

O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA PÓS-PCN: UM ESTUDO DE CASO

Nara Caetano Rodrigues¹ - UFSC

RESUMO: Neste trabalho, pretendemos problematizar a configuração do currículo da disciplina de LP em uma escola básica a partir da análise do plano de ensino da 8ª série/9º ano do EF, no que se refere ao trabalho com análise linguística e à presença de alguns gêneros. Nosso olhar para o documento, dá-se a partir da concepção de linguagem como interação, proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin. Tomaremos, ainda, a concepção de currículo de Sacristán (2000) e a noção de gêneros escolares de Schnewuly e Dolz, (1999). Os resultados apontam um momento de transição que se caracteriza pela presença de conteúdos gramaticais, que remetem a uma abordagem tradicional, ao lado de indicações do trabalho com análise linguística e pela inclusão de gêneros escolares e gêneros que circulam socialmente no currículo da disciplina.

Palavras-chave: reforma curricular; gêneros do discurso; análise linguística; currículo de LP

1 Introdução

A regulação dos ensinos e das práticas docentes por meio da elaboração de documentos oficiais está presente desde a constituição da escola como espaço de ensino-aprendizagem, no século XVI. No Brasil, a última reforma do ensino, ocorrida no final da década de 1990, foi oficializada com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No que diz respeito ao ensino de LP no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, o documento indica o trabalho com os gêneros discursivos/textuais para o desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual, bem como atividades de análise linguística para desenvolver a reflexão sobre a língua.

Neste artigo, pretendemos problematizar as seguintes questões: como a escola vem implementando as recomendações oficiais? Quais gêneros têm sido selecionados? A análise linguística está presente nos planos de ensino?

Em trabalho anterior (RODRIGUES, 2009), constatamos que é uma prática na escola pesquisada, os professores de LP realizarem reuniões de disciplina², cujo objetivo é a revisão dos planos de ensino de um ano letivo para outro. Essa prática é legitimada na instituição, que dá autonomia aos professores do quadro de cada disciplina para que (re)elaborem os planos de ensino para as diversas séries, avaliando o que foi trabalhado no ano anterior e delineando o planejamento do que se pretende abordar no ano letivo que se inicia.

¹ nacaetano@yahoo.com.br

² Atividade semanal, cuja participação é obrigatória para todos os professores, com um horário fixo, definido na grade de horários, correspondente a duas horas/aula semanais.

Tendo em vista que não será possível apresentar a descrição e análise dos objetivos e conteúdos de ensino de cada série, teceremos considerações sobre algumas especificações dos conteúdos de ensino presentes no plano de ensino da disciplina de LP da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, na escola em questão.

Como documentos produzidos na esfera da escola, os planos de ensino podem ser entendidos como textos que apontam as finalidades teóricas de uma disciplina escolar (CHERVEL, 1990), ou seja, as finalidades oficiais. Já de acordo com as fases de objetivação do currículo propostas por Sacristán (2000), o plano de ensino (re)elaborado coletivamente pelos professores de LP pode ser associado ao que o autor denomina de **currículo moldado pelos professores**.

Esses documentos podem ser entendidos como textos autorreguladores, de circulação restrita, construídos com a finalidade de orientar o trabalho do professor a ser desenvolvido nas várias séries, na escola. Não obstante, há, nos documentos (re)elaborados pelos próprios professores, um caráter de refração da identidade da disciplina e do trabalho desenvolvido na escola, no seu conjunto. Os planos não ficam restritos à circulação entre os professores, eles vão para a equipe pedagógica, são colocados na internet para acesso dos pais e de quaisquer outros interessados. Assim, são documentos públicos, cuja circulação extrapola os limites da disciplina de LP e até mesmo da esfera escolar.

Sendo assim, nosso objetivo, com a análise do plano de ensino da 8ª série/9º ano, é apresentar uma compreensão da configuração atual dos conteúdos de ensino da disciplina de LP na escola pesquisada, principalmente no que se refere à linguagem oral, linguagem escrita e análise linguística – aspectos que serão focalizados nesse artigo.

Para tanto, inicialmente situaremos a concepção de currículo com a qual trabalhamos e teceremos algumas considerações sobre perspectivas de abordagem dos conteúdos de ensino, revisitando conceitos como: gêneros do discurso, gêneros escolares, ensino de gramática e análise linguística.

2 Concepção de currículo

Nesta seção, serão apresentadas algumas reflexões sobre concepção e níveis de organização do currículo e sua relação com as finalidades atribuídas à esfera escolar pela sociedade, tendo em vista que os “currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao explicitar os níveis ou etapas de objetivação do currículo no seu desenvolvimento, Sacristán o define como “confluência de práticas”:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam (SACRISTAN, 2000, p. 102).

A configuração do currículo na escola é o resultado de embates que se desenvolvem numa correlação de forças que se dá em várias instâncias, sendo assim, consideramos relevante focalizar os vários níveis de objetivação do currículo, propostos por Sacristán (2000), e sua relação com as instâncias que o definem.

O autor propõe um modelo de interpretação do currículo no seu processo de desenvolvimento, configurado em seis momentos, níveis, fases ou esferas de transformação: o currículo *prescrito*, o currículo *apresentado*, o currículo *modelado pelos professores*, o currículo *em ação*, o currículo *realizado* e o currículo *avaliado*.

Algumas dessas fases são prefiguradas em um âmbito exterior à instituição escolar e refletem processos sociais e culturais que remodelam a prática curricular, conforme representado na figura 1.

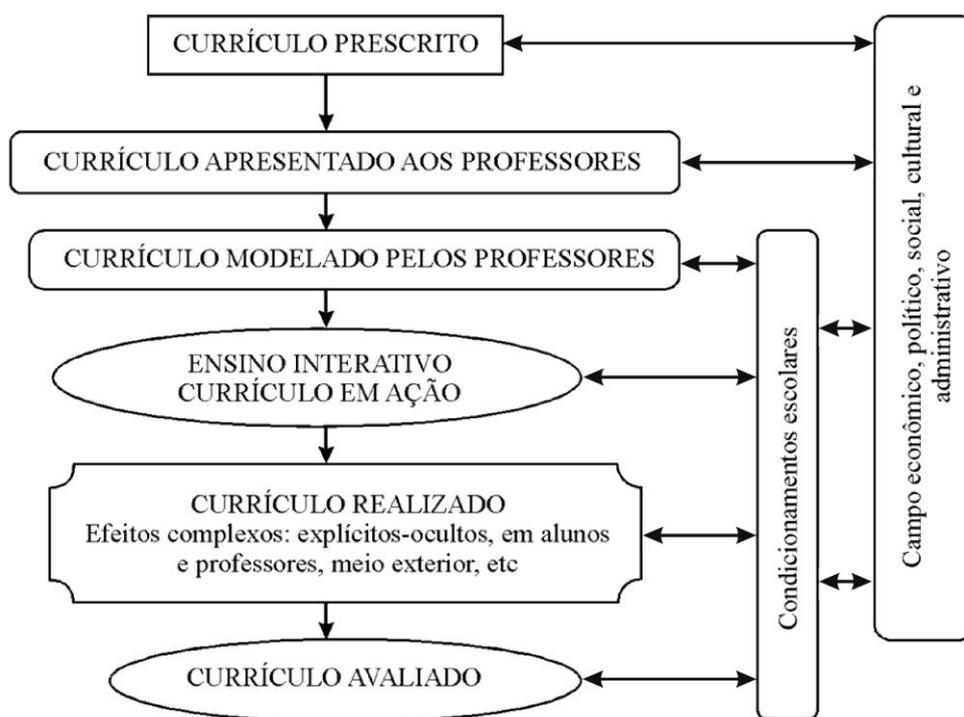


Figura 1. A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. (Fonte: Sacristán, 2000, p. 105).

Como os três primeiros níveis de objetivação do significado do currículo têm implicações mais diretas sobre a análise que empreendemos aqui, apresentamos, a seguir, uma breve caracterização de cada um desses níveis:

a) O nível do currículo *prescrito* – De acordo com Sacristán (2000, p. 107), o currículo, sendo um objeto social, cultural e histórico, só pode ser entendido se considerado esse contexto no qual se configura. A política curricular é parte desse contexto e tem um caráter ordenador do currículo, demarcando a intervenção do Estado na organização da vida social, por meio de suas instâncias políticas e administrativas. Esta política curricular estabelece os mínimos e orientações curriculares para todo o sistema educativo, no que se refere à forma de seleção, organização e mudanças no currículo. Além disso, é um campo ordenador da realidade prática da educação, incidindo sobre o papel e a margem de atuação de professores e alunos nessa realidade, ao apresentar um projeto de cultura comum para uma determinada comunidade. Este projeto de cultura comum visa a uma escola também comum, homogênea, na medida em que aponta “os conteúdos, as aprendizagens básicas e as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização dos conteúdos para um determinado ciclo de estudos etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Os PCN (BRASIL, 1998; BRASIL, 1999), publicados no Brasil, no final de década de 1990, constituem um dos instrumentos de implementação da política curricular brasileira, na medida em que apontam as diretrizes para o currículo nos níveis de ensino fundamental e médio.

b) O currículo *apresentado aos professores* – Sacristán fala da necessidade de “pré-elaborações” que “pré-planejam” a atuação do professor em função de alguns aspectos da complexidade dos conhecimentos e das habilidades profissionais exigidas do professor. O autor aponta alguns fatores que levam o professor a depender de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: as necessidades de ordem social e cultural impostas à escola, conteúdos que exigem conhecimentos muito diversos, a formação inadequada dos professores para abordar com autonomia o plano de sua própria prática e as condições de trabalho inadequadas para que o professor tenha iniciativa profissional (SACRISTÁN, 2000, p. 147-149). O livro-texto³ é apontado pelo autor como um meio que estrutura o currículo e do qual os professores são dependentes, legitimando uma política de intervenção desse agente intermediário sobre a realidade escolar. O autor caracteriza o livro-texto como um mecanismo de controle indireto sobre o currículo e fala da necessidade de esclarecer seus propósitos e interesses: “elaboração dos conteúdos do currículo, orientação do professorado, controle do currículo, política de implantação de certas inovações ou reformas e interesses econômicos” (SACRISTÁN, 2000, 151). O autor chama a atenção para o fato de que, ao atribuir a agentes externos a configuração da prática do professor, subtrai-se de sua

³ Adotamos as expressões livro-texto (denominação utilizada por Sacristan, 2000) e livro didático (denominação mais usada no Brasil) como sinônimas.

competência profissional o desenvolvimento do currículo. A separação da “concepção do trabalho de sua execução em instâncias, agentes e pessoas diferentes” faz com que os professores deixem de ser os donos de sua prática e caracteriza a “desprofissionalização dos professores como coletividade profissional” (SACRISTÁN, 2000, p. 154). No caso dos professores de LP no Brasil, a partir da década de 1950 começa o processo de depreciação da função docente, devido à multiplicação dos alunos nas salas de aula e a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores. É nesse momento que se transfere para o autor do livro didático a responsabilidade pela seleção de conteúdos e elaboração de exercícios para uso dos professores nas aulas de LP (SOARES, 2001).

Além dos livros didáticos, os textos de divulgação científica, publicados pelo MEC⁴, também podem ser entendidos como facilitadores na implementação da política curricular do governo, na medida em que apontam as concepções que interessa ao Estado que sejam adotadas nas escolas.

c) O currículo modelado pelos professores – Sacristán problematiza a capacidade de modelação e transformação do currículo pelos professores, situando-o no contexto de uma instituição que tem suas normas de funcionamento bem demarcadas. Tendo em mente que “o ensino em geral e o próprio currículo são entendidos como um processo de construção social na prática”, é preciso contextualizar o espaço de decisão, criação e autonomia do professor sobre o currículo uma vez que “suas ações fazem parte de uma prática social” (SACRISTÁN, 2000, p. 166-167).

O autor fala da *configuração política* do papel profissional do professor como funcionário público dependente, à qual contrapõe a “função profissional mais próxima da do planejador do conteúdo de sua própria atividade”, sendo esta última uma exigência das próprias necessidades educativas dos alunos (SACRISTÁN, 2000, p. 168).

Por outro lado, ele refuta a possibilidade de aplicação do modelo da racionalidade técnica aos professores, tendo em vista “[a] análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

Para Sacristán, o professor trata de casos únicos, que exigem um processo de reflexão e de escolhas nas condições concretas da situação prática, por isso ele não pode aplicar teorias ou técnicas-padrão: “Sua experiência prévia serve, bem como o conhecimento, mas a técnica não se deduz de forma automática desse conhecimento, mas do próprio processo de pensar e deliberar na situação a resolver” (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

⁴ Como exemplo de textos de divulgação científica, podemos citar os cinco textos reunidos em MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. G. (Coord.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, novembro/2006.

Além disso, segundo Sacristan (2000), “[a] análise do currículo como espaço teórico-prático, como um processo de deliberação no qual os professores participam como profissionais capazes, comprometidos com as necessidades educativas de seus alunos, é inerente a uma concepção educativa libertadora” (SACRISTÁN, 2000, p. 168-169). Na opinião do autor, o “professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado”, por isso é preciso entendê-lo como um profissional ativo, capaz de definir os conteúdos para os seus alunos, selecionar os meios mais adequados a eles, escolher os aspectos mais relevantes a serem avaliados e participar na determinação das condições do contexto escolar. (SACRISTÁN, 2000, p. 169).

O autor destaca, entretanto, que a política curricular e os meios que “traduzem” o currículo para o professor prefiguram a sua função. Ele cita como elementos que condicionam o grau de autonomia do professor: guias curriculares, padrões de controle, provas externas de avaliação de resultados ao final de um ciclo ou tipo de ensino, livros-texto previamente regulados administrativamente, avaliação exigida dos alunos, pautas de funcionamento da escola, meios disponíveis nela, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 171).

Assim, para além dos condicionantes da ação do professor como mediador na modelação do currículo, seu espaço de atuação se dá também em função de sua formação cultural e profissional. Além disso, é preciso considerar a dimensão social da profissionalização pela mediação do grupo, que permitirá a escolha de um projeto coletivo de currículo no âmbito da escola, com objetivos gerais abordados conjuntamente (SACRISTÁN, 2000).

Na escola pesquisada, os professores têm certa autonomia na modelagem do currículo de sua disciplina, na medida em que têm a liberdade de anualmente reavaliar os planos de ensino a partir de reflexões no próprio grupo. Os planos de ensino, que são a materialidade do currículo modelado pelos professores, constituem um espaço da autoria-professor e, ao mesmo tempo, são um documento auto-regulador das práticas, uma vez que os professores os têm como referência para o desenvolvimento de sua prática.

3 Gêneros do discurso/gêneros escolares

Na teoria bakhtiniana, encontramos a definição de gênero associada à de enunciado: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos do autor).

Para Bakhtin (2003, p. 264), em qualquer corrente de estudo, é fundamental ter uma noção precisa da natureza do enunciado e dos diversos tipos de enunciados [os gêneros do discurso], pois “todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com

enunciados concretos (orais e escritos) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação”. Em qualquer campo da investigação linguística, a historicidade da investigação e as relações da língua com a vida dependem do conhecimento da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros do discurso, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

A importância do estudo do enunciado deve-se à assunção de seu caráter de “unidade real da comunicação discursiva”, pois, difere do estudo das unidades da língua como sistema, que não considera o papel do *outro* no processo de comunicação discursiva. Na concepção de Bakhtin (2003, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”.

Em artigo sobre a relação entre os gêneros escolares como objetos de ensino e as práticas de linguagem, Schneuwly e Dolz (1999, p. 7)⁵ lembram que a escola sempre trabalhou com os gêneros, para atingir seu objetivo de ensinar a falar, a ler e a escrever. Eles ressaltam, entretanto, que as especificidades da situação escolar provocam um desdobramento no qual "o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem."

Para Schneuwly e Dolz, é possível distinguir, pelo menos, três formas de trabalhar com o ensino da escrita e da fala tendo por objeto o gênero e suas relações com as práticas de referência. Ressaltam, entretanto, que os gêneros apontados nos três grupos são "tipos ideais" que não aparecem de modo puro, eles podem se apresentar em formas mistas, com o predomínio de uma ou de outra.

No primeiro grupo, eles apontam as seqüências textuais estereotipadas: narração, descrição e dissertação, consideradas por eles como "autênticos produtos culturais da escola". Esses "gêneros escolares-guia" não têm como objetivo a comunicação entre os interlocutores – alunos e professores –, mas servirem de "modelos concretos para o ensino", independentemente das práticas de linguagem constituídas nas situações de interação concretas. Os autores assim caracterizam tais gêneros:

Mesmo que eles sejam originários da tradição literária e retórica, não se fazem a definição e descrição dos gêneros escolares em relação a gêneros historicamente situados, que correspondem a práticas de linguagem, mas em relação a necessidades consideradas como sendo aquelas dos objetos descritos: lógica do objeto ou do pensamento. Os gêneros são *naturalizados*. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 8).

⁵ O texto publicado inicialmente na Revista Brasileira de Educação (1999) foi republicado no Brasil em ROJO (2004).

Em um segundo grupo, são incluídos gêneros novos que surgem em decorrência do funcionamento da comunicação escolar, por exemplo, o texto livre, o seminário, a correspondência escolar e o jornal de classe. Nesse caso, não há uma referência a outros gêneros que circulam fora do espaço escolar: "A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros." Aqui, também há um processo de naturalização, "o gênero nasce naturalmente da situação", não é descrito, não é um instrumento que possa ser usado em práticas sociais de linguagem efetivas, em outras esferas que não a da escola. (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 9).

No terceiro grupo, os autores situam os gêneros utilizados nas situações autênticas de comunicação que são introduzidos na escola sem sofrer alterações. Negam a escola como lugar de uma comunicação específica, uma vez que o objetivo é "o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado." (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 9).

Os pesquisadores chamam atenção para a necessidade de uma revisão dos gêneros escolares, o que exige um trabalho complexo de avaliação e o desenvolvimento de novas pistas de trabalho. O principal fator de complexificação do trabalho com os gêneros na escola e sua relação com as práticas de linguagem é o fato de que, em um lugar social diferente daquele no qual foi originado, o gênero sofre uma transformação. No ambiente escolar, ela passa a ser gênero a aprender, mesmo permanecendo um gênero usado para comunicar. Desse modo, na concepção dos autores "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instância cujo objetivo primeiro é precisamente este." (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, p. 11).

4 Discurso da tradição x discurso da inovação

Assumindo a concepção de linguagem como forma de interação (BAKHTIN (VOLOCHINOV), 1992), Geraldi (1984, p. 43) mostra que, já no início da década de 80, defendia uma proposta de ensino na qual a linguagem é lugar de constituição de sujeitos nas situações concretas de interação, o que não se coaduna com um trabalho centrado na proposição de exercícios de classificação de termos e reconhecimento de tipos de sentenças.

No texto intitulado "Unidades básicas do ensino de Português" (publicado inicialmente em 1981), Geraldi apresenta alguns subsídios que demonstram como articular a concepção interacionista da linguagem e as atividades de sala de aula, propondo, como conteúdos de ensino de

LP, as práticas de *leitura*, de *produção textual* e de *análise linguística*. Considerando a predominância das atividades de descrição e análise da língua por meio de exercícios de metalinguagem, o autor considera importante esclarecer o que estava propondo em análise linguística:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2006, p. 74, grifos do autor).

Para evitar que se mantivesse a mesma prática com uma nova denominação, o autor enfatiza que há uma diferença de finalidade no que está propondo:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa.

Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2006, p. 74).

Estava cunhada a expressão que constituiria um dos eixos do ensino de língua de vanguarda no Brasil, cuja dimensão fundadora seria confirmada nas duas décadas que se seguiram à publicação do texto, o qual passou a ser leitura obrigatória nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Além disso, o autor constitui uma das referências dos PCN, publicados no final dos anos 90.

A seguir, faremos algumas considerações sobre dois discursos que emergiram na arena das discussões sobre o ensino de língua, nas últimas décadas: discurso da inovação e discurso da tradição, os quais dizem respeito, mais especificamente, aos conteúdos de gramática e/ou de análise linguística.

Pietri (2003) define como discurso da mudança um discurso que começa a se constituir no Brasil, no final da década de 70, e que diz respeito à “mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna” (PIETRI, 2003, p. 9).

O discurso da mudança, do qual fala Pietri, surgiu no final da década de 70 e início da de 80, quando os linguistas tomam o ensino de língua materna como objeto de discussão, e afirmava a necessidade de:

- i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a freqüentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa.*
- ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade lingüística socialmente prestigiada.* (PIETRI, 2003, 77-78, grifos do autor).

O que consideramos aqui como discurso da mudança ou da inovação abrange também as reflexões sobre o ensino de língua materna produzidas nas últimas duas décadas (anos 1990 e 2000) e incorporadas na elaboração dos PCN, entendidos aqui como documentos oficiais e textos de divulgação, em certo sentido. Vale destacar que Pietri (2003), ao concluir sua pesquisa sobre a emergência do discurso da mudança, aponta, dentre outros documentos, os PCN como fonte de dados sobre a atualização do discurso da mudança.

Já o ensino tradicional é definido por Pietri como “o ensino fundamentado numa variedade única da língua (a escrita, literária), através do uso da gramática da LP”; o autor ressalva, porém, que esse ensino “deve ser compreendido como um percurso que se altera em função das mudanças sociais e econômicas por que passou a sociedade” (PIETRI, 2003, p.24). O autor assim explicita a oposição entre os pontos de vista de uma corrente e de outra:

Um dos fundamentos do discurso da mudança é a afirmação de que, através do respeito pela linguagem do aluno, seria possível levá-lo a se apropriar da variedade lingüística valorizada socialmente, o que possibilitaria a ele a adequação de uso da linguagem aos diversos lugares sociais em que precise se manifestar. Ao contrário do ensino tradicional, que silencia, e contribui, desse modo, para a manutenção da ordem social vigente, com as mudanças no ensino poderiam ser conseguidas mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonegada a grande parcela da população (PIETRI, 2003, p. 95).

Esse é o quadro que se apresenta atualmente para os professores de LP de Ensino Fundamental e Médio – aos quais cabe a tarefa de incorporar em seu cotidiano profissional um novo e complexo objeto de ensino, fundamentado em novas concepções teóricas, cujo primeiro contato, para a maioria, está ocorrendo depois de muitos anos de concluída a graduação e de uma prática fundamentada em outras orientações teórico-metodológicas, que apontavam para outro objeto de ensino.

5 Plano de ensino – O currículo moldado ou modelado pelos professores

O documento (re)elaborado pelos professores de LP, como se pode observar no anexo, apresenta os objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano, na 8ª série/9º ano do EF, organizados em quatro eixos. O uso do termo “eixo” refere-se aos agrupamentos de conteúdos definidos pelos professores: eixo da linguagem oral, eixo da linguagem escrita, eixo da leitura e eixo da análise linguística. Não é a mesma utilização do termo feita no PCN, que propõe a organização dos conteúdos de LP em dois eixos básicos: a) eixo do uso de língua oral e escrita (no qual se incluem as práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos) e b) eixo da reflexão sobre língua e linguagem (no qual se inclui a prática de análise linguística) (BRASIL, 1998, p. 34-35).

Como não seria possível no escopo desse artigo discutir a totalidade do plano de ensino, a seguir, teceremos alguns comentários acerca dos conteúdos de ensino presentes no documento, observando a organização dos eixos proposta no PCN.

5.1 Eixo do uso da linguagem oral e escrita

Como no eixo da linguagem oral e escrita constam no plano de ensino em análise tanto gêneros essencialmente escolares como gêneros que circulam em outras esferas fora da escola, tomamos como referência para análise o trabalho de Schneuwly e Dolz (1999) sobre os gêneros escolares.

Em qual dos grupos se poderia incluir os gêneros presentes no plano de ensino da 8ª série/9º ano aqui analisado?

Como bem destacam Schneuwly e Dolz, os agrupamentos definidos por eles fazem referência a gêneros que são "tipos ideais", assim não é possível enquadrar perfeitamente os gêneros listados no plano de ensino em um dos grupos indicados pelos autores.

Não obstante, podemos observar que os gêneros listados no plano de ensino não se incluem no primeiro grupo, porque não podem ser considerados no conjunto das sequências textuais, destituídas de qualquer vínculo com as práticas de linguagem. Mesmo em gêneros como resumo escolar, ensaio escolar, projeto de pesquisa, relato de pesquisa, por exemplo, há uma interação entre os interlocutores, há o conhecimento da finalidade pelos interlocutores, da circulação (mesmo que restrita ao espaço escolar).

Tais gêneros poderiam ser incluídos no segundo grupo, pois surgiram em decorrência do funcionamento da comunicação escolar. Schneuwly e Dolz incluem nesse grupo os gêneros que não são descritos, nem são utilizados em práticas sociais efetivas fora da escola. Mas, poderíamos nos

questionar: a escola não é um lugar de práticas sociais efetivas? Se há um propósito comunicativo, se há um acabamento do enunciado que permite a alternância dos sujeitos, há um processo de produção genérica dessa esfera social específica que precisa ser reconhecido como tal. Não é uma simulação, é uma situação autêntica de comunicação escolar.

No terceiro grupo, os autores situam os gêneros utilizados nas situações autênticas de comunicação de todas as outras esferas, que não sofrem alterações ao serem introduzidos na escola – será isso possível? Parece haver aqui uma contradição, pois os autores afirmam que "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência". A presença do gênero *carta do leitor*, por exemplo, da esfera jornalística, possibilita aos alunos a inserção em uma situação real de comunicação na medida em que: eles fazem escolhas como jornal ou revista a ser lida; texto que será objeto do comentário na carta; há leitores reais (jornalistas, editores); as cartas passam pelo crivo editorial e são publicadas ou não de acordo com os critérios do veículo e não do professor; quando selecionadas, as cartas são publicadas e colocadas em circulação no suporte junto às cartas dos demais leitores e, portanto, estão sujeitas a reação-resposta dos leitores, ou seja, entram na corrente da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003). Essas condições de produção nos remetem aos gêneros do discurso tal qual circulam em suas esferas fora da escola. Seria a carta do leitor um gênero escolarizado ou um gênero que se expande para a escola tornando-a mais uma esfera de sua produção?

Vale ressaltar, ainda, que, após a listagem dos conteúdos da linguagem oral e da linguagem escrita, presentes no plano de ensino, há uma ênfase nas condições de produção a serem consideradas no trabalho com os gêneros discursivos/textuais, como se pode perceber na seguinte observação presente no plano de ensino:

No trabalho com os gêneros discursivos / textuais, observar as condições de produção: interlocutores, finalidade, definição do gênero, suporte e espaço de circulação.

5.2 Eixo da reflexão sobre língua e linguagem

Nos conteúdos de *análise linguística*, observamos que há uma listagem de conteúdos que remete ao trabalho com a gramática tradicional⁶ (classes de palavras e termos da oração, por

⁶ A expressão “gramática tradicional” é utilizada aqui no sentido atribuído por autores como Geraldi (1984; 2006) e Brito (1997) ao trabalho com metalinguagem que predominou nas aulas de LP até a década de 1980 (NEVES, 1991). Para uma reflexão específica sobre conceitos de gramática, ver Franchi ([1991] 2006); Possenti (1984; 1996) e Travaglia, ([1995] 2009). Há, nos estudos, indicações de que, ao trabalhar com o ensino de regras formais a serem seguidas, a escola tradicionalmente tenha priorizado a gramática normativa e, ao utilizar exemplos de descrições consideradas “corretas”, focalizou o trabalho com a gramática descritiva. Para Travaglia, a despeito da apresentação que faz de 11 conceitos de gramática, o ensino de gramática nas escolas brasileiras, até meados da década de 1990,

exemplo), entretanto a voz das novas teorias teve ressonância no discurso dos professores que aparece materializado nos planos de ensino. Na medida em que há especificações no sentido de que o trabalho seja desenvolvido na perspectiva do uso, tendendo para uma articulação com as práticas de leitura e de escrita, percebemos na observação sobre a prática de análise linguística ecos do discurso sobre o ensino operacional e reflexivo da língua.

O trabalho com os conteúdos de análise linguística deve ser desenvolvido na perspectiva do uso na leitura e na produção oral e escrita.

De acordo com o discurso materializado nos planos de ensino, percebemos uma aproximação da compreensão de análise linguística⁷ proposta por Geraldi, que “inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 2006, p. 74). A ênfase dada pelo autor, na sua proposta⁸, recai sobre o trabalho de linguagem realizado a partir do texto do aluno, podendo inclusive focalizar “os aspectos sistemáticos da língua portuguesa”. Ele esclarece, no entanto, que o objetivo deste trabalho não é “o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2006, p. 74).

Pela observação presente no eixo da análise linguística, o diálogo que se estabelece é pela negação do ensino tradicional (PIETRI, 2003), que aborda a gramática como conteúdo fechado em si mesmo, sem articulação com as atividades de *leitura e produção textual*:

A ênfase na articulação das práticas de linguagem que devem constituir os conteúdos da disciplina de LP tem sido apontada em reflexões mais recentes sobre o ensino de língua, como podemos ver em Antunes, 2003; Lopes-Rossi, 2005. Algumas pesquisas sobre elaboração didática, tomando os gêneros do discurso como objetos de ensino (HAESER, 2005; MAIESKI, 2005), também têm demonstrado a importância de um trabalho articulado envolvendo as práticas de linguagem.

Considerações sobre o plano de ensino da disciplina de LP

caracterizava-se por ser “primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 101).

⁷ Há estudos recentes, como o de Rodrigues (2008), por exemplo, ampliando a noção de análise linguística para o trabalho com elaboração didática dos gêneros do discurso.

⁸ Em Geraldi (1997), a prática de análise linguística é associada às atividades epilinguísticas, que implicam a reflexão sobre a linguagem nos processos interativos, e às atividades metalinguísticas, que permitem falar sobre a linguagem tomando-a como objeto de estudo. O autor destaca que, para que as atividades metalinguísticas tenham sentido, elas precisam ser precedidas pelas atividades epilinguísticas.

Observamos que parece haver um duplo direcionamento no discurso presente no plano de ensino: se, por um lado, há uma exposição de conteúdos que responde às exigências de certos saberes legitimados pela tradição (classes de palavras, conteúdos de sintaxe); por outro, há uma especificação do que e, em alguns casos, de como trabalhar esses conteúdos, demarcando, e ao mesmo tempo ampliando, a área de abrangência dos conteúdos, para que não sejam entendidos em seu sentido mais restrito.

Além das vozes de dois grandes discursos já-ditos (tradição x inovação), o plano de ensino é tecido a partir da ressonância de discursos de diferentes momentos da constituição da disciplina de LP no Brasil. Nos conteúdos da *oralidade*, convivem tanto os conteúdos sobre a fala do aluno como manifestação de sua subjetividade, quanto os conteúdos do exercício da *oralidade* no sentido restrito, como participação/diálogo em sala de aula. Há, ainda, a inclusão de gêneros orais como o *debate* e o *seminário*.

Nos conteúdos da *linguagem escrita*, os discursos sobre a teoria dos gêneros, presentes na fundamentação dos PCN, têm ecos, mas há ainda a voz da linguística textual que adentrou a escola principalmente na década de 1980, apontando a centralidade do trabalho com o texto. Vale destacar que, nesse eixo, o discurso sobre o uso do texto como unidade de ensino teve ressonância no plano de ensino dos professores, assim como o discurso sobre a formação do leitor do texto literário, nos conteúdos do eixo da *leitura*.

Além disso, há observações específicas nos conteúdos de *linguagem oral* e *linguagem escrita* e nos conteúdos de *análise linguística*, apontando para um trabalho mais sintonizado com as novas diretrizes curriculares (BRASIL, 1998; SANTA CATARINA, 1998) e com as reflexões mais recentes, produzidas no âmbito dos estudos linguísticos.

Essas observações são vozes que dialogam diretamente com os prováveis interlocutores e apontam certo direcionamento para o trabalho, mas também se antecipam a possíveis reações de discordância ou crítica por outros interlocutores não previstos de imediato (professores de outras instituições, pais, academia).

Como todo enunciado, o plano de ensino reflete e refrata as condições de produção nas quais foi constituído: o quando e o onde, os interlocutores, os valores e crenças presentes (horizonte axiológico) nos enunciados já-ditos e nos enunciados pré-figurados sobre o objeto de discurso tematizado.

Em Rodrigues (2009), constatamos que o plano de ensino é um documento tecido por múltiplas vozes. Dentre as vozes que dão o tom ao discurso presente nesse documento, destacam-se a voz da disciplina reenunciada pelos professores efetivos mais antigos na escola, a voz da instituição – cuja filosofia dá um norte para o trabalho a ser desenvolvido –, a voz de algumas teorias às quais os professores tiveram acesso e, principalmente, a voz do aluno refratada, no

discurso dos professores, sobre o acontecimento da situação de ensino-aprendizagem que se concretiza na sala de aula.

Na (re)elaboração dos planos de ensino, os professores orquestram essas vozes com os já-ditos que estão na sua história pessoal e profissional e, ainda, com os discursos prefigurados dos interlocutores imediatos e potenciais. Dessa forma, os professores assumem uma função-autor (BAKHTIN, 2003) em relação ao documento, que, num segundo momento, ganha uma dimensão de discurso institucional da disciplina, passando a parametrizar e ser parametrizado pelo trabalho de elaboração didática do professor, desenvolvido no cotidiano da sala de aula.

Os professores tomam os planos de ensino como referência no planejamento de suas aulas e na escolha do livro didático a ser adotado na disciplina, quando, por exemplo, procuram contemplar os conteúdos previstos no documento. Por outro lado, o movimento dialógico da sala de aula, a relação professor-aluno vai redefinindo e ressignificando os planos, que são reelaborados a cada final de ano. Essa plasticidade do documento confere a ele um caráter ao mesmo tempo de estabilidade – o dado é sempre considerado como ponto de partida – e de flexibilidade, na medida em que se molda ao movimento de interação no acontecimento da aula – o novo é o ponto de chegada.

A partir do momento em que os professores reelaboram os planos de ensino e estes ganham um caráter institucionalizado, os professores passam da posição de autores a de interlocutores do documento. Logo, eles têm uma dupla responsabilidade sobre esse discurso materializado nos planos de ensino: respondem pela sua elaboração e pela sua implementação em sala de aula (ou não).

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, p. 177-229, 1990.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 41-48.

_____. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

_____. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAESER, M. E. **O ensino aprendizagem da leitura no ensino médio:** uma proposta a partir de oficina como gênero carta do leitor. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-93.

MAIESKI, M. N. **O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem:** uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise linguística. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

PIETRI, E. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. p. 31-39.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de Língua Portuguesa no processo de reestruturação curricular:** uma construção dialógica. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RODRIGUES, R. H. Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. **Acta Scientiarum: language and culture.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UEM, v. 30, n. 2, jul-dez 2008, p. 169-175. Disponível em:

<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/6004>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). **Proposta Curricular - Língua Portuguesa.** Florianópolis: IOESC, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** n.11, 1999, p. 5-16.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística/Associação Brasileira de Lingüística** – v.1 (1979), p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. (1995) **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Anexo – Plano de ensino

DISCIPLINA: Língua Portuguesa
ANO: 2011 SÉRIE: 8ª série/9 Ano TURNO: Vespertino
Professoras:

OBJETIVO GERAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

Possibilitar ao aluno a ampliação e o domínio da Língua Portuguesa e da linguagem – construídas historicamente nas relações sociais – para que atue como cidadão consciente de seu papel na sociedade.

OBJETIVO DA DISCIPLINA PARA A SÉRIE

Ampliar conhecimentos gramaticais e desenvolver estruturas de pensamento a partir da compreensão e da interpretação de leituras variadas, para expressar-se criticamente de forma oral e escrita com clareza e coerência, observando o padrão culto da língua.

LINGUAGEM ORAL

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a fluência oral do aluno, ampliando seu universo linguístico, para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão de sua relação com o outro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Exercitar a oralidade, buscando o expressar-se com segurança, desenvoltura, criatividade, clareza e desinibição.
- Aperfeiçoar as habilidades de expressão oral, através do emprego de argumentação própria, consciente, organizada e crítica.
- Refletir e manifestar-se sobre o funcionamento e a caracterização dos gêneros trabalhados.

CONTEÚDO

- Leitura silenciosa e oral;
- Compreensão, análise, interpretação e apreciação de textos nos diversos gêneros trabalhados (autobiografia, diário de leitura, notícia, reportagem, depoimento, entrevista, carta opinativa, novela, romance, resenha, resumo escolar...), observando diferentes formas de manifestação/linguagens e espaços de divulgação e de circulação (revistas, jornais, livros, filmes, músicas, teatro, exposições, espetáculos...);
- relatos de entrevistas, de pesquisas, de leituras, reconhecendo vínculos entre o texto lido e a sua própria realidade e posicionando-se criticamente em relação aos mesmos;
- apresentação de trabalhos: debate; seminário.

LINGUAGEM ESCRITA

OBJETIVO GERAL

Desenvolver a fluência escrita do aluno, ampliando seu universo linguístico para que compreenda a linguagem como instrumento de expressão de sua relação com o outro.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Resolver exercícios de compreensão, análise, interpretação e apreciação de textos nos diversos gêneros trabalhados.
- Produzir e reescrever textos, observando a organização, seqüência lógica dos fatos, unidade, coerência, clareza, argumentação e concisão.
- Produzir textos, observando as características funcionais e estruturais dos gêneros trabalhados.

CONTEÚDO

- Compreensão, análise, interpretação e apreciação de textos nos diversos gêneros trabalhados (autobiografia, diário de leitura, notícia, reportagem, depoimento, entrevista, carta opinativa, novela, romance,

resenha...), observando diferentes formas de manifestação/linguagens e espaços de circulação (revistas, jornais, livros, filmes, músicas, teatro, exposições, espetáculos...);

– produção de texto autobiográfico, diário de leitura, resumo escolar, ensaio escolar, projeto de pesquisa, texto de memórias, entrevista, carta opinativa e resenha (de obras literárias, de filmes, espetáculos...), observando as características discursivas e estruturais de cada gênero;

– relatório de pesquisa e/ou entrevista (orientações de acordo com as necessidades da série).

Obs.: No trabalho com os gêneros discursivos/textuais, observar as condições de produção: interlocutores, finalidade, definição do gênero, suporte e espaço de circulação.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

OBJETIVO GERAL

Proporcionar ao aluno condições de internalizar e empregar adequadamente as diversas possibilidades de estruturação das frases, períodos e parágrafos que compõem o texto nas diversas situações de uso, lançando mão do conhecimento de determinados recursos oferecidos pela língua.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Realizar a regência verbal e nominal adequadas nas produções de textos, observando o padrão culto da língua;

– Usar adequadamente o acento indicativo de crase, tendo conhecimento das preposições e regência adequada dos verbos;

– Observar, quando fala e/ou escreve, a colocação pronominal;

– Reconhecer e produzir períodos compostos, estabelecendo adequadamente as suas relações (uso das conjunções), para desenvolver textos com estruturas mais complexas;

– Aproximar ao máximo a grafia e a acentuação das palavras das exigências formais da língua;

– Pontuar as frases de modo a transpor as ideias para a escrita com a expressividade adequada aos propósitos da situação de comunicação.

CONTEÚDO

– Preposição (revisão)/regência verbal e nominal/crase;

– Emprego dos pronomes oblíquos (revisão);

– Colocação pronominal;

– Frase, oração, período;

– Período simples e composto: reconhecimento / orações sindéticas e assindéticas; uso das conjunções;

– Período composto por coordenação e subordinação: estrutura, classificação e uso das conjunções;

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS DE ACORDO COM AS NECESSIDADES DOS ALUNOS

– Ortografia;

– Acentuação gráfica;

– Pontuação.

Obs.: O trabalho com os conteúdos de análise linguística deve ser desenvolvido na perspectiva do uso na leitura e na produção oral e escrita.

LEITURA

OBJETIVO GERAL

Possibilitar através do incentivo à leitura do texto literário e não literário uma opção de diálogo consigo mesmo e entre diferentes épocas com a atualidade e ampliar o referencial cultural do aluno por meio de diferentes textos e linguagens.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

– Aprofundar a reflexão e discussão sobre algumas questões relacionadas aos temas trabalhados, tomando como referência as obras lidas.

– Desenvolver a prática de leituras variadas como auxiliar na interpretação e produção de textos nos gêneros trabalhados.

CONTEÚDO

- Leitura de livros de literatura nos seguintes gêneros: autobiografia, novela e romance;
- Leitura de textos dos jornais *A Notícia*, *Diário Catarinense*, *Folha de São Paulo*, *Brasil de Fato* e outros;
- Leitura de textos das revistas *Isto é*, *Veja*, *Superinteressante*, *Planeta* e outras;
- Buscas e leitura em *sites* na Internet;
- Leitura de textos não-verbais e em linguagens variadas: filmes, exposições artísticas, coletâneas fotográficas, arquitetura, dança e outras formas de comunicação.

CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS EM TODOS OS EIXOS AO LONGO DO ANO LETIVO

- Denotação – Conotação;
- Figuras de Linguagem: metáfora, comparação, onomatopéia, hipérbole, ironia...
- Linguagem ambígua;
- Linguagem literária e não-literária.

BIBLIOGRAFIA

Do professor:

- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**. O que é. Como se faz. São Paulo: Loyola, 2005.
- BRANDÃO, H. N. (coord.) **Gêneros discursivos na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. - 2ed. - São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRITO, L. P. L. **A sombra do caos: Ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. **O texto: escrita e leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.
- (org) **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.
- **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- INFANTE, U. **Curso de gramática aplicada aos textos**. São Paulo: Scipione, 2001.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**. Editora da UNICAMP, SP.
- MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.
- MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.
- MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- PÉCORA, A. A. B. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, SP: ALB; Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto (SED). Proposta Curricular - Língua Portuguesa. Florianópolis: IOESC, 1998.
- SAVIOLI, F. P. & FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 4.ed. Trad. Maria Augusta Bastos de Matos, adaptação Ana Luísa Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 1991.

Do aluno:

- MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (Preferencialmente conforme o Novo Acordo Ortográfico)
- NICOLA, J. **Gramática**: palavra, frase e texto. Colaboração Lorena Menon. São Paulo: Scipione, 2009. (Conforme o Novo Acordo Ortográfico)
- CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens**. 9 Ano. São Paulo: Atual, 2009.
- TAKAZAKI, H. H. **Linguagens no Século XXI: Língua Portuguesa**. 8ª série. 1.ed. São Paulo: IBEP, 2002.
- Material a ser solicitado ao longo do ano: jornais; revistas diversas; livros de literatura: autobiografias, romances; relatos de viagens e outros.