verbos no presente do indicativo . Levar os alunos a perceberem esse uso de conjugação verbal no gênero "notícia" .							1
	4	escrita					adaptar a notícia de jornal moçambicana para o português do Brasil (variação linguística geográfica).		1					
	5	discussão					debater com os alunos sobre preconceito linguístico .			1	1			
	6	pesquisa no livro didático					localizar no livro didático um texto que apresente uma variedade geográfica brasileira .	1						
	7	reprodução de filme e escrita	"A marvada carne"	André Klotzel	Filme	Artística	identificar e analisar a ocorrência de variedades linguísticas e produzir um resumo sobre o filme.		1					1
	8	escrita					produzir uma notícia informativa e um texto expositivo .		1					
3	"VOCÊ ESTÁ NA MÍDIA?"													
	S	discussão	"Televisão"	Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer e Tony Belloto	Letra de canção	Artística	debater com os alunos o tema "mídia" .			1	1			
	1 e 2	leitura compartilhada	"Mídia e comunicação de massa"	José Landeira e João Mateos	Texto expositivo	Escolar	encaminhar a leitura do texto por meio de estratégias que acionem capacidades leitoras dos alunos (localização de palavras-chave, sinônimos e antônimos).	1						

	3	leitura individual	"Fotojornalismo"	Pavani, Junquer e Cortez	Trecho de livro	Escolar	localizar palavras-chave do texto.	1						
	5 e 6	planejamento de projeto					propor aos alunos a elaboração de uma reportagem fotográfica . Subsidiá-los com um questionário que servirá como roteiro e uma explicação sobre o conceito de "legenda" .		1					
	7	escrita					fornecer fotos para os alunos criarem legendas .		1					
4	"A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA"													
	S	discussão					fazer um levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema "línguas neolatinas" por meio da comparação de títulos de notícias em diferentes idiomas.			1	1			
	1	leitura individual	"A origem da língua portuguesa"	José Landeira e João Mateos	Texto expositivo	Escolar	encaminhar a leitura do texto sobre a origem da língua portuguesa por meio de estratégias de antecipação que acionam capacidades leitoras dos alunos.	1						
	2 e 3	interpretação de texto					fazer uma discussão sobre o que os alunos compreenderam do texto anterior e preencher uma tabela que sintetiza os principais fatos apresentados nele.	1						
	4	leitura e interpretação de texto	"Mar portiguez"	Fernando Pessoa	Poema	Literária	encaminhar a leitura do poema por meio de um roteiro de questões pré-estabelecido que leva à percepção da intertextualidade temática - " navegações portuguesas ".	1					1	
	5	pesquisa na internet e no livro didático					pesquisar na internet a biografia de Fernando Pessoa e localizar no livro didático mais poemas desse autor.	1						
	6	escrita					produzir um texto expositivo coletivo sobre a importância de Fernando Pessoa para a literatura portuguesa.		1					
	7	releitura					produzir um desenho que " traduza " o poema de Fernando Pessoa .		1					
5	"A PALAVRA ME FAZ EU..."													
	S	discussão	"Como presença consciente no mundo..."	Paulo Freire	Citação	Literária	fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre a diferença entre poesia e prosa.			1	1			
	1	dinâmica					fazer um desenho do contorno de um ser humano e escrever uma palavra sobre sua personalidade/identidade .		1					
	2	leitura compartilhada	"Contemplo o lago mudo"	Fernando Pessoa	Poema	Literária	encaminhar a leitura e análise do poema por meio de um roteiro. Apresentar o conceito de " poema " e " poesia ".	1					1	

	3 e 4	análise estilística e exposição do professor					analisar o valor expressivo do substantivo e adjetivo no poema anterior. Apresentar a definição de "substantivo" e "adjetivo" .						1	1	
	5 e 6	exercício de aplicação					trocar os adjetivos, substantivos e verbos de um verso do poema para analisar as diferenças estilísticas produzidas.							1	
	7	leitura e escrita	"Prazeres"	Bertolt Brecht	Poema	Literária	exemplificar o gênero "poema" para que os alunos possam produzir um texto desse gênero a partir de um modelo. Identificar no texto palavras das categorias "verbo", "substantivo" e "adjetivo" .	1	1					1	
	8	leitura	"Por que estudar gramática?"	José Landeira e João Mateos	Texto expositivo	Escolar	localizar as palavras-chave do texto e elaborar um frase síntese sobre ele. Discutir oralmente a visão de gramática apresentada no texto.	1		1	1				
	9	escrita					produzir um texto sobre as principais dificuldades relacionadas à norma-padrão .		1						
	10	dramatização/ "jogo teatral"					interpretar por meio de mímicas uma palavra (substantivos, adjetivos, verbos) sugerida pelo professor.							1	
6	"QUEM SOUBER QUE CONTE OUTRA!"														
	S	leitura compartilhada	"A fábula do macaco e do peixe"	Mia Couto	Fábula	Literária	fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre as características de um texto narrativo . Apresentar as noções de enredo, espaço e tempo .	1			1				
	1	leitura em voz alta	"Cantiga de esponsais"	Machado de Assis	Conto	Literária	encaminhar a leitura do conto por meio de estratégias e etapas antes, durante e depois da leitura que acionem capacidades leitoras dos alunos.	1			1				
	2	questões de interpretação de texto					fazer exercícios de interpretação do texto lido e de análise da tipologia narrativa .	1							
	3	escrita					produzir um "conto tradicional" a partir dos elementos da tipologia narrativa apresentados.		1						
TT	53							TOTAL	18	16	10	12	3	6	
2º BIMESTRE															
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	Alt	Alg		
1	"EXPOSIÇÃO DE FOTOJORNALISMO - O SABOR DA LÍNGUA PORTUGUESA"														

	S	leitura e análise de obras de arte e fotografias	"Cristo carregando a cruz"	Hemessen	rep. de Pintura	Artística	fazer uma análise comparativa temática , promover uma discussão oral sobre o tema e fazer uma introdução ao Barroco .	1		1	1			
			"Cristo carregando a cruz"	El Greco	rep. de Pintura	Artística								
			"Cristo carregando a cruz"	Aleijadinho	rep. de Escultura	Artística								
			"Buscando a Cristo"	Gregório de Matos	Poema	Literária								
			"Colheita de Sisal"	Carol Quintanilha	Foto	Jornalística								
	1	leitura compartilhada e interpretação de texto	"Flashes da história"	Secretaria Municipal de Cultura – SP	Notícia	Jornalística	encaminhar a leitura do texto expositivo por meio de estratégias e etapas antes, durante e depois da leitura que acionem capacidades leitoras dos alunos.	1						
	2	escrita					produzir um texto coletivo sobre o que é " exposição de fotojornalismo "		1					
	3	planejamento de projeto					propor aos alunos a elaboração de um projeto para exposição fotográfica . Subsidiá-los com um questionário que servirá como roteiro.		1					
	4 e 5	escrita	"A importância da legenda"	José Landeira e João Mateos	Texto expositivo	Escolar	apresentação do conceito de legenda e revisão das legendas já produzidas para as fotos que os alunos tiraram no bimestre anterior.		1					
	6 e 7	texto lacunado e exposição do professor	"Instalações brincam com o conceito de gravidade"	Secretaria Municipal de Cultura – SP	Notícia	Jornalística	preencher o texto lacunado para com verbos no presente do indicativo . Explicar a função desses verbos em um texto expositivo .							1
	8	escrita					produzir um texto expositivo para fazer a publicidade da exposição fotográfica que os alunos farão na escola.		1					
	9	leitura					incentivar os alunos a ler um texto literário para apreciação .	1						
2	"DIVULGANDO A EXPOSIÇÃO!"													
	S	leitura e apresentação de um gênero textual	Folhetos diversos		Folheto informativo	Publicitária	exemplificar o gênero "folheto" para que os alunos possam reconhecer a finalidade desse gênero.	1						
			Convite de casamento		Convite de casamento	Cotidiana								
	1 e 2	exposição do professor	"O sabor da língua"		Folheto informativo	Publicitária	encaminhar a produção de um folheto para divulgação da exposição fotográfica a partir de uma estrutura pré-estabelecida do gênero. apresentar as características próprias de um folheto informativo.							

	3, 4 e 5	escrita					produzir o boneco do folheto em sala de aula. Trocar as produções entre os colegas para sugestões e correções. Produzir o folheto final na sala de informática.		1					
3	"QUANDO AS PALAVRAS RESOLVEM FAZER ARTE!"													
	S	discussão	"Julga-me a gente toda por perdido"	Camões	Poema	Literária	comparar o texto literário com um texto do qual o aluno goste para discutir qual deles é arte .			1	1			
	1	leitura e exposição do professor	Conceitos de Literatura	Cosson, Egleaton, Candido, Vieira	Trecho de livros	Escolar	relacionar os trechos dos textos às palavras-chave adequadas a ele. Explicar os conceitos de literatura que estão presentes nos textos.	1						
	2 e 3	discussão					debater com os alunos se é possível aprender a gostar de literatura . Destacar o papel social da literatura .			1	1			
	4	leitura em voz alta	"O padeiro"	Rubem Braga	Crônica	Literária	apresentar um exemplo de texto do gênero "crônica" .	1			1			
	5	reconto oral					fazer o reconto oral da crônica , procurando sintetizá-la .			1				
	6 e 7	interpretação de texto e exposição do professor					preencher uma tabela com questões de interpretação da crônica lida. Explicar a origem do gênero literário "crônica" .	1						
	8	leitura individual	"Futebol, quantas alegrias já me trouxe"	Urda Klueger	Crônica	Literária	repertoriar o aluno com mais um exemplo do gênero "crônica" .	1						
	8	interpretação de texto	"Poema em linha reta"	Álvaro de Campos	Poema	Literária	"aprofundar o conceito de literatura " a partir da leitura e das questões de interpretação desse poema.	1					1	
	9	escrita					produzir uma crônica a partir de um esquema pré-estabelecido.		1					
4	"UM, DOIS, TRÊS...AÇÃO!"													
	5	jogo teatral					desenvolver e representar uma cena curta que apresente obrigatoriamente determinada "fala" ou "expressão".			→	→			
	1	leitura e apresentação de um gênero textual	"Édipo Rei"	Sófocles	Trecho de texto teatral	Literária	apresentar aos alunos o gênero "texto teatral" por meio de um exemplo.	1						
	2	discussão					debater com os alunos que tipos de espetáculos eles gostam de participar.			1	1			
	3	leitura em voz alta e interpretação de texto	"A toupeira"	Esopo	Fábula	Literária	interpretar oralmente o texto por meio de um roteiro de questões pré-estabelecido.	1						

	4 e 5	discussão					comparar alguns dos diferentes gêneros textuais que os alunos já estudaram (crônica, fábula, poema e notícia de jornal) e discutir sobre suas semelhanças e diferenças.			1	1				
	6, 7 e 8	leitura compartilhada	"O noviço"	Martins Pena	Trecho de texto teatral	Literária	compreender a polissemia do termo "fábula". Identificar a "fábula" dessa peça teatral . Comparar o trecho da peça teatral com o "resumo da fábula (texto expositivo)" .	1							
	9	discussão					discutir com os alunos sobre as diferenças entre "fábula" - gênero narrativo - e "fábula" no texto teatral.			1	1				
	10	pesquisa no livro didático					localizar poemas no livro didático que sirvam para comparar com a fábula "A toupeira" apresentada anteriormente. Identificar diferenças entre os textos.	1							
	11	levantamento de informações					elaborar um lista de gêneros textuais que os alunos usam em seu cotidiano.		1						
	12	exposição do professor					explicar aos alunos o conceito de verbo, pessoa e modo.								
	13	análise linguística					identificar os verbos presentes na fábula "A toupeira" e analisar o modo e tempo verbais predominantes.							1	
	14	exposição do professor					apresentar a diferença de sentido no uso dos tempos presente e pretérito do indicativo.								
	15 e 16	análise linguística	"O cômico no teatro"	Patrice Pavis	Verbetes de Dicionário	Escolar	identificar os verbos presentes no texto e analisar o modo e tempo verbais predominantes em um texto expositivo.							1	
	17	exercício de aplicação					relacionar o verbo destacado das frases ao seu tempo verbal adequado.							1	
	18	escrita					adaptar a fábula "A toupeira" e transformá-la em um texto teatral.		1						
	19 e 20	leitura individual e exposição do professor	"Estilística da língua portuguesa"	Manuel Rodrigues Lapa	Trecho de livro	Escolar	explicar aos alunos a diferença entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito , a partir da comparação de duas frases. Ampliar a explicação com um estudo dirigido do texto de Lapa.	1							
	21	escrita					produzir uma síntese do texto anterior.		1						
	22	análise linguística	"Não: devagar"	Álvaro de Campos	Poema	Literária	trocar os verbos no presente do indicativo para o pretérito do indicativo.							1	
TT	48							TOTAL	14	9	8	8	1	5	

3º BIMESTRE													
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1	"UMA CONVERSA CONTROLADA COM O OUTRO"												
	5	discussão					debater com os alunos como se pode saber o que outra pessoa pensa.			1	1		
	1 e 2	leitura compartilhada	"Lygia Fagundes Telles tira gato da sacola"	Cassiano Elek Machado	Entrevista	Jornalística	encaminhar a leitura por meio de estratégias e etapas antes, durante e depois da leitura que acionem capacidades leitoras dos alunos.	1					
	3 e 4	interpretação de texto					relacionar as perguntas do entrevistador às respostas da entrevistada. Descrever e caracterizar os tipos de perguntas feitas na entrevista.	1					
	5	reconhecimento das características de um gênero textual					listar as características do gênero "entrevista jornalística" a partir da comparação de vários textos desse gênero.	1					
	6	exposição do professor					apresentar o tempo verbal "futuro do presente", "futuro do pretérito", "futuro do subjuntivo" e o conceito de perífrase verbal.						
	7	exercício de aplicação					completar as frases apresentadas com verbos no tempo futuro adequado.						1
	8	escrita					produzir uma entrevista com alguém importante na comunidade onde os alunos vivem.		1				
2	"LITERATURA E O VOO DAS PALAVRAS"												
	S	leitura e análise de obra de arte	"O terapeuta"	René Magritte	rep. de Pintura	Artística	promover uma discussão sobre as opiniões dos alunos a respeito da pintura. Encaminhar a discussão a partir de um roteiro de questões pré-estabelecido.	1		1	1		
	1 e 2	texto lacunado	"História de passarinho"	Lygia Fagundes Telles	Conto	Literária	preencher o texto com os verbos faltantes. Levar os alunos a perceberem os efeitos de sentido do uso dos verbos no passado nesse texto.						1
	3	discussão					discutir o conto com os alunos. Levá-los a resumir oralmente a narrativa.			1	1		
	4	interpretação de texto					propor questões de interpretação do texto lido anteriormente.	1					

	5	escrita					produzir uma peça de teatro com o tema do conto, dando continuação à história.		1					
	6	pesquisa e escrita					localizar poemas com o mesmo tema do conto lido na Situação de Aprendizagem (intertextualidade temática). Produzir um resumo sobre a biografia da autora.	1	1					
3	"INSTALAÇÃO POÉTICA"													
	S	escuta de canções	"Segue o seco"	Marisa Monte	Canção	Artística	levar os alunos a perceberem a sonoridade e ritmo das palavras .				1	1		
			"Morena de Angola"	Chico Buarque	Canção	Artística								
	1 e 4	planejamento de projeto					dividir os alunos em grupos que simularão "Agências de Arte" e produzirão uma instalação poética . Explicar o projeto e elaborar um plano de trabalho.		1					
	2	exposição do professor					explicar aos alunos os níveis semióticos de um poema: nível fonético, morfossintático, semântico-figurativo .							
	3	interpretação de um poema e releitura	"Paisagens portáteis"	Luiz Flávio	rep. de Instalação Artística	Artística	aplicar a " teoria do nível semiótico no processo de interpretação de um poema". Produzir uma releitura do poema por meio de uma instalação poética .	1	1					
			"O jardim das coisas do sótão"	Sara Ramo	rep. de Instalação Artística	Artística								
			"Cânome"	Marepe	rep. de Instalação Artística	Artística								
	5	escrita					produzir uma ficha explicativa da instalação a partir de uma estrutura pré-estabelecida.		1					
	6	escrita					produzir um fôlder sobre a exposição das instalações artísticas a partir de uma estrutura do gênero pré-estabelecida.		1					
4	"AS VOZES DO OUTRO E A NOSSA NA RESENHA"													
	S	discussão					conversar com os alunos sobre como avaliam a exposição de instalações artísticas feita. Exigir argumentos como fundamento das opiniões .			1	1			
	1 e 2	leitura compartilhada	"Marcia Castro combina arte e boa diversão"	Laura Lisboa Garcia (O Estado de S. Paulo)	Resenha Crítica	Jornalística	encaminhar a leitura do texto por meio de estratégias e etapas antes, durante e depois da leitura que acionem capacidades leitoras dos alunos .	1						
	3	exposição do professor					explicar aos alunos o que é "resenha"							

	4	escrita					produzir uma resenha sobre a exposição das instalações feita na S.A. anterior.		1						
TT	28							TOTAL	8	8	4	5	1	2	
4º BIMESTRE															
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg		
1	"O ESTILO NOSSO DE CADA ÉPOCA"														
	S	leitura e interpretação de texto	"Uma vela para Dario"	Dalton Trevisan	Conto	Literária	encaminhar a leitura do texto por meio de questões de interpretação que levem os alunos a perceberem o que é o estilo de escrita de um autor.	1							
	1	exposição do professor	"O cortiço"	Aluísio de Azevedo	Trecho de Romance	Literária	apresentar aos alunos os conceitos de imagem de autor (ethos), estilo de autor, individualidade singular e coletiva . Usar o texto de Azevedo para exemplificar.								
	2	exposição do professor	Definições de escolas literárias		Verbetes	Escolar	apresentar um quadro-síntese de todos os períodos e estilos literários . Preencher junto aos alunos o quadro com as características de cada época.								
	3	leitura e análise literária	"Eurico, o presbítero"	Alexandre Herculano	Trecho de Romance	Literária	relacionar os textos a seu estilo de época correspondente.	1				1			
			"Inconstância dos bens do mundo"	Gregório de Matos	Poema	Literária									
	4	leitura e análise literária	"Um cão de lata ao rabo"	Machado de Assis	Trecho de Conto	Literária	descrever as características do estilo literário do texto e as característica físicas e psicológicas do narrador .						1		
	5	escrita	"Suzana"	José Landeira e João Mateos	Texto descritivo	Escolar	produzir uma lista de características fictícias do estilo de escrita de Suzana. Escrever uma crônica ou um poema usando o estilo de escrita que Suzana teria.		1						
2	"O ESTILO QUE CRITICA O MUNDO"														
	S	análise literária	Episódio do Velho do Restelo (Canto IV - "Os Lusíadas")	Camões	Trecho de epopeia	Literária	Levar os alunos a "encontrarem características próprias do estilo desse texto".						1		
	1	interpretação de texto					Encaminhar uma segunda leitura do texto anterior fornecendo informações e criando estratégias para ativar as capacidades leitoras dos alunos, por meio de etapas antes, durante e depois da leitura.	1							

	2 e 3	exposição do professor					explicar aos alunos os conceitos de epopeia , a estrutura em cantos, estrofes e versos. Apresentar o autor Camões e o estilo renascentista .						
	4	exposição do professor					apresentar o classe de palavra "artigo" por meio da análise da diferença entre duas frases.						1
	5 e 6	análise estilística					analisar o valor expressivo do artigo em um verso do texto anterior e em outra frase proposta.					1	
	7	discussão					debater com os alunos o papel social da literatura .			1	1		
	8	escrita					produzir um conto, crônica ou tragédia "acrescentando" características próprias de um estilo literário individual e usando o texto como " instrumento de crítica social ".		1				
3	"O CORDEL COM A CORDA TODA!"												
	S	leitura e interpretação de texto	"Asa Branca"	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Letra de canção	Artística	identificar oralmente o tema da canção, a crítica presente nela e a estrutura do texto .	1					
	1	exposição do professor	"Antonio Silvino - o rei dos cangaceiros"	Leandro Gomes de Barros	Trecho de cordel	Literária	apresentar o gênero "cordel" , sua história e características, usando o texto como apoio e exemplo na explicação.						
	2	análise literária					fazer a escansão do texto anterior, apresentando os conceitos de redondilha maior e menor .					1	
	3	análise linguística e estilística					apresentar a definição de pronome . Analisar a função dos pronomes no cordel anterior e trocar os pronomes do texto para analisar as diferenças estilísticas produzidas.					1	1
	4	leitura em voz alta	"A seca do Ceará"	Leandro Gomes de Barros	Trecho de cordel	Literária	promover uma discussão sobre as semelhanças temáticas entre os textos lidos no bimestre. Produzir uma síntese oral do texto.	1					
	5	exercício de aplicação					perguntar aos alunos a quem se refere um pronome presente em um verso do poema.						1
	6	escrita					produzir um poema de cordel seguindo critérios pré-estabelecidos.		1				
4	"A ANÁLISE CRÍTICA EM SALA DE AULA"												
	S	elaboração de lista de características					fazer uma retomada da definição e das características do gênero "resenha crítica" .			1	1		

	1	exposição do professor					apresentar aos alunos "três elementos do texto literário" que devem ser observados para se fazer uma análise crítica: forma, conteúdo e contexto.							
	2	escrita					produzir um projeto de texto de análise crítica de um dos textos literários já produzidos pelos alunos durante o bimestre. Após a etapa de projeto, desenvolver o texto de análise crítica e ainda fazer uma revisão seguindo um roteiro pré-estabelecido.		1					
	3	discussão					debater com os alunos sobre " a importância de escrever bem para se inserir no mercado de trabalho ".			1	1			
	4 e 5	devolutiva de atividade de escrita anteriormente realizada					apresentar aos alunos as principais dificuldades identificadas em suas produções textuais.		1					
TT	28							TOTAL	5	5	3	3	6	3
total das finalidades das atividades da 1ª série EM								45	38	25	28	11	16	

CADERNOS DO PROFESSOR - 2ª SÉRIE EM - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE ATIVIDADES, TEXTOS, OBJETIVOS E FINALIDADES

1º BIMESTRE													
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1		"RINDO, CRITICAM-SE OS COSTUMES!"											
	S	discussão	"Caviar"	Luiz Grande, Marcos Diniz e Barbeirinho do Jacarezinho	Letra de Canção	Artística	fazer o levantamento de conhecimento prévio dos alunos a respeito da crítica social presente na arte por meio da interpretação de uma letra de canção.			1	1		
	1	leitura compartilhada	"Juiz de Paz da Roça"	Martins Pena	Trecho de peça teatral	Artística	estabelecer uma relação entre o trecho da peça e a letra da canção no que diz respeito da função da arte como crítica social . Colocar-se como modelo de leitura para os alunos e encaminhar a leitura explicando termos e características do texto.	1					
	2	escrita					produzir um resumo do texto de Martins Pena destacando trechos que apresentem a crítica social .		1				
	3	interpretação de texto	"Juiz de Paz da Roça"	Martins Pena	Trecho de Peça Teatral	Artística	destacar um trecho que apresenta "ambiguidade" .	1					
	4	dramatização	"Juiz de Paz da Roça"	Martins Pena	Trecho de Peça Teatral	Artística	desenvolver a leitura em voz alta e a expressividade dos alunos.			1	1		
	5	questão de múltipla escolha			Questão de Múltipla Escolha	Escolar	levantar o conhecimento prévio dos alunos quanto à identificação e o significado de períodos compostos .						1
		exposição do professor					explicar as noções de frase, oração e período .						
	6	reescrita	"Chegou o Xexéu!"	José Landeira e João Mateos	Cartaz	Publicitária	reescrever o cartaz melhorando as relações entre as orações .		1				1
		escrita					produzir um final para a peça de Martins Pena.		1				
2		"O QUE FAZ DE ALGUÉM UM ESCRITOR?"											
	S	discussão	Trechos de notícias	Folha de S. Paulo	Notícia	Jornalística	levantar o conhecimento prévio dos alunos quanto à diferença entre 'textos informativos' e 'textos de opinião' .			1	1		
			Trechos de artigos de opinião	Flávia Londres (Caros Amigos)	Artigo de Opinião	Jornalística							
	1	exposição do professor	"O que é argumentar"	Jaqueline Barbosa	Trecho de texto expositivo	Escolar	explicar o que é argumentação .						

			O que é argumentar	Perelman	Citação de livro	Escolar									
			O que é argumentar	Maria Bernadete Abaurre	Citação de livro	Escolar									
	2 e 4	apresentação de características de um gênero textual	"A redação e o vestibular"	José Landeira	Trecho de Artigo de opinião	Jornalística	evidenciar o que é e como se configura uma "questão controversa" e um "argumento" em um artigo de opinião .	1							
	3	interpretação de texto	Trechos de artigos de opinião		Artigo de Opinião	Jornalística	identificar questões controversas nos trechos dos artigos de opinião .	1							
	5	leitura e análise de características de um gênero textual	"Passagem pela adolescência"	Rosely Sayão	Artigo de Opinião	Jornalística	responder questões de leitura e interpretação do texto, observando a estrutura do gênero "artigo de opinião" .	1							
	6	escrita					produzir uma primeira versão de um artigo de opinião (em duplas).		1						
	7	exposição do professor					explicar o conceito de "conectores" e dar exemplos.								
	8	exercício de aplicação					preencher uma tabela organizando os conectores por sua função.								1
3	"PARA GOSTAR DE LITERATURA"														
	S	discussão	"A lua que te dei"	Hebert Vianna	Letra de Canção	Artística	comparar o texto literário com um "texto de entretenimento" e fazer um levantamento de qual o aluno gosta mais.			1	1				
			"Luar de verão"	Álvares de Azevedo	Poema	Literária									
	1	exposição do professor					explicar aos alunos a diferença entre arte e diversão .								
	2	pesquisa					selecionar textos literários e textos para distração para comentar as diferenças de abordagem.	1		1	1				
	3	escrita	"A cartomante"	Machado de Assis	Conto	Literária	produzir um artigo de opinião sobre as diferenças artísticas entre os dois textos .		1						
			"A cartomante"	Wagner de Assis e Pablo Uranga	Filme	Artística									
	4	exposição do professor					explicar aos alunos por que as pessoas não gostam de ler e como fazer para gostar de literatura .								
	5	jogo de identificação de contexto de produção de uma obra literária	"Capitães da Areia"	Jorge Amado	Trecho de Romance	Literária	realizar um exercício de reconhecimento de autores, obras e épocas literárias para aproximar os alunos do texto literário.	1		1					
			"A paixão segungo G.H."	Clarice Lispector	Trecho de Romance	Literária									
			"A moreninha"	Joaquim Manuel Macedo	Trecho de Romance	Literária									

			"Senhora"	José de Alencar	Trecho de Romance	Literária									
			"O crime do padre Amaro"	Eça de Queirós	Trecho de Romance	Literária									
	6	exposição do professor					explicar aos alunos o que é " romance ".								
	7	indicação de leitura					encaminhar a leitura de um romance do séc. XIX .	1							
4	"E O HOMEM DISSE: 'HAJA A PALAVRA'"														
	S	discussão	"Primeira Lição"	Lêdo Ivo	Poema	Literária	fazer o levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre " falar bem português ".			1	1				
	1	discussão	Cartaz Publicitário		Cartaz	Publicitária	discutir sobre a função social de um cartaz selecionado pelo professor.			1	1				
	2	exemplo de análise sintática de um slogan	"A arte é o caminho da vida"		Anúncio	Publicitária	analisar o slogan de um anúncio publicitário de modo a evidenciar o " valor expressivo " do predicado nominal .							1	
	3	exercício de identificação do valor expressivo de uma frase					identificar o valor expressivo de frases isoladas como forma de praticar a análise feita na atividade anterior.							1	
	3	escrita e exposição do professores					produzir um slogan sobre projetos de vida, usando estruturas de predicado verbal, nominal ou verbo-nominal .		1					1	
	5	leitura em voz alta, análise sintática e reescrita	"Arriscara-se a ..."	Rubem Braga	Trecho de Conto	Literária	analisar o valor expressivo do período simples e reescrever o trecho usando períodos compostos .	1	1					1	
	6	consulta ao livro didático					estudar e fazer exercícios sobre o tema " período simples e composto ".							1	
	7	escrita					produzir um esquema de artigo de opinião , seguindo uma sequência pré-estabelecida.		1						
5	"A PALAVRA E O TEMPO"														
	S e 1	reconhecimento de um gênero textual e apresentação de suas características			Antologia	Literária	fornecer modelos de antologia e repertório literário para que os alunos possam produzir uma antologia.	1	1						
TT	34							10	9	8	7	0	8		

2º BIMESTRE													
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	ALt	ALg
1	"O PASSADO SE FAZ PRESENTE"												
	S	escuta de canção	música de rock gótico		Canção	Artística	sensibilizar os alunos para o estilo "gótico" . Fazer o levantamento do conhecimento prévio deles sobre o que sabem desse estilo.				1		
	1, 2 e 3	leitura, interpretação e exposição do professor	"Noite na taverna"	Álvares de Azevedo	Trecho de Romance	Literária	fazer a leitura compartilhada por etapas, encaminhar a interpretação do trecho oralmente a partir de um roteiro pré-estabelecido para cada etapa. Apresentar aos alunos a escola literária "Romantismo" .	1				1	
	4	escrita					adaptar o trecho de "Noite na taverna" para uma linguagem atual .		1				
	5	questão da UNESP			Questão de Vestibular	Escolar	responder à questão proposta sobre "Noite na taverna".	1				1	
	6	atividade do livro didático					usar o livro didático para analisar outras obras românticas apresentadas.					1	
2	"TEMPUS FUGIT! CONTE-ME UM CONTO FANTÁSTICO!"												
	S	discussão e pesquisa	"Breve o dia, breve o ano..."	Ricardo Reis	Trecho de Poema	Literária	debater como o tema "tempus fugit" aparece no poema. Pesquisar outros textos que apresentem o mesmo tema para ler em voz alta em classe.	1		1	1		
	1	exposição do professor	"Noite na taverna"	Álvares de Azevedo	Trecho de Romance	Literária	Comentar com os alunos "como pensa" um poeta ultrarromântico, isto é, o estatuto do poeta do Romantismo . Apresentar aos alunos o que é o conto fantástico gótico . Usar os textos como apoio e exemplo na aula.						
			"Um cadáver de poeta"	Álvares de Azevedo	Trecho de Poema	Literária							
			"O que é um conto fantástico?"	Regina Zilberman	Texto Expositivo	Escolar							
	2	escrita					produzir um conto fantástico sobre o tema "brevidade da vida"		1				
3	"O PRESENTE DO PASSADO HOJE"												
	S	discussão	"Organização Internacional do Trabalho"	Observatório Social em Revista	Texto Expositivo	Jornalístico	Promover um debate sobre o trabalho forçado e a escravidão no Brasil .			1	1		

	1 e 2	leitura e estratégias de leitura	"O trabalho escravo e a poesia libertária do século XIX"	Anelise Haase Miranda	Artigo de Opinião	Jornalística	Organizar os parágrafos do texto que estão fora de ordem e explicar que estratégias foram usadas para a organização.	1						
	3 e 5	interpretação de texto					responder questões de interpretação do texto anterior.	1						
	4	interpretação de texto					completar frases sobre o texto anterior.	1						
	6	leitura e exposição do professor	"Navio Negreiro"	Castro Alves	Trecho de Poema	Literária	Apresentar o Romantismo de 3ª geração , expor a biografia de Castro Alves e contextualizar o poema "Navio Negreiro" . Fazer a leitura em voz alta de um trecho do poema e encaminhar a interpretação oral do texto.	1						
	7	análise literária					Fazer a análise da estrutura formal de um trecho do poema.						1	
	8 e 9	escrita					Reconhecer as diferenças de estilo entre a poesia de Álvares de Azevedo e Castro Alves . Produzir um poema assumindo um desses dois estilos.	1						
4	"O PRESENTE FAZ POESIA"													
	S	discussão	"Da menina-zebra à mulher-mãe"	Paula Tavares	Poema	Literária	Conhecer a opinião dos alunos sobre um poema contemporâneo .			1	1			
	1	interpretação de texto	Entrevista de Ana Paula Tavares	Claudia Pastore	Entrevista	Jornalística	relacionar as perguntas do entrevistador às respostas da entrevistada. Descrever as estratégias usadas para relacionar perguntas e respostas. Apresentar a estrutura do gênero entrevista .	1						
	2	interpretação de texto					responder questões de interpretação do texto anterior.	1						
	3	escrita					produzir um artigo de opinião sobre "o papel do poeta na sociedade."	1						
5	"EU GOSTO DA MULHER..."													
	S	discussão	"Ai, que saudades da Amélia"	Ataulfo Alves e Mário Lago	Letra de canção	Artística	fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre "linguagem e feminino" . Comparar as personagens femininas "Amélia" e "Aurélia".			1	1			
			Senhora	José de Alencar	Trecho de Romance	Literária								
	1	exposição do professor					demonstrar o uso de um advérbio em um verso da letra de canção anterior. Apresentar a definição de "advérbio" .							1

	2	exposição do professor e exercício de aplicação					explicar aos alunos o conceito de metonímia e classificar frases que apresentem essa figura de linguagem.								1
	3 e 4	escrita					produzir um texto expositivo comparando a figura da mulher Amélia ou Aurélia com um outro poema selecionado pelo aluno. Seguir etapas de planejamento de texto pré-estabelecido (esquema, projeto, texto final).		1						
TT	29							9	5	4	5	4	2		
3º BIMESTRE															
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	ALt	ALg		
1		"DIÁLOGOS NO TEXTO POÉTICO"													
	S	discussão	"Fora da ordem"	Caetano Veloso	Letra de Canção	Artística	fazer o levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre a função do poeta na intervenção em problemas da sociedade.			1	1				
	1	leitura em voz alta	"Versos íntimos"	Augusto dos Anjos	Poema	Literária	fazer um "estudo" do poema a partir de um roteiro de leitura pré-estabelecido.	1			1	1			
		leitura individual	"Biografia de Augusto dos Anjos"		Verbetes	Escolar	estabelecer uma relação entre o poema e a história de vida do poeta.	1							
		escrita					fazer uma síntese das "principais ideias" do poema.		1						
	2	exposição do professor					explicar aos alunos as características e o contexto histórico do Parnasianismo e Simbolismo.								
	3 e 4	leitura e interpretação de poemas			Poema	Literária	exercitar a leitura de poemas por meio de um "roteiro de estudo" .	1				1			
	5	exposição do professor					explicar aos alunos o que é "dialogismo" e "intertextualidade" .								
	6	produção de colagens					estabelecer um "diálogo" com o poema a partir de uma produção artística feita pelos alunos.		1						
2		"REPORTAGEM: O MOMENTO PRESENTE"													
	S	discussão					fazer o levantamento de conhecimento prévio dos gêneros textuais que circulam em um jornal impresso.			1	1				

	1	texto lacunado para completar	"Organização dos jogos-08 sofre pressão e refaz manual sobre deficientes"	Marisa Lajolo	Reportagem	Jornalística	completar a reportagem lacunada com os parágrafos na sequência adequada .	1						
	2	elaboração de lista de características					fazer um levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre características do gênero "reportagem" .		1					
	3	apresentação de características de um gênero textual					levar os alunos a identificarem as características do gênero "reportagem" dentre uma lista de características de outros gêneros textuais.	1						
	4	leitura e análise de um gênero textual					identificar o "gancho jornalístico" em um parágrafo de uma reportagem .	1						
	5	escrita					produzir um projeto de reportagem a partir de um roteiro pré-estabelecido sobre o tema "O estatuto social do poeta" .		1					
	6	leitura e análise de um gênero textual					analisar as "estratégias usadas nos parágrafos de abertura" de algumas reportagens .	1						
	7	texto lacunado para completar	"Para que serve a literatura?"	Marina Cabral da Silva Palma	Texto Expositivo	Escolar	completar o texto com os conectores faltantes.							1
	8	identificação de conectivos em frases					identificar qual palavra é o conector da frase e associá-lo à ideia que ele evoca (conclusão, oposição, condição, etc).							1
	9	frase lacunada para completar					completar a frase com o conector que melhor estabelece a relação entre as ideias.							1
	10	escrita					produzir uma reportagem a partir do projeto já esquematizado sobre o tema "O estatuto social do poeta" .		1					
3	"O QUE SERÁ QUE SERÁ?"													
	S	discussão	"O que será (À flor da terra)"	Chico Buarque	Letra de Canção	Artística	fazer uma discussão sobre a resposta à pergunta da música "O que será?" de modo que os alunos pensem sobre os temas "vida", "amor" e "sexo" .			1	1			
	1	leitura e interpretação de texto	"O que será (À flor da terra)"	Chico Buarque	Letra de Canção	Artística	identificar palavras da letra da canção que pertençam ao campo semântico "sexualidade" .	1						
	2	exposição do professor					explicar aos alunos o sentido das preposições "por" e "em" .							1
	3	análise de uso da preposição	"Um mover de olhos brando e piedoso"	Camões	Poema	Literária	identificar as preposições em um trecho do texto e analisar o sentido da preposição "de" .							1

	4	escrita	"Um mover de olhos brando e piedoso"				produzir uma paráfrase em prosa do soneto de Camões.		1					
	5	comparação de textos					comparar o soneto de Camões com a letra de canção de Chico Buarque em busca de semelhanças e diferenças temáticas .	1						
	6	escrita	"O pretê-pedalinho"	Hallack, Lemos e Affonso	Crônica	Literária	produzir uma carta pessoal para o cisne triste evidenciando temas já debatidos a partir dos textos de Chico Buarque e Camões.		1					
4	"VOCÊ TEM MORAL PARA ME CONTAR ALGO?"													
	S	leitura em voz alta	"Melissa e o amor no alto da árvore"	José Luís Landeira e João Henrique Mateos	Texto Narrativo	Escolar	discutir com os alunos ao final da leitura qual seria a "moral da história" e o que simbolizam alguns elementos presentes no texto.			1	1			
	1	exposição do professor					explicar aos alunos a noção de "texto alegórico" .							
	2	exposição do professor					apresentar aos alunos uma definição de "moral" e "ética" .							
	3	leitura individual	"O cortiço"	Aluísio de Azevedo	Trecho de Romance	Literária	discutir com os alunos a idealização do amor, comparar o trecho de "O Cortiço" com a narrativa lida no início da S.A. e apresentar o contexto sócio-histórico do Naturalismo brasileiro.	1				1		
	4	escrita					produzir uma parábola, fábula ou apólogo "com base no texto de Aluísio de Azevedo".		1					
	5 e 6	revisão e reescrita					trocar os textos produzidos pelos alunos e incentivar a revisão dos textos e sugestões para sua reescrita .		1					
TT	32							10	9	4	5	3	5	
4º BIMESTRE														
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	Alt	Alg	
1	"A PROSA RENOVADA"													
	S	leitura e interpretação de texto	"Sem Botafogo, mas com etc. - Homenagem a Oswald de Andrade"	José Luís Landeira	"Transleitura" de um texto literário	Literária	mapear as habilidades dos alunos na interpretação de textos literários modernistas .	1				1		

	1	leitura compartilhada	"Nossa amiga"	Carlos Drummond de Andrade	Conto	Literária	levar os alunos a compreenderem como "o escritor modernista rompe com a tradição da estrutura do conto" .	1					1	
	2	análise linguística					demonstrar um uso da forma coloquial da língua no texto de Carlos Drummond de Andrade.							1
	3	exposição do professor					expor aos alunos as "características estilísticas de Carlos Drummond de Andrade" .							
	4	exposição do professor					explicar aos alunos como os escritores procuram romper com determinada tradição presente na literatura .							
	5	exposição do professor					explicar aos alunos o "fluxo da consciência" como uma característica de textos modernistas que quebraram com a tradição.							
	6	leitura compartilhada		Clarice Lispector	Conto	Literária	escolher um conto de Clarice Lispector para verificar a ocorrência do "fluxo da consciência" no texto. Usá-lo como exemplo de outras características modernistas.	1					1	
	7 e 8	escrita					produzir um conto literário que rompa com a tradição de sua estrutura .		1					
2	"A ENTREVISTA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL"													
	S	elaboração de lista de características					fazer um levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre características do gênero "entrevista televisiva" .			1		1		
	1 e 2	leitura e análise de um gênero textual			Transcrição de uma Entrevista Televisiva Fictícia	Jornalística	apresentação e reconhecimento das características do gênero "entrevista televisiva" por meio da leitura de um exemplo.	1						
	3	escrita					produzir um desenho e uma descrição física e psicológica da entrevistada do texto anterior.		1					
	4	interpretação de texto					levar os alunos a compreenderem que o discurso revela a identidade do sujeito, a partir do exemplo do discurso da entrevistada no texto anterior.						1	
	5 e 7	exposição do professor					explicar aos alunos a relação entre orações dentro do período: adição, temporalidade, condição, etc.							1
	6	exercício de aplicação					identificar o tipo de relação entre orações a partir do tipo de conector presente nelas.							1

	8	discussão	"Para ser grande, sê inteiro"	Ricardo Reis	Poema	Literária	debater sobre a evidência de preconceito por meio do uso da língua.			1	1		
	9	escrita					produzir um segundo desenho e uma segunda descrição física e psicológica da entrevistada do texto dessa S.A. Verificar uma evolução nas versões.		1				
3	"O AUTOR NA MÍDIA"												
	S	devolutiva de atividade de escrita anteriormente realizada					levar os alunos a comentarem suas próprias produções do conto que fizeram na S.A. anterior.			1	1		
	1	leitura individual					trocar os contos produzidos pelos alunos e organizá-los em grupo para ler e refletir sobre os textos dos colegas.	1					
	2 e 3	escrita					produzir um roteiro e uma lista de perguntas que servirão para entrevistar o colega autor do conto lido.		1				
	4	escrita	"O estilo individual e a influência no processo de escrita"	produtores do Educablog	Texto Expositivo	Escolar	responder as perguntas da entrevista no papel social de um escritor de contos que explica como fo/é seu processo de escrita.		1				
	5 e 6	dramatização					simular uma situação de entrevista jornalística entre os alunos que criaram perguntas sobre os contos e os que responderam a elas.			1	1		
	7	exposição do professor					retomar a definição do que é reportagem e suas principais características.				1		
	8	escrita					produzir uma reportagem sobre a entrevista feita nas atividades anteriores.		1				
	9	autoavaliação					promover uma reflexão sobre as atividades realizadas nessa S.A. e o progresso individual dos alunos.			1	1		
4	"A LINGUAGEM CONSTRUINDO-NOS"												
	S	elaboração de lista de características					fazer um levantamento de conhecimento prévio dos alunos sobre características do gênero "fôlder" e a relação deste com o gênero "poema".			1	1		
	1 e 2	preenchimento de quadro-síntese					preencher um quadro de avaliação pessoal de um poema proposto pelo Caderno e uma análise de um poema escolhido pelo aluno.		1			1	
	3	revisão textual					trocar as análises dos poemas produzidas para que os alunos possam comentar e dar sugestões aos textos dos colegas.		1				

	4 e 5	autoavaliação					promover uma reflexão sobre o progresso da classe durante o ano letivo na disciplina de Língua Portuguesa.			1	1		
	6	escrita					produzir um texto sobre a importância da disciplina de Língua Portuguesa durante o ano letivo na vida do aluno.		1				
	7, 8 e 9	escrita					produzir um folheto apresentando as "dimensão prática os estudos de Língua Portuguesa" e distribuí-los para alunos da 1ª série EM.		1				
TT	39							5	10	7	8	5	3

total das finalidades das atividades da 1ª série EM	34	33	23	25	12	18
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

CADERNOS DO PROFESSOR - 3ª SÉRIE EM - LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE ATIVIDADES, TEXTOS, OBJETIVOS E FINALIDADES

1º BIMESTRE

S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1	"ME CORRIJAM SE EU ESTIVER ERRANDO..."												
	S	discussão	"Quem diz o que quer ouve o que não quer"		Provérbio	Cotidiana	diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre adequação do uso da linguagem.			1	1		
	1	discussão	"Seu Raimundo, tudo blz?..."		Bilhete	Cotidiana	analisar o registro escrito de um bilhete.			1	1		
	2	reescrita	"Seu Raimundo, tudo blz?..."		Bilhete	Cotidiana	revisar um texto escrito em registro informal e passar para norma padrão.		1				
	3	exposição do professor					apresentar um conceito de vocativo a partir da observação e análise de um trecho de um texto.						1
	4	levantamento de informações					levar os alunos a relacionarem um conceito de vocativo ao uso linguístico que fazem no cotidiano.			1			
	5	escrita					reproduzir um bilhete com problemas de escrita para depois reescrevê-lo (registro informal x norma padrão).		1				
2	"DESENVOLVENDO O OLHAR CRÍTICO: A RESENHA"												
	S	discussão	"Álcool, crescimento e pobreza"		Questão de Vestibular	Escolar	diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o que se espera de um exame de acesso ao Ensino Superior.			1	1		
	1	apresentação da definição de um gênero textual	"Resenha Crítica"	Houaiss	Verbetes de Dicionário	Escolar	diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de resenha crítica.			1	1		
	2	leitura, análise e reconhecimento de um gênero textual	"Diretora aprofunda sua linguagem poética"	José Geraldo Couto	Resenha Crítica	Jornalística	apresentar as características formais do gênero resenha crítica a partir de um exemplo.	1					
	3	escrita					produzir uma resenha crítica a partir da apresentação de suas características formais.		1				
	4	revisão textual					orientar os alunos na forma de revisão da resenha crítica.		1				

5	elaboração de questões de interpretação de texto			Questão de Interpretação de Texto	Escolar	levar os alunos a pesquisarem questões de vestibular para reproduzirem questões de mesma natureza.	1	1						
6	simulado			Simulado	Escolar	responder as questões elaboradas anteriormente em forma de simulado.	1	1						
3 "A LINGUAGEM DA MODERNIDADE..."														
S	discussão	"Versos íntimos"	Augusto dos Anjos	Poema	Literária	diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema "modernidade".			1	1				
		"Sou um guardador de rebanhos"	Alberto Caeiro	Poema	Literária									
1	exposição do professor	"A paixão medida"	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Literária	apresentar o conceito histórico-literário "modernidade"								
2	apresentação e reconhecimento de um gênero textual / pesquisa					apresentar as características formais de poemas modernistas e da estrutura de uma antologia para posterior produção escrita.		1						
4 "VOCÊ É FASHION?"														
S	discussão	"João e Maria"	Chico Buarque e Sivuca	Letra de canção	Artística	levar os alunos a perceberem no texto a relação entre o universo infantil e o universo adulto.			1	1				
1	planejamento de produção escrita					orientar os alunos na elaboração de tiras em quadrinho a partir de um roteiro de questões.			1	1				
2	apresentação de um gênero textual e um conceito linguístico					apresentar as características formais do gênero "tira em quadrinhos" para posterior produção escrita.								
3	leitura, análise e reconhecimento de um gênero textual			Tira em Quadrinhos	Jornalística	analisar as características formais do gênero "tira em quadrinhos".	1							
4	planejamento de produção escrita			Roteiro	Escolar	produzir um roteiro de planejamento para a tira em quadrinhos.		1						
5	questões de interpretação de texto			Questão de Interpretação de Texto	Escolar	selecionar exercícios do livro didático que desenvolvam a interpretação de textos literários do Modernismo.	1					1		
6	escrita					transformar o roteiro da tira em quadrinhos em uma narrativa escolar.		1						

	7	análise de imagem	"La vie en rose"	Adão Iturrusgarai	Tira em Quadrinhos	Jornalística	exemplificar a linguagem visual de uma tira em quadrinhos.	1	1						
TT	24						TOTAL	6	10	8	7	1	1		
2º BIMESTRE															
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	Alt	Alg		
1	"VIDAS SECAS: REALIDADE PRESENTE"														
	S	discussão	"Último pau-de-arara"	Venâncio, Corumba e José Guimarães	Letra de canção	Artística	identificar o tema central, debater e ouvir relatos de histórias de vida dos alunos sobre migração nordestina.	1		1	1				
	1	leitura silenciosa	"Vidas Secas"	Graciliano Ramos	Trecho de Romance	Literária	reconhecer o texto literário tema de uma questão do ENEM.	1							
	2	discussão	"Vidas Secas"	Graciliano Ramos	Trecho de Romance	Literária	levar os alunos a tecerem comentários gerais sobre o texto e levantarem hipóteses sobre a leitura.			1					
	3	consulta ao dicionário					consultar o dicionário para confirmar hipóteses sobre o entendimento do texto.	1							
	4	exposição do professor					apresentar a primeira e segunda gerações do Modernismo brasileiro.								
	5	pesquisa	"O Modernismo brasileiro"		Texto Expositivo	Escolar	subsidiar a produção de um texto expositivo sobre "O Modernismo brasileiro na primeira metade do século"	1							
			"A primeira fase do Modernismo"	Marina Cabral	Texto Expositivo	Escolar									
			"O Modernismo no Brasil - 2ª fase"	Marina Cabral	Texto Expositivo	Escolar									
			"Resenha de Vidas Secas"	Mariana Lacerda	Resenha	Escolar									
		escrita					produzir um texto expositivo sobre o Modernismo brasileiro e suas características.		1						
	6	consulta ao livro didático					pesquisar mais informações sobre o Modernismo brasileiro.	1							
	7	leitura silenciosa	"Para Graciliano, o roceiro..."	Luis Gonçalves Bueno de Camargo	Trecho de Artigo Acadêmico	Escolar	reconhecer comentário sobre texto literário tema de uma questão do ENEM.	1							
	8	discussão e análise de texto	"Para Graciliano, o roceiro..."	Luis Gonçalves Bueno de Camargo	Trecho de Artigo Acadêmico	Científica	levar os alunos a tecerem comentários gerais sobre o texto, levantarem hipóteses sobre a leitura e consultarem o dicionário.	1							

	9	Questão do ENEM			Questão de Vestibular	Escolar	responder à questão proposta sobre "Vidas Secas".	1						
	10 e 11	leitura, análise estilística e revisão de conceito	"Vidas Secas"	Graciliano Ramos	Trecho de Romance	Literária	Recapitular conceitos de período, frase e oração para usá-los na análise estilística do trecho literário.						1	
	12	leitura em voz alta	"Vidas Secas"	Graciliano Ramos	Trecho de Romance	Literária	levar os alunos a perceberem o valor estilístico da extensão dos períodos por meio da leitura em voz alta.	1					1	
2	"ELABORANDO UM PROJETO DE DISSERTAÇÃO"													
	S	discussão					diagnosticar os objetivos e intenções dos alunos em relação ao vestibular e ENEM.				1	1		
	1	discussão					diagnosticar conhecimentos prévios sobre enunciados de redação de vestibular.				1	1		
	2	apresentação da definição e características de um gênero textual					explicar o que é e como funciona uma dissertação escolar.							
	3	planejamento de produção escrita	"O açúcar"	Ferreira Gullar	Poema	Literária	produzir um projeto de texto dissertativo a partir do tema central extraído da leitura de 2 textos.		1					
			"O que é trabalho escravo"		Trecho de Reportagem	Jornalística								
3	"UMA MANHÃ ESPECIAL NA VIDA DE MAIKON"													
	S	dinâmica					discutir com os alunos sobre a discriminação e valor da vida humana.							
	1	leitura compartilhada	"Auxiliar de vendas - Livraria"		Classificado de Emprego	Jornalística	apresentar aos alunos uma sequência de ações para conseguir um emprego.	1			1	1		
	2	leitura em voz alta	"Trimmm... Livraria de Arte, bom dia!"		Conversa Telefônica	Trabalho	incentivar os alunos a elaborarem uma fala formal para a conversa telefônica de entrevista de emprego.				1			
	3	Narração em voz alta da vida de um personagem					simular uma situação vivida por um personagem que deve usar a língua formalmente no trabalho e informalmente com sua namorada (variação linguística).				1	1		
	4	leitura compartilhada	"A modernidade em um país subdesenvolvido"		Texto Expositivo	Escolar	comparar registros escritos formais e informais.						1	
			"E ae, blz? To com mó saudadera"		Scrap do orkut	Cotidiana								
			"A língua portuguesa tem muitas variedades..."	Eliane Aguiar	Texto Expositivo	Escolar								

	5 e 6	Narração em voz alta da vida de um personagem					comparar dois textos escritos em diferentes registros (formal x informal).	1			1		1	
	7	pesquisa de questões sobre o tema da S.A.					selecionar exercícios do livro didático e de vestibular que tratem do tema de variantes linguísticas.	1					1	
	8	Narração em voz alta da vida de um personagem					encerrar a narrativa sobre o personagem retomando a dinâmica inicial sobre o valor da vida e o sentimento de inferioridade por falar uma variante linguística não-padrão.				1			
	9	escrita					produzir um <i>scrap</i> assumindo o papel de amigo do personagem cuja história foi narrada.		1					
4	"MOMENTO DE ESCRITA: A REDAÇÃO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR"													
4	S	discussão					debater sobre o tema "trabalho infantil".			1	1			
	1	devolutiva de atividade de escrita anteriormente realizada					comentar os pontos fortes e fracos do projeto de texto dissertativo que os alunos fizeram anteriormente.		1					
	2	apresentação de uma proposta de redação do ENEM			Enunciado de Redação de Vestibular	Escolar	debater o tema proposto pelo vestibular ("trabalho infantil" e encaminhar a produção do texto dissertativo.	1		1	1			
	3	planejamento de produção escrita					elaborar um projeto de texto dissertativo a partir de uma tabela.		1					
	4	escrita					produzir um texto dissertativo a partir de uma estrutura tipológica pré-estabelecida.		1					
TT	32							TOTAL	13	6	9	10	2	2
3º BIMESTRE														
S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg	
1	"TRABALHO INFANTIL: INTERESSA A QUEM?"													
	S	discussão					diagnosticar conhecimentos dos alunos sobre o conceito de "trabalho"			1	1			
	1	discussão	"O Capital"	Karl Marx	Trecho de Livro	Científica	debater o tema "trabalho" a partir de textos	1		1	1			

			"O trabalho e o vício da virtude"	Carlos Vogt	Trecho de Artigo Acadêmico	Científica	fontes que subsidiarão uma proposta de texto dissertativo.								
			"Art 3º - Lei trabalhista"		Lei	Jurídica									
	2	autoavaliação					fazer uma autoavaliação por escrito sobre a participação individual no debate proposto anteriormente.		1						
	3	produção de uma frase					sintetizar o conceito de trabalho em palavras e ideias-chave.		1						
	4 e 5	apresentação de uma proposta de redação da FUVEST			Enunciado de Redação de Vestibular	Escolar	encaminhar a produção de um projeto de texto dissertativo.		1						
2		"OUVIR ESTRELAS...SERÁ?"													
	S	leitura em voz alta e discussão	"Soneto XIII"	Olavo Bilac	Poema	Literária	discutir a "qualidade literária do poema".	1		1	1				
	1	exposição do professor					explicar conceitos de "reformulação, paródia e estilização".								
	2	leitura compartilhada	"Uvi Strella"	Juó Bananére	Poema	Literária	exemplificar por meio do poema o conceito de paródia.	1							
	3	leitura compartilhada	"Nova canção do exílio"	Carlos Drummond de Andrade	Poema	Literária	exemplificar por meio do poema o conceito de estilização.	1					1		
	4	leitura compartilhada e discussão	"O luar"	Vania Staggemeier	Poema	Literária	exemplificar por meio de comparação de poemas a noção de paródia.	1		1	1				
			"Satélite (Após Manuel Bandeira)"	José Luís Landeira	Poema	Literária									
	5	escuta de uma canção	"Luar do sertão"	Catulo da Paixão Cearense	Letra de canção	Artística	exemplificar por meio de comparação de intertextualidade temática.					1			
	6	produção de uma paródia			Poema	Literária	aplicar os conceitos de paródia, intertextualidade e estilização por meio de uma produção escrita.		1						
3		"O TRABALHO VIRA DISSERTAÇÃO"													
	S	discussão/exposição do professor					Retomar a S.A. 1 sobre o tema trabalho e dar uma devolutiva aos projetos de textos elaborados no final dessa S.A.								
	1	exposição do professor					explicar conceitos de "reformulação e paráfrase".								
	2	exposição do professor					explicar conceitos de "clichê e chavão".								

	3	escrita			Redação escolar dissertativa	Escolar	Produzir um texto dissertativo a partir de uma estrutura tipológica pré-estabelecida e aplicando conceitos explicados anteriormente.		1						
4	"ÁFRICA E BRASIL... ISSO DÁ LITERATURA!"														
	S	discussão					diagnosticar conhecimentos dos alunos sobre "cultura africana".			1	1				
	1	Questão da FUVEST			Questão de Vestibular	Escolar	ensinar os alunos a resolver uma questão de vestibular por meio de sua estrutura, objetivo e tema .	1							
	2	discussão					ensinar os alunos a resolver uma questão de vestibular por meio de sua estrutura, objetivo e tema.			1					
	3	pesquisa					selecionar informações que auxiliem na resolução da questão da FUVEST.	1							
	4	discussão					evidenciar a recorrência de questões sobre comparação de textos literários no vestibular.			1	1				
	5	leitura e interpretação de texto	"Construindo pontes de modernidade entre países africanos e Brasil"	José Luís Landeira e João Henrique Mateos	Texto Expositivo	Escolar	reconhecer tema, estrutura e objetivo de um texto.	1							
	6	interpretação de texto					auxiliar na compreensão do texto por meio de perguntas após a leitura.	1							
	7	interpretação de texto e discussão					comparar o texto lido com a questão de vestibular.			1	1				
	8	apresentação do tema "África e Brasil"					explicar as relações entre textos literários brasileiros e africanos.								
	9	pesquisa	Trecho de "Memórias Póstumas de Brás Cubas"	Machado de Assis	Trecho de Romance	Literária	selecionar textos (de autores africanos ou brasileiros) que apresentem relações temáticas com os textos propostos.	1							
			"Meus oito anos"	Casimiro de Abreu	Poema	Literária									
			"O sertanejo"	José de Alencar	Trecho de Romance	Literária									
	10	elaboração de questão de vestibular					produzir uma questão de múltipla escolha a partir da estrutura tipológica e temática apresentada na S.A.		1						
TT	28							TOTAL	10	6	8	8	1	0	
4º BIMESTRE															

S. A.	At	Tipo de Atividade	Texto	Autor	Gênero	Esfera	Objetivo e Assunto	Leit	Prod	Fala	Escu	A Lt	A Lg
1	"PLANEJANDO A FELICIDADE"												
	S	discussão					ouvir relatos dos alunos sobre seus planos de vida - introduzir o tema "planos para o futuro".			1	1		
	1	discussão em grupo					fazer uma autoavaliação sobre as competências em língua portuguesa que os alunos conseguiram desenvolver.			1	1		
	2	exposição oral					permitir uma apresentação oral dos alunos sobre o resultado de sua autoavaliação.			1			
	3	escrita					produzir uma síntese individual sobre a autoavaliação discutida e apresentada.		1				
	4	exposição do professor					explicar o que é "estratégia" para planejar o futuro.						
	5	escrita					produzir um pequeno texto sobre "Uma direção para minha vida: meus desejos e propósitos"		1				
	6, 7 e 8	exposição do professor e produção de uma tabela					explicar sobre "estratégias de vida". Produzir e socializar um quadro com projetos de vida.		1				
	9	escrita	"Senhora"	José de Alencar	Trecho de Romance	Literária	produzir um texto dissertativo sobre "Uma vida feliz e com propósito, como é possível?"		1				
			"O Cortiço"	Aluísio Azevedo	Trecho de Romance	Literária							
	10	leitura e discussão	"Não sei quantas almas tenho"	Fernando Pessoa	Poema	Literária	debater a validade dos projetos de vida.	1		1	1		
2	"PLANEJANDO A FORMATURA"												
	S	discussão					introduzir o tema "formatura" e ouvir relatos dos alunos sobre seus planos para a formatura.			1	1		
	1	exposição do professor					explicar o que é "cerimônia" e a origem da palavra - levantar conhecimentos prévios sobre como organizar uma cerimônia.						
	2	leitura de imagens			Fotografias de cerimônias	Cotidiana	analisar e relacionar as imagens com o tema "cerimônia". Fazer levantamento de textos orais e escritos usados em cada cerimônia (casamento, aniversário, formatura).			1	1		

	3	discussão					levantar conhecimento prévio dos alunos sobre como é uma cerimônia de formatura.			1	1				
	4	exposição do professor	"Sermão da Sexagésima"	Antônio Vieira	Trecho de Texto Literário	Literária	explicar para os alunos o que é "discurso" e "orador".								
	5 e 6	leitura, análise e reconhecimento de um gênero textual	"Discurso de Formatura"	José Luís Landeira e L. E. Baronto	Discurso de Formatura	Escolar	apresentar as características formais do gênero "discurso".	1							
"Oração aos moços"			Rui Barbosa	Trecho de Texto Literário	Literária										
"Verificação de poderes"			Tobias Barreto	Trecho de Texto Literário	Literária										
	7	escrita					produzir o final de um discurso de formatura já apresentado.		1						
	8	exposição do professor					explicar estratégias de oratória importantes para se fazer um discurso.								
3	"UM CONCURSO DE ORADORES"														
	S, 1 a 3	exposição do professor					explicar as regras do concurso de oradores e separar os alunos concorrentes e juizes.								
	4	leitura em voz alta			Discurso de Formatura	Escolar	apresentação dos discursos de formatura dos alunos concorrentes.	1	1	1	1				
4	"PLANEJANDO O VESTIBULAR"														
	S	discussão					levantar conhecimento prévio dos alunos sobre o vestibular.			1	1				
	1, 2 e 3	pesquisa					selecionar questões de vestibular do livro didático e da internet que atendam as defasagens dos alunos percebidas na autoavaliação. Fazer uma lista de exercícios com elas.	1							
	4 e 5	resolução de questões de múltipla escolha			Questão de vestibular	Escolar	resolver as questões junto aos alunos, organizando-os em duplas e fornecendo as explicações necessárias.	1							
TT	31							TOTAL	5	6	9	8	0	0	
								total das finalidades das atividades do 3º ANO	34	28	34	33	4	3	

ANEXOS

ANEXO A

"FAC-SÍMILE DO PROGRAMA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 1965"

DIÁRIO OFICIAL Estado de São Paulo (Estado Unidos do Brasil)

ANO LXXXV - 1965 - SÁBADO, 9 DE JANEIRO DE 1965

DIVISÃO DE DESPESA

SEÇÃO DE EXPEDIENTE
Folhetim requerido em 31 de corrente
Av. N. 224 - Theresa de Campos Ar-
ruda e outra, professores primários de es-
colas isoladas situadas em zona rural, re-
ferente a gratificação no mês de maio de 1964, durante o período de fevereiro a junho-
64, na importância de Cr\$ 18.200.

SECTOR DE TRANSPORTE DE ALUNOS

Comunicado
Comunicamos às autoridades competentes do ato n.º 1 de 4 de janeiro de 1965, autorizadas a requisitar transporte com re-
quisição que o exercício em curso é a de n.º 151. Item orçamentário n.º 0581.
Assinatura legível. (8-9-12-13-14)

COMISSÃO ESTADUAL DO CENSO ESCOLAR

Comunicado
A Comissão Estadual do Censo Escolar comunicou aos delegados do ensino de Amparo, Pirassununga, Jales, Jau, Registro e Adamantina que deverão providenciar a entrega, nesta Capital, Grupo Escolar São Paulo, até o dia 12 do corrente, 34 feiras, imprimeiramente do material do censo escolar a seu cargo.
A Comissão recomenda aos seus delegados a maior diligência no atendimento desta solicitação, pois a entrega deverá remanejar-se do trabalho censitário em dependência da conclusão do levantamento estatístico deste Estado.
São Paulo, 8 de janeiro de 1965.
Dandalo Predieri
Presidente (8 e 12)

FUNDO ESTADUAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES

Cheques Emitidos - a) Para pagamento de construção de muro de fecho:
CR\$
35787 - Prefeitura Municipal de Pa-
raguá 240.200
35788 - Prefeitura Municipal de Santo André 128.240
35789 - Prefeitura Municipal de Santo André 233.520
b) Para pagamento de aluguel de armazém-depósito:
35900 - Prefeitura Clamino 600.900
c) Para pagamento de despesas mi-
nutas de pronto-pagamento.
35650 - Lda Raposo Mattos 100.900

Departamento de Ensino Profissional

Despacho do Diretor Geral
Proc. n.º 353364 - Escola Industrial, de Rubião Preto, Portaria de Dispensa n.º 1068 - Leônia Figueiredo Lautenschlager a partir de 1.º de dezembro de 1964.
Proc. n.º 421264 - Escola Industrial, de Tuberão Preto, Portaria de Dispensa n.º 11704 - Wilma Nogueira Rezende, a partir de 18 de dezembro de 1964.
Proc. n.º 421364 - Escola Industrial, de Rubião Preto, Portaria de Dispensa n.º 11664 - Felicidade Lazzarini, a partir de 5 de dezembro de 1964.

Departamento de Educação

A) Despacho do Diretor Geral, de 7 do corrente
Proc. 14.229.64 DE - Juracy Meneses de Toledo - Solicita comissionamento, "indeferido, a vista das informações".
Forças Homologadas:
IE - "João Ribeiro" - Rio Claro - Portaria de Dispensa n.º 4164 - Ellen de Campos Vianna Doria.
CE - "Da Luz Macuco" - Santos - Portaria de Admissão n.º 964 - Sebastião Antônio Vieira Martins.
CE - "Agua de Landoia" - Aguas de Lindóia - Portaria de Admissão n.º 164 - Miriam Aparecida Boveri Tozzi.
CE - "Prof. João Batista Leme" - Rio Claro - Portaria de Dispensa n.º 964 - Teda Christofletti.
CE - "Fiel Paulo Luis" - Capital - Portaria de Admissão n.º 1164 - Fernando Faria Soares.
CE - "Visconde de Mauá" - Mauá - Portaria de Admissão n.º 264 - Maria de Lourdes Padovani.
IE - "Narciso Peroni" - Sorocaba - Portaria de Dispensa n.º 964 - Maria Aparecida Bolzani, 364 - Isidro Barion.
IE - "Francisco T. de Carvalho" - Casa Branca - Portaria de Dispensa n.º 264 - Cláudio Mendes de Araújo.
GE - "Torininha" - Terininha - Portaria de Dispensa n.º 164 - Vera Nivali Cordeira Guimarães.
CE - "Prof. Eurico Figueiredo" - Capital - Portaria de Admissão n.º 646 - Antônio Pereira.
GE - "Lavinia" - Lavínia - Portaria de Admissão n.º 1264 - Lúcia Lopes Filho Andrei Avelandera, 1264 - Dário Giometti, 1264 - Yukiko Watanabe, e 664 - Kanae Oaki.
GE - "Cubutão" - Cubutão - Portaria de Admissão n.º 364 - Lúcia Lopes Filho Andrei Avelandera, 364 - Wilson Diniz.
GE - "Itapevi" - Itapevi - Portaria de Admissão n.º 264 - Lúcia Lopes Filho Andrei Avelandera, 264 - Herculano Pires.
CE - "Augusto de Almeida" - São Paulo - Capital - Portaria de Admissão n.º 164 - Adilene Brás de Miranda, 164 - Vitorino Albuquerque Netto, 964 - Antônio Apen-revid, 1064 - Fanny Fendly, 1264 - Vilma de Paula Cerechi, e 1264 - Dúrcio Castilho de Bello.

LICENÇA-PRÊMIO AUTORIZADA

D. E. R. de Lins:
Mário Zamboni Malhada, professor primário, das três séries do Curso Colégio, do 4.º Batalhão de Caçadores de Lins - 1965 - 165-DRE.

Comunicação a que se refere o artigo 513 do R. G. S.
Licença-prêmio, nos termos do art. 503 do C. E. F. E.:
Nair Fernandes, professora primária, referência "30", do Grupo Escolar Bariri, em Tupã 2 meses, a contar de 16-10-1964, referendo ao período de 2 de julho de 1964 a igual data de 1963.

Ensino Secundário e Normal

Comunicado
A Chefia de Serviço do Ensino Secundário e Normal, através do Setor de Assistência Pedagógica, torna público os roteiros de orientação para a cadeira de Português, das três séries do Curso Colégio, Clássico e Científico. Os roteiros foram elaborados por comissão de professores da cadeira de Português, conforme designação publicada no D. O. de 16-11-64.
As sugestões críticas deverão ser enviadas no prazo de 15 dias, a partir desta publicação, para o Setor de Assistência Pedagógica, Rua Antônio de Godoy, 172 - 5.º andar - sala 53 - São Paulo.

INSTRUÇÕES - Curso Científico

1.ª Série

I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI, XVII e XVIII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral.
Observação: Sugere-se que na organização do plano de leitura para os alunos seja incluída, ao menos, uma obra de cada autor mencionado nas instruções ou de outros que o professor considere úteis ao curso. Caso o tempo disponível e o grau de aproveitamento da classe o permitam, em novo plano de leitura devem ser incluídas outras obras dos mesmos autores.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas comuns à vida escolar e à vida social ou temas sugeridos pelas leituras referidas nas alíneas "a" e "b" do item I;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernando Lopes;
c) O Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente); Roposa (Camões); História (As Décadas de João de Barros);
d) Gongorismo e Conceptismo: Oratória (Vieira);
e) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bocage);
f) Era Colonial Brasileira:
a) Viçântes e Catuáguas; Poesia (Gregório de Matos); História (Frei Vicente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados não são mais expressivos. Isto, porém, não impede que o professor, usando de sua liberdade de cátedra, acrescentar outros autores que considere úteis, atendendo, naturalmente, ao ajustamento da classe.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

INSTRUÇÕES - Curso Clássico

1.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernando Lopes;
c) O Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente); Roposa (Camões); História (As Décadas de João de Barros);
d) Gongorismo e Conceptismo: Oratória (Vieira);
e) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bocage);
f) Era Colonial Brasileira:
a) Viçântes e Catuáguas; Poesia (Gregório de Matos); História (Frei Vicente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados não são mais expressivos. Isto, porém, não impede que o professor, usando de sua liberdade de cátedra, acrescentar outros autores que considere úteis, atendendo, naturalmente, ao ajustamento da classe.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

INSTRUÇÕES - Curso Clássico

1.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca (noções gerais);
b) Fernando Lopes;
c) O Quinhentismo: Teatro (Gil Vicente); Roposa (Camões); História (As Décadas de João de Barros);
d) Gongorismo e Conceptismo: Oratória (Vieira);
e) Arcadismo: Arcádia Lusitana (Bocage);
f) Era Colonial Brasileira:
a) Viçântes e Catuáguas; Poesia (Gregório de Matos); História (Frei Vicente do Salvador);
b) Arcadismo no Brasil (Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga);
Observação: Os autores citados não são mais expressivos. Isto, porém, não impede que o professor, usando de sua liberdade de cátedra, acrescentar outros autores que considere úteis, atendendo, naturalmente, ao ajustamento da classe.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

IV - Gramática - Revisão de:
a) Pontuação;
b) Acentuação;
c) Emprego das crases;
d) Análise sintática: termos da oração, orações coordenadas, orações subordinadas (verbo, advérbio, adjetivo, substantivo), orações reduzidas.

2.ª Série:
I - Leitura:
a) em classe - interpretação, análise literária, comentário gramatical e filológico de textos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XVI e XVII;
b) extra-classe - individual ou em equipe, das obras mais importantes dos autores citados nas instruções para elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral;
c) organização de fichário em equipe fixa ou em rodízio, sobre temas literários ou que interessem diretamente à adocência, com material extraído de jornais e revistas.
Nota: Atende-se à observação constante do item III da 1.ª série.

II - Redução:
a) dissertação sobre temas científicos sugeridos pelas demais matérias do currículo ou temas extraídos da leitura em classe;
b) colaboração para o jornal da Escola;
c) colaboração para o jornal mural da classe.

III - Literatura:
1 - Noções elementares sobre a formação histórica da língua portuguesa;
2 - Principais características das escolas literárias;
3 - Divisão cronológica das literaturas portuguesa e brasileira (estudo paralelo);
4 - Era Medieval:
a) Poesia trovadoresca, trovadoresca, trovadoresca.

ANEXO B

“EQUIPES RESPONSÁVEIS PELA ELABORAÇÃO DE DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS”⁴⁴

1. PCN – Linguagens, códigos e suas tecnologias (1999)

Coordenadora de Área:

Zuleika Murrie Felice é pós-graduada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Fez parte da equipe técnica da antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) de São Paulo e foi consultora do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP). É autora de livros didáticos na área de Língua Portuguesa e Literatura.⁴⁵

2. PCN+ – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2002)

Coordenador de Área:

Carlos Emílio Faraco é licenciado em Letras pela USP, autor de várias obras didáticas de língua portuguesa (gramática e literatura).⁴⁶

Consultora de Língua Portuguesa:

Maria Paula Parisi Lauria possui graduação em Letras (Português - Francês - Linguística), licenciatura em Português e doutorado em Educação (Área de Linguagem e Educação), todos pela Universidade de São Paulo (1988, 1990 e 2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa. É assessora de Língua Portuguesa em escolas particulares de São Paulo, onde atua na capacitação de professores da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio) nas áreas de leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguístico-discursivos. Atua ainda como colaboradora do Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária).⁴⁷

3. OCNEM – Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006)

Consultoras de Língua Portuguesa:

Jane Quintiliano Guimarães Silva é graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), Mestra em Educação (1995) e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Professora Adjunto III da graduação e do Programa de Pós-graduação em Letras, da PUC Minas. Fez o pós-doutorado no Teachers College, Columbia University (NY/NY). Atualmente, coordena o Centro de estudos luso-afro-brasileiros (CESPUC),

⁴⁴ Pesquisamos, inicialmente, o Currículo Lattes de cada coordenador, consultor ou autor dos documentos curriculares oficiais. Buscamos outras fontes de pesquisa apenas quando da inexistência do currículo de determinado autor.

⁴⁵ Fonte: Souza, 2008.

⁴⁶ Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/medio/portugues-redacao-meninos-e-meninas-que-ja-tem-filhos.htm>>. Acesso em 22 out. 2013.

⁴⁷ Fonte: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/42116/maria-paula-parisi-lauria/>>. Acesso em 22 out. 2013.

tendo como um dos projetos centrais o Leitura Para Sempre: ampliando redes de leitores, Pesquisadora da Cátedra UNESCO de Leitura/PUCRio. Sua experiência concentra-se na área da Linguística Aplicada e da Análise do Discurso, com estudos e pesquisas que se organizam em torno da problemática: subjetividade e práticas de escrita e leitura no cotidiano acadêmico; a formação identitária de professor de língua materna.⁴⁸

Juliana Alves Assis possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1983), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Professora Adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), atuando na graduação e na pós-graduação em Letras. Foi chefe do Departamento de Letras e coordenadora do Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, de 1/2/2008 a 31/1/2011. Atualmente, é membro do Colegiado de Coordenação Didática do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É líder do Grupo de Pesquisa, cadastrado no CNPq, Formação e ação do professor: prescrições, representações sociais e discursos na/sobre o processo de formação e o agir docente. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso e Linguística Textual, em diálogo com abordagens interacionistas, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, práticas de ensino/aprendizagem de leitura e de escrita acadêmicas, tecnologia digital e processos formativos. Realizou estágio de pós-doutoramento na Université Stendhal - Grenoble 3/França em 2011, desenvolvendo pesquisa sobre o processo a escrita acadêmica e sua relação com as representações sociais dos estudantes, tendo em vista as discussões sobre a didática da escrita e o letramento universitário.⁴⁹

Maria de Lourdes Meirelles Matêncio possui graduação em Letras - Licenciatura e Bacharelado - pela Universidade Estadual de Campinas (1989), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (1999). O pós-doutorado foi realizado no Laboratoire LIDILEM, da Université Stendhal, Grenoble III - França. Atualmente, além de professora (adjunto III) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, participa dos Colegiados de Coordenação Didática do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística e do Curso de Graduação em Letras da Unidade Coração Eucarístico. É vice-presidente da ANPOLL no biênio 2008-2010. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando, na pesquisa, ensino e extensão, principalmente nos seguintes campos de estudo: Formação do professor, Processos de Letramento, Funcionamento dos gêneros discursivos, Processos de Textualização e Retextualização, Desenvolvimento e difusão da perspectiva interacionista.⁵⁰

Consultoras de Literatura:

Neide Luzia de Resende possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1985), mestrado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2003). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com

⁴⁸ Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4797612H7>>. Acesso em 22 out. 2013.

⁴⁹ Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727987E9>>. Acesso em 22 out. 2013.

⁵⁰ Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728306E4>>. Acesso em 22 out. 2013.

ênfase em Ensino de Língua e de Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, literatura, educação, formação do professor.⁵¹

Maria Zélia Versiani Machado possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). É professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE - e do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenou a área das linguagens no curso de Licenciatura do Campo - Pedagogia da Terra. Integra o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário - GPELL - do Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - da FaE/UFMG, no qual coordena subprojeto sobre gêneros da Literatura infantil e juvenil, parte de uma pesquisa intitulada Produção literária para crianças e jovens no Brasil: perfil e desdobramentos textuais e para-textuais. Tem experiência no Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes eixos: leitura e produção de textos; formação de leitores; ensino de literatura. Realizou pesquisa de pós-doutorado sobre a leitura literária em contextos do campo, com o apoio do CNPq. Editora Adjunta da Educação em Revista. Vice-diretora do Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG. Membro (suplente) Comitê Científico do GT de Alfabetização da ANPEd.⁵²

Enid Yatsuda Frederico possui mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1991). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. Atuando principalmente nos seguintes temas: caipira, regionalismo, cultura brasileira.⁵³

4. Currículo do Estado de São Paulo (2008)

Coordenadora Geral:

Maria Inês Fini é professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp, especialista em Currículo. Foi consultora do INEP e idealizadora do ENEM, junto ao Ministério da Educação, gestão de 1994-1998, 1998-2002.

Coordenadora de Área:

Alice Vieira possui graduação em FFLCH pela Universidade de São Paulo (1971), graduação em FE pela Universidade de São Paulo (1971), graduação em Língua, literatura e história literária pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Montpellier (1966), graduação em Estudos franceses pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Montpellier (1967), graduação em Estudos franceses (3me degré) pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Montpellier (1968), mestrado em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1979), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1988) e aperfeiçoamento em Estágio no Centro de Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Besançon (1971). Atualmente é funcionário da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

⁵¹ Fonte: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostrar?codpub=B7A1E11518CB>>. Acesso em 22 out. 2013.

⁵² Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4703768D0>>. Acesso em 22 out. 2013.

⁵³ Fonte: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788684Y5>>. Acesso em 22 out. 2013.

Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de literatura, Vestibular, Metodologia, Formação de leitores.⁵⁴

Autores dos Cadernos do Professor e do Aluno de Língua Portuguesa – EM:

José Luis Marques López Landeira possui graduação em Letras Estudos Portugueses e Espanhóis pela Universidade de Coimbra (1995), mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente presta serviços de assessoria na área de Educação em Linguagem à Secretaria de Estado de Educação - São Paulo, à Rede Salesiana de Escolas e à ACF - Associação Cultural Franciscana. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguagem e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de leitores, língua portuguesa, análise de poesia, metodologia de ensino de língua portuguesa e letramento.⁵⁵

João Henrique Nogueira Mateos é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo, foi diretor de escola e é supervisor de ensino da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo.

⁵⁴

Fonte:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4789721T>>.
Acesso em 22 out. 2013.

⁵⁵

Fonte:
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4772697E9>> .
Acesso em 22 out. 2013.

ANEXO C

“CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUADRO DE CONTEÚDOS E HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO MÉDIO”

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
1º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem
	As diferentes mídias
	A língua e a constituição psicossocial do indivíduo
	A língua portuguesa na escola: o gênero textual no cotidiano escolar
	A literatura na sociedade atual
	Lusofonia e história da língua portuguesa
	Leitura e expressão escrita
	Estratégias de pré-leitura
	• Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios
	Estruturação da atividade escrita
	• Projeto de texto • Construção do texto • Revisão
	Textos prescritivos (foco: escrita)
	Projeto de atividade midiática (reportagem fotográfica, propaganda, documentário em vídeo, entre outros)
	Texto lírico (foco: leitura)
	Poema: diferenças entre verso e prosa
	Texto narrativo (foco: leitura)
	Conto tradicional
	Texto argumentativo (foco: escrita)
	• Opiniões pessoais
	Texto expositivo (foco: leitura e escrita)
	• Tomada de notas • Resumo de texto audiovisual (novela televisiva, filme, documentário, entre outros) • Legenda

1º Bimestre	Relato (foco: leitura e escrita)
	• Notícia
	Informação, exposição de ideias e mídia impressa
	Intencionalidade comunicativa
	Estratégias de pós-leitura
	Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura
	Funcionamento da língua
	Análise estilística: verbo, adjetivo e substantivo
	Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
	Construção da textualidade
1º Bimestre	Identificação das palavras, sinonímia e ideias-chave em um texto
	Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
	Visão crítica do estudo da gramática
	Compreensão e discussão oral
	A oralidade nos textos escritos
	Discussão de pontos de vista: Literatura e Arte
	Expressão oral e tomada de turno
1º Bimestre	

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades:

- Relacionar o uso da norma-padrão às diferentes esferas de atividade social
- Identificar ideias-chave em um texto, concatenando-as na elaboração de uma síntese
- Elaborar projetos escritos para executar atividades
- Elaborar sínteses de textos verbo-visuais, compreendendo a linguagem como realização cotidiana em circulação social por meio de gêneros textuais de diferentes tipologias
- Reconhecer os elementos básicos da narrativa literária
- Reconhecer a língua portuguesa como realidade histórica, social e geográfica, como manifestação do pensamento, da cultura e identidade de um indivíduo, de um povo e de uma comunidade
- Elaborar estratégias de leitura e de produção de textos diversos (verbais e não verbais), respeitando as suas diferentes características de gênero e os procedimentos de coesão e coerência textuais
- Relacionar linguagem verbal literária com linguagem não verbal
- Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas estudadas no bimestre: verbo, adjetivo, substantivo

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem A exposição artística e o uso da palavra Comunicação e relações sociais Discurso e valores pessoais e sociais Literatura e Arte como instituições sociais Variedade linguística: preconceito linguístico Leitura e expressão escrita Estratégias de pré-leitura • Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios Estruturação da atividade escrita • Projeto de texto • Construção do texto • Revisão Texto prescritivo (foco: escrita) • Projeto de atividade extracurricular Texto narrativo (foco: leitura) • Crônica Texto teatral (foco: leitura) Diferenças entre texto teatral e texto espetacular • Fábula Texto lírico (foco: leitura) • Poema Texto expositivo (foco: leitura e escrita) • Folheto • Resumo O texto literário e a mídia impressa Intencionalidade comunicativa Estratégias de pós-leitura
	• Distinguir as marcas próprias do texto literário e estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político • Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário com os contextos de produção, para atribuir significados de leituras críticas em diferentes situações • Estabelecer relações entre as informações do texto lido com outras de conhecimento prévio • Identificar em textos o uso de tempos verbais no eixo do presente ou do pretérito para reconhecer eventos anteriores e posteriores a esses tempos • Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do verbo • Utilizar procedimentos iniciais para a elaboração do texto: estabelecer o tema; pesquisar ideias e dados; planejar a estrutura; formular projeto de texto

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

Análise estilística: verbo

Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero

Construção da textualidade

Identificação das palavras, sinonímia e ideias-chave em um texto

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica e referencial, temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

O conceito de gênero textual

Polissemia

Compreensão e discussão oral

Discussão de pontos de vista em textos literários

Expressão de opiniões pessoais

Situação comunicativa: contexto e interlocutores

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades:

- Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais
- Reconhecer características básicas do texto dramático teatral
- Localizar informações visando a resolver problemas, no campo das instituições linguística e literária, em dicionários, enciclopédias, gramáticas, internet etc.
- Avaliar a própria expressão oral ou a alheia durante ou após situações de interação, fazendo, quando possível, os ajustes necessários
- Analisar textos que transcrevem a fala ou que fazem interagir linguagens verbal e não verbal, tais como as relações entre legenda e fotografia etc.

1ª série do Ensino Médio

Conteúdos

3º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

A literatura como sistema intersemiótico

O eu e o outro: a construção do diálogo e do conhecimento

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Projeto de texto
- Construção do texto
- Revisão

Texto prescritivo (foco: escrita)

- Projeto de texto

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Estrutura tipológica

Texto expositivo (foco: leitura e escrita)

- Fôlder
- Entrevista

Texto lírico (foco: leitura)

- O poema e o contexto histórico

Texto narrativo (foco: leitura)

- O conto
- Comédia e tragédia (semelhanças e diferenças)

As entrevistas e a mídia impressa

Relações entre literatura e outras expressões da Arte

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura.

Funcionamento da língua

Análise estilística: verbo, adjetivo, substantivo

Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero

Construção da textualidade

Construção linguística da superfície textual: coesão

Identificação das palavras, sinonímia e ideias-chave em um texto

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Intersemiotividade

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Relações entre os estudos de literatura e linguagem

Compreensão e discussão oral

Discussão de pontos de vista em textos literários

Expressão de opiniões pessoais

Hetero e autoavaliação

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia expositiva, e desenvolvam as seguintes habilidades:

- Construir um conceito de Literatura a partir de sua dimensão semiótica, compreendendo-o como sistema intersemiótico
- Analisar, em um texto, os mecanismos linguísticos utilizados na sua construção
- Reconhecer diferentes elementos internos e externos que estruturam uma entrevista, apropriando-se deles no processo de construção do sentido
- Reconhecer marcas da alteridade do coenunciador presentes no texto
- Identificar e explicar as diferenças entre comédia e tragédia

1ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem
	A construção do caráter dos enunciadores
	A palavra: profissões e campo de trabalho
	O texto literário e o tempo
	Leitura e expressão escrita
	Estratégias de pré-leitura
	• Conhecimento sobre o gênero do texto e a antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios
	Estruturação da atividade escrita
	• Projeto de texto • Construção do texto • Revisão
	Texto narrativo (foco: leitura)
	• Prosa literária: comparação entre diferentes gêneros de ficção • Cordel • Epopeia
	Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)
	<i>Ethos</i> e produção escrita
	A opinião crítica e a mídia impressa
	Estratégias de pós-leitura
	• Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura
	Intencionalidade comunicativa
	Funcionamento da língua
	Análise estilística: pronomes, artigos e numerais
	Conhecimentos linguísticos e de gênero textual
	Construção da textualidade
	Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

4º Bimestre	Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
	Relações entre os estudos de literatura e linguagem
	Compreensão e discussão oral
	Discussão de pontos de vista em textos literários
	Expressão de opiniões pessoais
	Estratégias de escuta
	Habilidades
	Espera-se que, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com o estudo, bem como a construção semiótico-cultural do conceito de literatura, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, os alunos façam uso de diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia exposição, e desenvolvam as seguintes habilidades: • Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, artigos e numerais • Posicionar-se criticamente diante do texto do outro, defendendo ponto de vista coerente a partir de argumentos • Identificar e analisar mecanismos de ruptura no texto narrativo tradicional • Reconhecer as principais diferenças e semelhanças entre gêneros literários narrativos • Reconhecer e analisar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita • Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas: verbo, pronomes, artigos e numerais • Construir sentido pela comparação entre textos a partir de diferentes relações intertextuais

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

1º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

A linguagem e a crítica de valores sociais

A palavra e o tempo: texto e contexto social

Como fazer para gostar de ler literatura?

O estatuto do escritor na sociedade

Os sistemas de arte e de entretenimento

O século XIX e a poesia

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Projeto de texto
- Construção do texto
- Revisão

Texto narrativo (foco: leitura)

- Textos em prosa: romance
- Comédia

Textos prescritivos (foco: escrita)

- Projeto de texto

Texto lírico (foco: leitura)

Poema: visão temática

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Artigo de opinião
- Anúncio publicitário

Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

1º Bimestre	Funcionamento da língua
	Análise estilística: conectivos
	Aspectos linguísticos específicos da construção da textualidade
	Construção linguística da superfície textual: uso de conectores
	Coordenação e subordinação
	Formação do gênero
	Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática
	Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia
	Períodos simples e composto
	Valor expressivo do período simples
	Compreensão e discussão oral
	Discussão de pontos de vista em textos criativos (publicitário)
	Habilidades
	Espera-se que, pelo uso de diferentes tipos textuais, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com a mídia, bem como as relações temporais entre linguagem e indivíduo, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, e priorizando a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:
	• Distinguir as diferenças entre leitura de distração e leitura literária, atentando para o valor estético do texto ficcional
	• Sintetizar opiniões
	• Distinguir enunciados objetivos e enunciados subjetivos
	• Reconhecer, em textos, os procedimentos de convencimento utilizados pelo enunciador
	• Reconhecer o impacto social das diferentes tecnologias de comunicação e informação
	• Analisar, em textos de variados gêneros, elementos sintáticos utilizados na sua construção
	• Analisar os efeitos semânticos e expressivos, em um texto, produzidos tanto pelo uso de períodos simples ou compostos como pelo uso das conjunções
	• Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pela coordenação e subordinação de períodos na construção de textos argumentativos
	• Distinguir notícia de artigo de opinião
	• Relacionar – em artigos de opinião e anúncios publicitários – opiniões, temas, assuntos, recursos linguísticos, identificando o diálogo entre as ideias e o embate dos interesses existentes na sociedade
	• Reconhecer as características que definem o gênero literário romance
	• Estabelecer relações lógico-discursivas, analisando o valor argumentativo dos conectivos

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
2º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem
	Literatura e seu estatuto
	O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX
	O indivíduo e os pontos de vista e valores sociais
	Romantismo e Ultrarromantismo
	Valores e atitudes culturais no texto literário
	Leitura e expressão escrita
	Estratégias de pré-leitura
	• Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios
	Estruturação da atividade escrita
	• Planejamento
	• Construção do texto
	• Revisão
	Texto prescritivo (foco: escrita)
	• Projeto de texto
	Texto narrativo (foco: leitura e escrita)
	• Romance
	• Conto fantástico
	Texto lírico (foco: leitura)
	• Poema: a denúncia social
	Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)
	• Artigo de opinião
	Argumentação, expressão de opiniões e mídia impressa
	Intencionalidade comunicativa
	Estratégias de pós-leitura
	• Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

- Análise estilística: advérbio e metonímia
- Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero
- Coesão e coerência com vistas à construção da textualidade

Identificação das palavras e ideias-chave em um texto

Interação entre elementos literários e linguísticos

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial, temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Processos Interpretativos inferenciais: metáfora

Compreensão e discussão oral

Concatenação de ideias

Discussão de pontos de vista em textos opinativos

Expressão de opiniões pessoais

Habilidades

Espera-se que, pelo uso de diferentes tipos textuais, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com a mídia, bem como as relações temporais entre linguagem e indivíduo, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, e priorizando a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos literários do século XIX, considerando o contexto que as envolve
- Contextualizar histórica e socialmente o texto literário produzido no século XIX
- Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) na construção do sentido do romance e do conto do século XIX, apropriando-se deles no processo de elaboração do sentido
- Formular opinião sobre determinado fato artístico, científico ou social, defendendo-a por meio de argumentação lógica

- Estabelecer relação entre a tese e os argumentos apresentados para defendê-la ou refutá-la
- Inferir tese, tema ou assunto principal nos gêneros textuais: artigo de opinião, romance, conto fantástico e poema
- Reconhecer recursos prosódicos e expressivos frequentes em texto poético (rima, ritmo, assonância, aliteração), estabelecendo relações entre eles e o tema do poema
- Reconhecer o texto literário produzido no século XIX como fator de promoção dos direitos e valores humanos atualizáveis na contemporaneidade
- Identificar o valor semântico e expressivo do advérbio na construção coesiva de um texto
- Identificar o valor expressivo da metáfora e da metonímia na construção coesiva de um texto
- Confrontar um texto produzido antes do século XX com outros textos, opiniões e informações, posicionando-se criticamente, levando em conta os diferentes modos de ver o mundo presente
- Diferenciar ideias centrais e secundárias de um texto

2ª série do Ensino Médio

Conteúdos

3º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

Ética, sexualidade e linguagem

Literatura e seu estatuto

O escritor no contexto social-político-econômico do século XIX

As propostas pós-românticas e a literatura realista e naturalista

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto prescritivo (foco: escrita)

- Projeto de texto

Texto expositivo (foco: leitura e escrita)

- Reportagem
- Correspondência

Texto narrativo (foco: leitura)

- O símbolo e a moral

Texto lírico (foco: leitura)

- O símbolo e a moral
- Poema: a ruptura e o diálogo com a tradição

Relato (foco: escrita)

- Ensaio ou perfil biográfico

A expressão de ideias e conhecimentos e a mídia impressa

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

A sequencialização dos parágrafos

Análise estilística: preposição

Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero

Coesão e coerência com vistas à construção da textualidade

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial, temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Compreensão e discussão oral

Concatenação de ideias

Intencionalidade comunicativa

Discussão de pontos de vista em textos opinativos

Hetero e autoavaliação

Habilidades

Espera-se que, pelo uso de diferentes tipos textuais, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com a mídia, bem como as relações temporais entre linguagem e indivíduo, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, e priorizando a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Relacionar diferentes produções textuais aos valores próprios da sexualidade e contemporaneidade
- Relacionar a produção textual presente à herança cultural acumulada pela língua portuguesa nos processos de continuidade e ruptura
- Organizar adequadamente os parágrafos de um texto visando a atingir a proposta enunciativa

- Elaborar estratégias de produção de textos expositivos e argumentativos
- Inferir tese, tema ou assunto principal nos diferentes gêneros: reportagem, correspondência, poema, ensaio e/ou perfil biográfico
- Concatenar ideias na estruturação de um texto argumentativo
- Relacionar a construção da subjetividade à expressão literária em textos do século XIX
- Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso dos elementos de linguagem (preposição e conectivos) em textos variados
- Usar adequadamente os conectores na construção coesiva de um texto

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
4º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem
	Literatura e realidade social
	Comunicação, sociedade e poder
	Ruptura e diálogo entre linguagem e tradição
	Leitura e expressão escrita
	Estratégias de pré-leitura
	• Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios
	Estruturação da atividade escrita
	• Planejamento • Construção do texto • Revisão
	Texto literário (foco: leitura)
	• Conto: a ruptura com a tradição • Poema: subjetividade e objetividade
	Texto expositivo (foco: leitura e escrita)
	• Entrevista
	Relato (foco: leitura e escrita)
	• Reportagem
	Texto informativo (foco: leitura e escrita)
	• Fôlder ou prospecto
	A expressão de opiniões pela instituição jornalística
	Intencionalidade comunicativa
	Estratégias de pós-leitura
	• Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

Análise estilística: orações coordenadas e subordinadas

A sequencialização dos parágrafos

Conhecimentos linguísticos e de gênero textual

Coesão e coerência com vistas à construção da textualidade

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Compreensão e discussão oral

Concatenação de ideias

Discussão de pontos de vista em textos opinativos

Estratégias de escuta

Habilidades

4º Bimestre

Espera-se que, pelo uso de diferentes tipos textuais, tendo como principal referência as esferas de atividades relacionadas com a mídia, bem como as relações temporais entre linguagem e indivíduo, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita, e priorizando a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Relacionar a produção textual presente à herança cultural acumulada pela língua portuguesa nos processos de continuidade e ruptura
- Relacionar a dimensão persuasiva da linguagem às diferentes vivências sociais visando a polemizar preconceitos e incoerências
- Concatenar adequadamente as diferentes frases de um texto visando à construção da textualidade
- Identificar, em textos literários dos séculos XIX e XX, as relações entre tema, estilo e contexto de produção
- Relacionar o gênero textual conto à construção de expectativas de leitura
- Reconhecer processos linguísticos para romper com a tradição literária anterior ao século XX, na Literatura
- Analisar o uso da linguagem na produção de entrevistas em interface com a construção da identidade social
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso de orações coordenadas e subordinadas em textos variados
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso de conectores em entrevistas

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

1º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

A literatura e a construção da modernidade e do moderno

Linguagem e o desenvolvimento do olhar crítico

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Textos prescritivos (foco: escrita)

- Projeto de texto

Texto narrativo (foco: leitura e escrita)

- A narrativa moderna
- Cartum ou HQ

Texto lírico (foco: leitura)

- A lírica moderna

Texto argumentativo (foco: leitura e escrita)

- Resenha crítica

Argumentação, crítica e mídia impressa

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

A Língua Portuguesa e os exames de acesso ao Ensino Superior

Aspectos formais do uso da língua: ortografia e concordância

Aspectos linguísticos específicos da construção do gênero: uso do numeral

Categorias da narrativa: personagem, espaço e enredo

Construção da textualidade

Identificação das palavras e ideias-chave em um texto

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Linguagem e adequação vocabular

Valor expressivo do vocativo

O problema do eco em textos escritos

Resolução de problemas de oralidade na produção do texto escrito

Compreensão e discussão oral

A oralidade nos textos escritos

Discussão de pontos de vista em textos literários

A importância da tomada de turno

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência a esfera de atividade profissões e o conceito semiótico-cultural de modernidade, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita e centradas em diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Relacionar as culturas produzidas, em língua portuguesa, em Portugal, na África e no Brasil
- Construir um conceito de modernidade que explique fenômenos culturais e literários contemporâneos, relacionando, a partir desse conceito, as diferentes produções culturais contemporâneas
- Relacionar diferentes produções artísticas e culturais contemporâneas com outras obras do passado, procurando aproximações de tema e sentido
- Analisar os efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso do vocativo em textos e frases
- Resolver problemas de oralidade na produção do texto escrito visando a adequar o texto à intencionalidade comunicativa
- Adequar o registro escrito e oral a situações formais de uso da linguagem
- Identificar e analisar características próprias da linguagem literária da modernidade
- Identificar a tese e ideias-chave em um texto argumentativo

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

2º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

A crítica de valores sociais no texto literário

Adequação linguística e ambiente de trabalho

A literatura e a construção da modernidade e do Modernismo

A língua portuguesa e o mundo do trabalho

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto prescritivo (foco: escrita)

- Projeto de texto

Texto narrativo (foco: leitura)

- Romance de tese

Texto lírico (foco: leitura)

- Poesia e crítica social

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Dissertação escolar

Mundo do trabalho e mídia impressa

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

Adequação linguística e trabalho

Análise estilística: nível sintático

Conhecimentos linguísticos e de gênero textual

Construção da textualidade

Construção linguística da superfície textual: paralelismos, coordenação e subordinação

Estrutura sintática e construção da tese

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

Compreensão e discussão oral

Expressão de opiniões pessoais

Identificação de estruturas e funções

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência a esfera de atividade profissões e o conceito semiótico-cultural de modernidade, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita e centradas em diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Reconhecer diferentes elementos que estruturam o texto narrativo (personagens, marcadores de tempo e de localização, sequência lógica dos fatos) visando a resolver questões de acesso ao Ensino Superior
- Usar adequadamente a norma -padrão formal da língua portuguesa na elaboração de respostas e textos dissertativos que atendam às solicitações de exames de acesso ao Ensino Superior e/ou seleções e entrevistas de emprego
- Contextualizar histórica e socialmente o texto literário
- Projetar dissertações escolares
- Relacionar contexto sociocultural a uma determinada obra literária produzida na segunda metade do século XX
- Analisar o paralelismo, particularmente como ele se manifesta na construção dos períodos do texto nos processos de coordenação e subordinação
- Identificar, no texto, marcas de uso de variação linguística
- Comparar as características de diferentes gêneros sobre a apresentação de um mesmo tema

3ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
3º Bimestre	Esferas de atividades sociais da linguagem
	África e Brasil: relações hipersistêmicas (cultura, língua e sociedade)
	Diversidade e linguagem
	Trabalho, linguagem e realidade brasileira
	Literatura modernista e tendências do pós-modernismo
	Leitura e expressão escrita
	Estratégias de pré-leitura
	• Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios
	Estruturação da atividade escrita
	• Planejamento • Construção do texto • Revisão • Texto prescritivo (foco: escrita) • Projeto de texto
	Texto argumentativo (foco: escrita)
	• Dissertação escolar
	Texto literário narrativo e lírico (foco: leitura e escrita)
	• Análise crítica de texto literário • A prosa, a poesia, a paródia, a modernidade e o mundo atual
	Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)
	• Exames de acesso ao Ensino Superior ou de seleção profissional
	Mundo do trabalho e mídia impressa
	Intencionalidade comunicativa
	Estratégias de pós-leitura
	• Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Funcionamento da língua

Conhecimentos linguísticos e de gênero textual

Construção da textualidade

Construção linguística da superfície textual: reformulação, paráfrase e estilização

Intertextualidade: interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática

Lexicografia: dicionário, glossário, enciclopédia

O clichê e o chavão

Compreensão e discussão oral

Expressão de opiniões pessoais

Hetero e autoavaliação

Habilidades

Espera-se que, tendo como principal referência a esfera de atividade profissões e o conceito semiótico-cultural de modernidade, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita e centradas em diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Considerar indícios de valores presentes na contemporaneidade manifestos na urdidura textual
- Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos
- Elaborar a revisão de texto produzido seguindo procedimentos aprendidos na série
- Relacionar, como realidade cultural lusófona, as produções, em língua portuguesa, na África e no Brasil
- Identificar o papel de categorias da enunciação – pessoa, tempo e espaço – na construção de sentidos para o texto
- Usar conhecimentos de terceiros (citação) na produção de projeto de texto próprio, mantendo autoria
- Relacionar, em produção textual, informações veiculadas pela mídia impressa sobre a esfera de atividades “trabalho e emprego” na produção de um texto dissertativo
- Analisar criticamente as relações entre poesia da modernidade e a construção do mundo atual
- Identificar o valor discursivo e expressivo da estilização, da paródia e da reformulação na construção do sentido de um texto
- Relacionar criticamente, na produção de um texto de acesso ao Ensino Superior, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras

3ª série do Ensino Médio

Conteúdos

4º Bimestre

Esferas de atividades sociais da linguagem

Linguagem e projeto de vida

Leitura e expressão escrita

Estratégias de pré-leitura

- Relações de conhecimento sobre o gênero do texto e antecipação de sentidos a partir de diferentes indícios

Estruturação da atividade escrita

- Planejamento
- Construção do texto
- Revisão

Texto literário (foco: leitura e escrita)

- Análise crítica

Texto argumentativo (foco: escrita)

- Dissertação escolar

Texto prescritivo (foco: leitura e escrita)

- Exames de acesso ao Ensino Superior ou de seleção profissional

Texto expositivo (foco: oral e escrita)

- Discurso

Intencionalidade comunicativa

Estratégias de pós-leitura

- Organização da informação e utilização das habilidades desenvolvidas em novos contextos de leitura

Conhecimentos da linguagem

Revisão dos principais conteúdos

Compreensão e discussão oral

Estratégias de fala e escuta

Expressão de opiniões pessoais

Habilidades

4º Bimestre

Espera-se que, tendo como principal referência a esfera de atividade profissões e o conceito semiótico-cultural de modernidade, em situações de aprendizagem orientadas por atividades de leitura e escrita e centradas em diferentes tipos textuais, priorizando, contudo, a tipologia argumentativa, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:

- Posicionar-se criticamente diante da realidade fazendo interagir conceitos, valores ideológicos e elementos linguísticos
- Considerar indícios de valores presentes na contemporaneidade manifestos na urdidura textual
- Analisar as intenções enunciativas dos textos literários na escolha dos temas, das estruturas e dos estilos, como procedimentos argumentativos
- Localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado
- Identificar os elementos pertinentes a um projeto de vida mantendo, por meio da atividade linguística, o sentido de interdependência com o mundo
- Mobilizar informações, conceitos e procedimentos na produção escrita de um projeto de vida
- Identificar e avaliar as características próprias da apresentação de um discurso de orador
- Relacionar conhecimentos do uso da norma-padrão da língua portuguesa à construção de um discurso de orador
- Avaliar as habilidades do outro seguindo critérios específicos preestabelecidos
- Relacionar criticamente, na produção de um texto, informações das diferentes áreas do saber: Filosofia, Economia, Sociologia, Literatura, Arte, entre outras