



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAS: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E
LITERÁRIOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, DISCURSO E ENSINO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

SEBASTIANA APARECIDA VIDAL GOMES

Monteiro – PB

2014

SEBASTIANA APARECIDA VIDAL GOMES

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Monografia apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Exatas – CCHE da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI como requisito necessário para obtenção do grau de Especialista em Letras: Estudos Linguísticos e Literários.

Orientadora: Prof^ª Ms. Noelma Cristina dos Santos.

Monteiro – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação. □

G631e Gomes, Sebastiana Aparecida Vidal.

O ensino de língua portuguesa no Ensino Médio [manuscrito]
: a proposta dos documentos oficiais / Sebastiana Aparecida Vidal
Gomes. - 2013.

51 p. : il. color.

Digitado.

Monografia (Especialização em Letras: Estudos Linguísticos e
Literários) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências
Humanas e Exatas, 2013.

"Orientação: Profa. Ma. Noelma Cristina dos Santos,
Departamento de Letras".

1. Ensino Médio. 2. Língua. 3. Texto. 4. Gramática. I. Título.
21. ed. CDD 373

SEBASTIANA APARECIDA VIDAL GOMES

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO:
A PROPOSTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

COMISSÃO EXAMINADORA

Aprovada em 26/09/2014

Monografia apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Exatas – CCHE da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI como requisito necessário para obtenção do grau de Especialista em Letras: Estudos Linguísticos e Literários.

Orientadora: Prof^ª Ms. Noelma Cristina dos Santos.

Noelma Cristina Ferreira dos Santos

Prof.^a Ms. Noelma Cristina Ferreira dos Santos
ORIENTADORA - (Universidade Estadual da Paraíba - UEPB)

Luciana Fernandes Nery

Prof.^a Ms. Luciana Fernandes Nery
MEMBRO EXAMINADOR - (Universidade Estadual da Paraíba - UEPB)

Rebeca Rannieli Alves Ribeiro

Prof.^a Ms. Rebeca Rannieli Alves Ribeiro
MEMBRO EXAMINADOR - (Faculdade Maurício de Nassau - FMN)

Monteiro – PB

2014

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo poderoso, que com sua bondade sempre me guia, me protege.....obrigado Senhor.

Aos meus familiares, Mainha, Painho, Juliana, João Paulo e Sebastião, que sempre estão direta ou indiretamente me dando forças, para que eu possa continuar trilhando os caminhos das minhas escolhas.

Ao meu querido e amado esposo, sempre tão compreensível, atencioso, que sempre fez e faz das minhas conquistas as suas também, obrigada, meu amor.

Ao meu amado, adorado (me faltam palavras, para expressar tão sublime sentimento) filho, que do seu jeitinho, me fortalece, e passou a dividir comigo os sentimentos mais perfeitos que podem existir entre seres humanos.

Aos meus colegas da Especialização, que de alguma forma contribuíram para o resultado desse trabalho. Em especial, a minha sempre amada amiga Adriana, que sem ela eu não teria como ter chegado ao final, obrigada amiga por tudo, e que Deus sempre te abençoe, e te der aquilo que você tanto sonha, você sabe do que estou falando.....

Aos professores, que, com seus conhecimentos sempre me trouxeram contribuições para a minha formação.

Deixei por final, mas isso não significa menos importante, essa pessoa, é a minha querida ORIENTADORA, com todos os sentidos que a palavra apresenta. Obrigada professora, por ter se disposto a me orientar mais uma vez, e espero que não seja a última....Obrigada por tudo!

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada com os documentos, que atualmente norteiam o Ensino Médio, a nível nacional. Assim nos propusemos a investigar como os parâmetros nacionais, sobretudo os PCNEM (2000), os PCN+ (2002) e as OCEM (2006) idealizam o ensino de língua materna. Para tanto nos debruçamos sob a análise das perspectivas teóricas subjacentes às reflexões apresentadas nos documentos, isto é, tomamos como referência conceitos, que a nosso ver, são os mais relevantes para o ensino de Português, quais sejam: o de língua/linguagem, texto e gramática. Em seguida avaliamos a coerência existente entre a teoria defendida nos respectivos materiais e as propostas metodológicas neles apresentadas, e por fim realizamos uma análise comparativa entre tais parâmetros. Para realizarmos tais análises tomamos como referência alguns estudiosos da área da Língua como Marcuschi (2003), Camacho (2004) Bakhtin (1997), entre outros. Analisando os resultados da pesquisa, percebemos, em linhas gerais, que em termos teóricos, os documentos em foco se mostram em consonância com as mais recentes teorias que versam sobre o ensino de Português, ao passo que as propostas metodológicas, quando apresentadas, não são tão exploradas, e condizentes com o que se apresenta na teoria.

Palavras – chaves: Ensino Médio; Língua; Texto; Gramática.

ABSTRACT

We present the results of a survey of the documents, which currently guide the high school nationally. So we set out to investigate how the national parameters, especially PCNEM (2000), the PCN + (2002) and OCEM (2006) idealize the teaching of mother tongue. To do so we concentrate on the analysis of the underlying theoretical perspectives to the ideas presented in the documents, ie, we take as reference concepts, which in our view are the most relevant to the teaching of Portuguese, namely: language / language text and grammar. Then we evaluate the consistency between the theory advocated in their materials and methodological proposals presented therein, and finally perform a comparative analysis between these parameters. To accomplish such analysis we refer to some scholars in the field of Linguistics as Marcuschi (2003), Camacho (2004) Bakhtin (1997), among others. Analyzing the survey results, we see in general that in theoretical terms, the documents focus, appear consistent with the most recent theories that deal with the teaching of Portuguese, while the methodological proposals, when presented, are not as explored, and consistent with what is presented in theory.

Words - keys: High School; language; text; Grammar.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I: ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	14
1. Ensino Médio: bases legais.....	14
2. Ensino Médio: principais documentos que regem o currículo.....	18
2.1. Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio (PNEM, 2000).....	18
2.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002).....	21
2.3 Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio (OCEM, 2006).....	22
CAPÍTULO II: OS DOCUMENTOS QUE PAUTAM O ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS/METODOLÓGICAS	27
2.1 Perspectivas Teóricas subjacentes aos Parâmetros.....	27
2.1.1 Língua/ Linguagem.....	27
2.1.2 Concepção de texto.....	30
2.1.3 Concepção de gramática.....	33
2.2 Propostas Metodológicas Apresentadas.....	35
2.3 Análise Comparativa entre os Documentos.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino de língua portuguesa vem passando por algumas reformulações. Muitas delas se concentram, basicamente, na instauração de uma reflexão sobre o ensino tradicional aliado a um ensino inovador, tanto no que concerne às aulas de gramática, como de leitura e produção.

Assim, podemos afirmar que isso se deve ao surgimento de algumas teorias, as quais se preocupam com a melhoria do ensino de língua materna. Dessa forma, há uma espécie de amadurecimento, pesquisas, de um pensamento crítico sobre essa questão. Podemos assim dizer que, mesmo de forma sutil, vivemos em uma era em que há espaço para discussões sobre a busca de novas metodologias de ensino, novas abordagens de língua(gem), uma polarização do conhecimento acerca das questões linguísticas.

No entanto, não podemos deixar de perceber que esta prática ainda aparece de forma um pouco tímida nas escolas tradicionais, mesmo com todo um aparato de documentos, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ 2002), entre outros, que têm como propósito redirecionarem as práticas pedagógicas dos professores. É comum haver certa resistência, e até mesmo dificuldade, em unir teoria e prática, ou seja, muitas vezes o professor não consegue de fato acabar com as amarras que o prendem ao tradicionalismo, e colocar em prática as metodologias sugeridas em tais parâmetros. Com isso, ainda é comum o ensino dos conteúdos de língua materna numa perspectiva tradicional, isto é, sem que sejam focalizados fatores relevantes para um bom desempenho dos discentes, como, por exemplo, o uso/função dos mecanismos linguísticos que são utilizados nos mais diversos momentos de interação.

Sem dúvida, tal perspectiva de ensino vem sendo criticada há algumas décadas por professores, linguistas e pesquisadores, os quais se mostram preocupados em tornar esse ensino mais produtivo, capaz de formar competentes alunos – produtores de texto, ou melhor, alunos que, numa situação específica, saibam refletir sobre as diversas possibilidades que a língua oferece, e a que melhor se ajusta a sua pretensão comunicativa.

Assim, vemos surgir no cenário da educação um grande interesse de vários estudiosos, em trazer à tona reflexões sobre o ensino de nossa língua materna, que possam atender às necessidades pedagógicas e cotidianas dos alunos. Tal preocupação, a nosso ver, não está mais restrita apenas ao contexto acadêmico, pelo contrário, tem ultrapassado os “muros” da academia e se feito presente nos meios educacionais, pelo menos em termos teóricos, isso é perceptível a partir da demanda de documentos oficiais que foram publicados, especificamente depois da década de noventa, e que são, ou pelo menos deveriam ser, utilizados pelos professores.

Acreditamos que tais documentos, por estarem pautados nas mais novas teorias que atualmente embasam o ensino de Português, procuram de certa forma contribuir com uma melhoria no que concerne ao desempenho dos alunos, já que é tão comum percebermos os resultados insatisfatórios dos discentes de uma forma geral em determinados “testes” de avaliação aos quais são submetidos, o ENEM, por exemplo.

Defendemos, portanto, a premissa de que o ensino de Português deve seguir um paradigma, e adotar o texto como unidade básica, assim como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa.

Sabemos que um fator determinante que nos serve de base para redimensionarmos tal ensino, é a concepção de língua que orienta qualquer prática docente. É óbvio que ainda encontramos posturas conservadoras, ou seja, professores que ainda postulam um ensino voltado para a concepção de língua enquanto estrutura. Daí, pode-se concluir que metodologias pautadas nesta perspectiva levam o aluno ao simples “decoreba”, sem que sejam focalizados traços linguísticos relevantes para um entendimento do funcionamento de nossa língua. Então, se por um lado, tem-se a idéia sempre renovada de que a língua é inerentemente diversificada e mutável, por outro, há a interferência de forças conservadoras ou repressivas de setores que tentam padronizá-la e manter esta postura no meio educacional, concepção esta que foi construída desde a época mais remota.

Desta forma, analisaremos como os documentos oficiais, a nível nacional, que regem atualmente o ensino de língua materna, no Ensino Médio postulam/abordam o ensino de Português, especificamente a parte direcionada ao ensino de Língua. Eis os documentos:

- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II – Línguas, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM, 2000);

- Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+, 2002);
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, 2006).

Diante da abordagem dos documentos, em foco, – PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006), os quais pautam atualmente o Ensino Médio, sobre o ensino de língua materna, o nosso trabalho norteou-se por uma questão central: como tais documentos idealizam o ensino de língua materna? Além dessa questão, outras foram suscitadas ao longo da pesquisa: que concepção de “Ensino de Língua Portuguesa” é defendida? De que forma as vozes dos teóricos são retomadas na exposição dos referidos documentos? Há a presença de propostas/sugestões, que possam subsidiar as práticas docentes?

Acreditamos que os documentos a serem analisados idealizam um ensino de língua materna pautado nos principais conceitos teóricos abordados pelos estudos linguísticos modernos, tais como: língua, linguagem, gênero textual, variação linguística, especificamente, a perspectiva interacionista de língua/linguagem. Contudo, também partimos do pressuposto de que não são feitas referências explícitas aos teóricos (Bakhtin, Mendonça, Geraldi, Travaglia, entre outros) que atualmente subsidiam as pesquisas, bem como o ensino de língua materna, já que é comum em documentos oficiais haver a apropriação de vozes.

Assim, o objetivo geral do nosso trabalho é analisar como os parâmetros norteadores do Ensino Médio, a nível nacional, idealizam o ensino de Português. De modo específico, são nossos objetivos:

- Analisar as perspectivas teóricas subjacentes às reflexões apresentadas nos documentos;
- Avaliar a coerência entre as propostas metodológicas dos documentos e as perspectivas teóricas apresentadas.
- Realizar uma análise comparativa dos documentos quanto aos objetivos a que se propõem e ao público-alvo.

Os objetivos expostos acima visam ressaltar a importância e dimensão de nosso trabalho, que tem como escopo principal os documentos oficiais que regem atualmente o Ensino Médio, um “material” que, a nosso ver, deve desempenhar uma função relevante no processo de ensino de língua materna.

A publicação de vários parâmetros nos demonstra, a princípio, uma preocupação por parte dos governantes em tornar a educação brasileira mais acessível, já que o objetivo do documento é, “[...] criar um escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (PCNEM, 2000, p. 04)

Conforme exposto, a partir da citação, aponta-se para uma postura inovadora de ensino, do documento em foco. Dessa forma, nos desperta o interesse em analisar se tal postura se concretiza, em termos teóricos e/ou práticos.

Nesse sentido, não queremos afirmar que os parâmetros devem ser considerados como espécies de receitas, nos quais os professores possam encontrar todas as respostas para as questões que, muitas vezes são suscitadas em sala de aula, especificamente no ensino de língua materna. Ao contrário, “[...] o desafio é oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.” (OCEM, 2006, p.05).

O nosso foco é especificamente, como o ensino de língua materna no Ensino Médio é abordado. Um dos documentos em foco salienta que:

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação de textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre língua e linguagem. (OCEM, 2006, p.18)

Assim vemos, na concepção do parâmetro citado, que tal disciplina assume um papel relevante no Ensino Médio. Dessa forma, justifica a nossa preocupação em analisar se tais documentos postulam, em termos práticos, o que salientam, no exemplo, em termos teóricos. É válido mencionar também que, muitas vezes esses parâmetros, juntamente com o livro didático, são talvez os únicos instrumentos de trabalho de professores de língua portuguesa, ao menos da rede pública de ensino.

Vale salientar que a escolha do segmento de ensino – Ensino Médio –, não se deu de forma aleatória, mas em função desta etapa da educação assumir um papel significativo na formação do discente. Corroborando, assim, com as ideias de Mendonça (2006) ao ressaltar que o Ensino médio (EM) como a etapa final da educação básica tem um peso fundamental quanto ao objeto de ensino, as estratégias adotadas, as competências esperadas, enfim, deve suprir mesmo as lacunas deixadas pelo Ensino Fundamental II.

Sendo assim, torna-se relevante a nossa pesquisa, pois tem como foco as abordagens contidas nos documentos ligados ao Ensino Médio, e a nossa análise contemplará um olhar reflexivo acerca da abordagem do ensino de língua materna nos parâmetros, a nosso ver importante para o desempenho dos professores em sala de aula.

Assim, traremos algumas reflexões sobre os documentos (PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006)), que assumem, ou pelo menos deveriam assumir, um importante papel nas aulas de língua materna.

Dessa forma, a nossa pesquisa foi conduzida a partir dos passos abaixo elencados:

Inicialmente, fizemos um estudo de leituras especializadas. Realizamos, assim, um levantamento bibliográfico, necessário a toda e qualquer pesquisa e, em seguida, foi feita a descrição e análise dos dados. Nesse sentido, tomamos como referência o pensamento de teóricos como Bakhtin (2002), Marcuschi (2003), Martelota (2008), Travaglia (2005), entre outros. Além desses referenciais teóricos, outros surgiram mediante as necessidades das análises.

Portanto, nossa pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, já que este tipo de pesquisa procura explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.73).

Trabalhamos também com a pesquisa exploratória, que tem como pretensão “buscar mais informações sobre determinado assunto de estudo” (BERVIAN; CERVO; SILVA, 2007, p.63). O método utilizado foi o indutivo, já que partimos de um número pequeno, ou seja, os documentos oficiais que atualmente parametrizam o Ensino Médio, isto é, fatos particulares para chegarmos a conclusões mais genéricas, ou seja, como o ensino de língua materna está sendo propagado nos meios educacionais.

Podemos classificá-la, também, como documental, pois se trata de um tipo de pesquisa, que, segundo Pinto (2010), efetua procurando resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego de informações retiradas de material gráfico e/ou sonoro. Segundo Lakatos e Marconi (1996, p. 57 *apud* PINTO, 2010) tais informações são provenientes de órgãos que as realizaram e englobam todos os materiais sejam eles escritos ou não. Assim podem ser encontrados em arquivos públicos e particulares, como em fontes estatísticas compiladas por órgãos oficiais e particulares.

As etapas a seguir relacionam de forma mais sistematizada o modo como a nossa pesquisa foi operacionalizada: inicialmente fizemos uma leitura dos documentos, e

assim demos maior ênfase à estrutura organizacional de cada um, propostas/sugestões práticas, retomada da voz de algum teórico, pois estes fatores constituíram a nossa base de análise.

Posteriormente, foi feita a análise dos documentos, tomando como referência as etapas já mencionadas. Em tal procedimento, adotamos como base os pressupostos da área da lingüística que versam sobre tal temática. Neste processo, demos uma maior relevância para as noções de texto, língua, gramática, bem como os fundamentos relacionados aos conceitos de linguagem, gênero e Análise Linguística.

Continuando nossa pesquisa, fizemos uma descrição comparativa, entre a abordagem/estruturação dos documentos em foco. Por fim, foi sistematizado o corpus da pesquisa que se constituiu de todos os dados coletados durante as etapas da pesquisa.

CAPITULO I: ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Neste capítulo apresentaremos uma descrição das principais políticas públicas, que atualmente regem o Ensino Médio.

1. Ensino Médio: bases legais

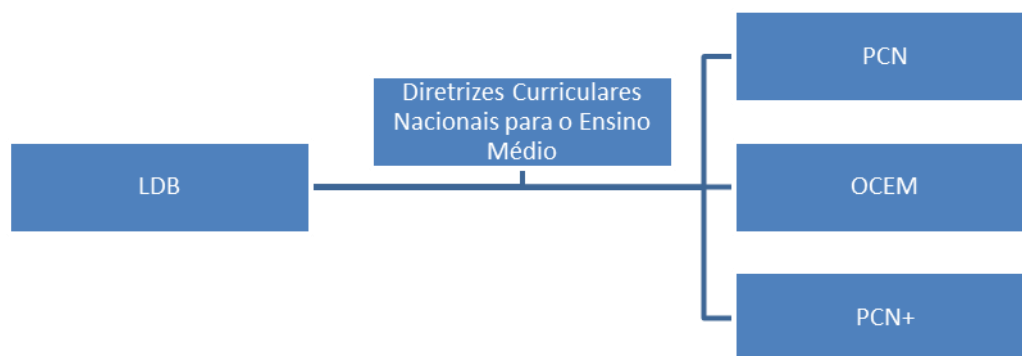
O Ensino Médio tem sido foco, ao longo dos anos, de muitas discussões, isto segundo Kuenzer (2007, p. 09), “[...] em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*.” Assim, presenciamos reformas implementadas nesta modalidade de ensino, as quais estão procurando se adequar às modificações ocorridas no mundo do trabalho.

É nessa perspectiva que Brandão (2012, p. 96) menciona:

Entendendo que a finalidade precípua do Ensino Médio é a de criar as condições básicas e necessárias para que o educando compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Cf. BRANDÃO, 2004) temos que as concepções sobre o Ensino Médio no Brasil são fundamentadas em três ideias básicas: formação do cidadão, preparação para o trabalho e preparação para a continuação dos estudos. As primeiras duas reforçam nossa afirmativa de que elas se constituem nas noções basilares da concepção de Educação presente na atual organização do ensino brasileiro, quer seja o binômio exercício da cidadania/preparação para o trabalho. A terceira ideia (preparação para a possibilidade de continuação dos estudos) se constitui em uma finalidade específica desse nível de ensino, o Ensino Médio.

Como percebemos a importância do segmento de ensino em foco, a seguir, trataremos um breve panorama das mais recentes políticas que regem atualmente o Ensino Médio no Brasil, sobretudo aquelas posteriores à década de 90.

Abaixo, através do organograma, mostramos os “caminhos” norteadores do Ensino Médio, em nosso país, bem como a relação existente entre tais:



Nesse sentido, traremos inicialmente uma abordagem sobre a Lei nº. 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seguida as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como os documentos norteadores de tal seguimento de ensino. Vale mencionar que nos deteremos apenas à parte direcionada ao ensino de Língua Portuguesa, e mais especificamente a área de Língua.

Segundo Melo e Duarte (2011, p. 232), na década de 90, com a aprovação da Lei nº. 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–(LDB), o *ensino secundário* passou a ser chamado de Ensino Médio, não obrigatório, destinado àquelas pessoas que possuem de 15 a 17 anos, egressas do ensino fundamental, e passou a contar com uma estrutura curricular única em todo o território nacional.

O texto da LDB, em sua forma geral, apresenta uma concepção de educação que forme integralmente o indivíduo. Assim, logo nos primeiros capítulos, define-se a educação num conceito mais amplo, o qual deve englobar o mundo do trabalho e a prática social, “[...] uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva” (KUENZER, 2009, p. 16).

Com a publicação da lei em foco, o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica, este se constituindo como sua etapa final, partindo do princípio de que a ninguém deve ser negado o direito de inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício de sua cidadania com plenitude.

Nesta mesma perspectiva, Queiroz *et al* (2010, p. 04) reafirma que a LDB/96 remonta ao texto de nossa Constituição Federal de 1998, no qual consta: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Mas é válido mencionar que na LDB/96, houve uma alteração na redação de tal texto, pois, como sabemos, o Estado deveria/deve garantir “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”.

É a partir de tal lei, sobretudo no artigo 35, que se estabelecem os “novos” objetivos do Ensino Médio, a saber:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos 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 e 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. (LDB, 1996, 13; 14).

Como percebemos, a legislação estimula, e mais, explícita com clareza a intenção do legislador: “Superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, que passa a ser tratada como excepcionalidade a exigir cursos mais longos.” (KUENZER, 2009, p. 39)

De acordo com Silva e Santana (s.d., p.04), percebe-se que há “[...] a importância da sistematização dos conteúdos curriculares que se fará na dialética entre educação e ensino. O que requer competências e habilidades na seleção e organização dos conteúdos curriculares e saberes próprios dos docentes”.

Ainda contamos com outro “material” relevante para tal modalidade de ensino, estamos nos referindo às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), as quais foram publicadas posteriormente, ou seja, no ano de 1998. Essas diretrizes, grosso modo, têm como fundamento direcionar a formação do Ensino Médio para uma articulação entre trabalho e cidadania, o que fica perceptível logo no seu primeiro artigo:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (DCNEM, 1998, p.01)

Sabemos que a diretriz específica para o Ensino Médio não deixa de fazer referência à LDB/96, já que esta pauta a educação nacional de forma geral, mas destacamos alguns objetivos específicos que se pretende alcançar nesse nível de ensino e que são contemplados nesse documento, quais sejam: desenvolver a autonomia intelectual do aluno, sua própria capacidade de aprendizagem, e o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido sobre os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos; capacitar o discente para que ele consiga estabelecer a relação existente entre teoria e a prática em cada disciplina do currículo (SILVA; SANTANA, s.d).

Vale mencionar, nesse enfoque, o que está exposto no artigo 10 – inciso I da referida lei, já que o mesmo faz referência ao ensino de Língua Materna, foco de nosso trabalho:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:

- a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- b) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- c) 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.
- d) Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- e) Conhecer e usar língua (s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
- f) 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.
- g) 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.
- h) 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.
- i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (DCNEM,1998, p.04).

O aluno egresso do Ensino Médio, de acordo com os princípios expostos na legislação, deverá ter um domínio sobre ciências, artes e letras, o que sem dúvida remete para um grande e desafiador papel para essa modalidade de ensino, pois como afirmam Silva e Santana (s.d, p.04), o que salientamos é a necessidade “[...] de um

ensino médio voltado aos aspectos qualitativos, ainda que se trabalhe com a massa e garanta aspectos quantitativos com um currículo atualizado e coerente com as necessidades do adolescente”.

Partindo do exposto, compreendemos que o Ensino Médio tem o objetivo primordial de preparar o aluno para a vida, nesse sentido busca-se que o mesmo logre êxito no mundo do trabalho, o que necessariamente não se exclui de tal formação o desenvolvimento de capacidades e/ou habilidades relativas ao pensar, refletir e agir sobre as determinações da vida social.

Na verdade, o que tem se buscado é uma espécie de reformulação no que diz respeito ao currículo que rege esta modalidade de ensino. Nesse sentido, o domínio efetivo da Língua Materna, nesse contexto, torna-se essencial, dada a sua relevância.

Dessa forma, não passando imune a tais mudanças, percebe-se uma singular preocupação de estudiosos na (re) formulação do currículo do Ensino Médio, tendo como consequência a publicação de alguns documentos oficiais, os quais têm como pretensão auxiliar o professor nas suas tomadas de decisões em sala de aula.

Traremos a seguir algumas considerações sobre tais documentos, sobretudo no que concerne ao ensino de Língua Materna, e ainda mais especificamente a parte direcionada ao ensino de Língua. Para tanto, iniciaremos com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+, 2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (OCEM, 2006). Esses documentos, como afirma Sene (2008), são espécies de desdobramentos da LDB/96, e ao mesmo tempo em que são legitimados por ela.

2. Ensino Médio: principais documentos que regem o currículo

A nossa apresentação seguirá a ordem na qual os documentos foram publicados, como foi exposto anteriormente.

2.1 Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio (PNEM, 2000)

Inicialmente, como está afirmado no texto de apresentação dos PCNEM (2000), ao haver a delimitação do ensino por área do conhecimento, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estando em consonância com a LDB/96, tem como

proposta criar uma escola média com sua própria identidade, para que assim atenda às expectativas da formação escolar do aluno para o mundo contemporâneo.

Em seu texto de apresentação, encontramos a seguinte explanação:

Este documento tem por finalidade delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, cuja diretriz está registrada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo (PCNEM, 2000, p. 04).

Já no tópico intitulado “O sentido do aprendizado na área”, o texto apresenta de forma sucinta as competências que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio, e expõe que:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos (PCNEM, 2000, p. 05).

Fica claro, em termos teóricos, que o documento objetiva uma formação integral do discente egresso no Ensino Médio, formação esta que abrange desde a progressão nos estudos, no mundo do trabalho, como também sua atuação como cidadão. Para que tais objetivos sejam alcançados, os PCNEM (2000) trazem a seguinte reflexão, “Como objetivar tais competências sem um trabalho sistemático e organizado com a linguagem?” (p. 05).

O referido documento aponta algumas competências que são objetivadas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio.

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção. (p.08)
- Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização; [...] (p.09)
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (p. 10)

Assim, tais competências, de acordo com os PCNEM (2000), deverão ser desenvolvidas no processo de ensino, ao longo de todo o Ensino Médio. Dessa forma,

na perspectiva do referido documento, o que se pretende não é uma redução nos conhecimentos a serem estudados, mas sim uma delimitação, sem a qual o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para poder prosseguir nos estudos futuros e participar da vida social.

Para tanto justifica-se o desenvolvimento de competências específicas, no âmbito de Língua Materna, a partir do seguinte excerto:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada (PCNEM, 2000, p.06).

De acordo com Lopes (2004 *apud* SILVA; SANTANA, s.d), os PCNEM (2000) configuram-se como uma possível proposta curricular de se colocar em prática. Ele abre nas escolas uma possível possibilidade de um debate sobre o currículo. E dentre as competências abordadas, encontramos “[...] as cognitivas, como apropriação do conhecimento, que abre novas possibilidades de aprendizagem, utilização das tecnologias da informação e da comunicação, capacidade de ler, interpretar e resolver situações-problema, emitir juízo crítico [...]”. (SILVA; SANTANA, s.d).

Em linhas gerais, a pretensão é que haja uma reorganização da base curricular no Ensino Médio, para que assim cada escola possa adaptar à sua realidade o que é proposto em tal documento. O principal eixo da proposta é a diversidade, há nesse sentido, como se firma no documento em foco, uma reflexão sobre o sentido do processo de ensino-aprendizagem, bem como das competências gerais a serem desenvolvidas em tal modalidade de ensino.

Ressalta-se, nesse enfoque, que o objetivo principal do texto é a própria escola, já que é na mesma que há o encontro entre o pensar, e o fazer, e isto poderá, tendo como base o documento, delimitar o sucesso ou não do trabalho.

Contudo, os PCNEM (2000) deixam claro que as propostas nele contidas são de natureza indicativa e interpretativa, mas que propõem, desse modo, a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.

Tais propostas devem seguir um viés qualitativo, assim salientam que no nível do Ensino Médio deve haver a sistematização de um rol de disposições e atitudes, como pesquisar, analisar, sintetizar, argumentar, de forma que o aluno possa participar do mundo social, o que só pode ser conseguido, além de outros fatores, conforme os

PCNEM (2000), com um trabalho sistemático e organizado com a linguagem – área básica para a formação.

De fato, devemos reconhecer que esse documento se revela atualizado com as novas teorias linguísticas. Além de defender uma formação integral do discente, faz referências explícitas a conceitos próprios da área de língua portuguesa, como “recursos expressivos das linguagens”, “condições de produção”, variação linguística, língua como identidade e à importância de se conceber a língua numa perspectiva interdisciplinar.

2.2 Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002)

Agora direcionamos o nosso foco para os PCN+ (2002), que se autodenomina de “livro”, e se dirige não só ao professor, mas à comunidade escolar de uma forma geral, como o mesmo apresenta:

Este livro é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente dos professores. [...] Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento desse nível (PCN+, 2002, p. 07).

Como se percebe, embora o documento seja dirigido à equipe da escola de uma forma geral, elenca o professor como o seu mais relevante leitor, uma vez que reconhece o papel fundamental que o mesmo exerce na formação do aluno.

O documento propõe uma atualização no currículo do Ensino Médio, na qual supere aquela antiga dualidade, entre a formação pré-universitária e a profissionalizante. Na primeira concepção, no Ensino Médio, se daria maior ênfase à divisão disciplinar do aprendizado. Já na segunda, haveria a predominância do treinamento para fazeres práticos, voltados para atividades produtivas ou de serviços (PCN+, 2002).

No que se refere, especificamente, à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há uma retomada aos PCNEM (2000), quando se afirma que o “[...] conhecimento deve ser encarado não só como produto da ação humana, mas também como instrumento de análise, transformação e criação de uma realidade concreta (PCN+, 2002, p.23).

Ao restringirmos o nosso foco para as propostas direcionadas para o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com o exposto no documento, busca-se que o aluno possa desenvolver o seu potencial crítico, suas possibilidades de expressão linguística, sua

capacidade de leitor proficiente dos mais variados textos que representem a sua cultura. Os PCN+ (2002, p. 55) destacam que “Toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo”. Dessa forma, mencionam que:

Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.

Observamos uma preocupação, no sentido de que habilidades devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio, já que na concepção dos PCN+ (2002) tal etapa da educação básica tem uma particular importância, pois se almeja “a compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua”. Ideias estas defendidas por Mendonça (2006, p. 202), já que a autora ressalta também a relevância do Ensino Médio, para tanto afirma que:

O EM, por caracterizar-se como etapa final da educação básica, carrega um peso significativo quanto à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar, pois não é possível “retomar o que foi visto” ou suprir as lacunas para além dos três anos do EM.

2.3. Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio (OCEN, 2006)

Contamos também com outro material, as OCEN (2006) as quais foram elaboradas em virtude de uma grande discussão com as equipes técnicas dos sistemas estaduais de educação, tendo como princípio básico, o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Como já foi salientado anteriormente, tais documentos têm a pretensão de romper com uma dualidade, tanto tempo vigente no Ensino Médio, isto é, a separação entre o Ensino Médio, propriamente dito, e a chamada educação profissional. Assim, as OCEN (2006) se caracterizam não como um manual a ser seguido, mas como um instrumento de apoio, reflexão por parte dos professores, que as utilizam, em favor do aprendizado.

A proposta do documento partiu da necessidade expressa em encontros com gestores de educação, e uma demanda pela retomada das discussões apresentadas nos PCNEM, não só no sentido de haver um maior aprofundamento sobre determinados pontos que mereciam maiores esclarecimentos.

[...] como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p.08).

Constata-se uma preocupação na elaboração do material, mesmo sendo dividido por disciplina, em estabelecer um diálogo entre as mesmas.

Dessa forma, as propostas pedagógicas no ensino de língua materna devem seguir a perspectiva defendida em tais orientações, a saber:

[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de 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 (OCEM, 2006, p. 18).

Ao fazer referência à concepção de ensino que deve orientar as práticas docentes no trabalho com a língua/linguagem, esta precisa seguir a tendência do interacionismo – vertente de estudo do escopo da Linguística, a qual envolve estudiosos como Hymes, Bakhtin, entre outros, conforme salienta as orientações em foco.

Dito de outra forma, o que se defende é uma visão de ensino, na qual haja uma relação entre as formas linguísticas, seus usos, e funções. De forma que as atividades de compreensão e produção de textos envolvam amplos fatores, as quais devem aglutinar conhecimentos de ordem tanto estrutural, como funcional.

Assim, o aluno ao sair do Ensino Médio, em conformidade com as orientações, deverá construir habilidades que o capacitem a refletir sobre a língua (gem) utilizada no mais diversos textos, e sobre fatores que possivelmente concorram para a sua variação e variabilidade, seja ela a linguística, textual ou pragmática.

Em linhas gerais, o documento sugere que as práticas de ensino de língua materna, estejam estruturadas por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão também de demandas locais. Para tanto se fundamenta “[...] no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem”. (OCEM, 2006, p. 36). Ainda defendem o trabalho com a análise linguística – perspectiva de ensino que prima pelo estudo dos elementos funcionais da língua atrelados ao estudo dos elementos formais.

Nesse sentido, ressaltam-se as descobertas dos estudos científicos sobre a língua/linguagem, os quais versam sobre um fator extremamente relevante no ensino – o

caráter inerentemente mutável das línguas. Aspecto, este, que o ensino não poderia mais desconsiderar, bem como o trabalho com textos que circulassem na sociedade, que não fossem apenas os literários. Mesmo que tal proposta fosse vista como uma espécie de ameaça, pois “Abrir a escola para reflexões dessa natureza era considerado como ameaça ao conhecimento sobre a língua [...]. (OCEM, 2006, p. 20)”.

O documento em foco apresenta alguns exemplos práticos de como o professor de língua poderá realizar seu trabalho com o intuito de desenvolver habilidades de ampliação das capacidades comunicativas dos discentes. Vale ressaltar que, um desses exemplos será apresentado/analísado no segundo capítulo, o qual é direcionado para as análises.

Ao tratar da disciplina no contexto do Ensino Médio, as OCEM (2006, p. 32) elencam uma série de competências que perfazem o perfil do aluno egresso do Ensino Médio. Em linhas gerais, almeja-se que tal aluno saia do Ensino Médio portando conhecimentos que o façam lidar de forma coerente com as mais variadas formas de comunicação, bem como os diversos textos que circulam socialmente, sejam dos mais simples aos mais complexos. Além disso, apontam-se exemplos ligados à prática de sala de aula, embora o documento “lembre que cabe à escola, junto com os 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” (p.35).

Como se percebe, pretende-se que o discente do Ensino Médio, no âmbito de língua materna, tenha uma formação que o contemple com acesso, leitura, produção, reflexão que se faz com a língua, através de textos, para que o mesmo possa atuar de forma autônoma na sociedade que o cerca.

Como podemos perceber, a partir do exposto, cada documento, tendo como intuito redirecionar o objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, vai desde a exposição de conteúdos/conceitos mais generalizados, ou seja, uma exposição de ordem mais teórica, até trazer propostas/sugestões mais direcionadas ao professor, mas o que sem dúvida não anula a leitura de nenhum dos documentos, já que os subsequentes fazem muita referência aos anteriores, os quais servem também como ponto de partida.

Salientamos que até aqui fizemos alguns apontamentos em relação aos principais documentos que parametrizam o Ensino Médio, em âmbito nacional. Esses referenciais apresentam orientações metodológicas ao longo da exposição, obviamente cabendo ao

professor fazer as devidas adequações. É nesse contexto que cabe tratar da importância de outro documento, este de cunho institucional, que rege a concepção de educação adotada em uma determinada instituição de ensino, estamos nos referindo ao Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo definido, de acordo com Vasconcelos (2004a, p.169 apud LONHGI; BENTO, 2006, p.01), como:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Trata-se de uma espécie de “guia” que orienta, e/ou pelo menos deve orientar a tomada de decisões daqueles que compõem cada sistema de ensino. É importante sabermos que o PPP deve ser um projeto construído de forma coletiva, cuja preocupação central seja a forma como o ensino vai ser direcionado em sala de aula, na intenção de formar cidadãos capacitados, autônomos, e que possam, sem maiores problemas, interagir na vida socioeconômica, política e cultural do país. Para que isso de fato aconteça de forma eficiente é necessário que os profissionais ligados à educação estejam continuamente inovando seu modo de ensinar, se atualizando e continuem sempre aprimorando seus conhecimentos (HAHN; MACHADO, s.d. p.03).

Por ser um documento relevante, passa a ser considerado como um dever e ao mesmo tempo um direito de toda instituição de ensino, o qual está legitimado pela nossa LDB/96, em seu art. 15, Título IV: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.”

Conforme apontam Longhi e Bento (2006, p. 01), podemos compreender que tal documento norteia o trabalho da escola por traçar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É uma espécie de direcionamento, o qual pode prever ações a curto, médio e longo prazo, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As ações que estão expostas no projeto devem incluir desde os conteúdos, avaliação e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade, bem como a ideologia defendida pela escola em relação ao tipo de sujeitos que a mesma pretende formar.

Assim, é possível distinguir, através do que se propõe no PPP, entre uma prática que se preocupa com a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história, e outra, a qual tenha por princípio apenas o repasse e repetição de conteúdos, sem estar preocupada com o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, o que os autores defendem é a construção coletiva de tal documento e não centrada apenas naqueles que detêm o poder na escola, já que esta deve ser concebida como lugar democrático.

CAPÍTULO II: OS DOCUMENTOS QUE PAUTAM O ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesse capítulo apresentaremos uma análise dos parâmetros, que atualmente regem o Ensino Médio, na educação nacional. Dessa forma, tal análise, abordará questões ligadas, de maneira sucinta, às perspectivas teóricas subjacentes, isto é, salientaremos as linhas teóricas que os referidos materiais propagam. Em seguida, traremos alguns exemplos, quando apresentarem, de propostas metodológicas sugeridas nos parâmetros em foco, e, por fim, uma análise comparativa entre tais documentos.

Desse modo, abordaremos tais categorias de análise, já mencionadas, por entendermos que são de suma relevância para a compreensão do que é propagado nos documentos.

2.1 Perspectivas Teóricas subjacentes aos Parâmetros

Abaixo abordaremos os principais conceitos concernentes ao ensino de Língua Portuguesa, os quais são mencionados pelos parâmetros, bem como as teorias subjacentes a tais conceitos.

2.1.1 Língua/ Linguagem

Para tratarmos dos conceitos acima referidos, iniciamos a nossa explanação com os PCNEM (2000), o qual define linguagem “[...] como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (p.05).

Dessa forma, corrobora com as idéias defendidas por Camacho (2004, p. 55), pois o mesmo afirma que “a linguagem é, sem dúvida alguma, a expressão mais característica de um comportamento social, sendo, por isso, impossível separá-la de suas funções sócio-interacionais”.

Na concepção dos PCNEM (2000, p. 05):

Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade lingüística.

Nesse sentido, percebemos uma retomada das opiniões do teórico Bakhtin (1979 *apud* CAMACHO, 2004, p. 65) ao afirmar que o próprio conceito de enunciação

monológica é uma abstração, pois qualquer ato enunciativo, ainda que esteja no âmbito da linguagem escrita, por exemplo, representa uma espécie de resposta a algum outro, o que constitui, nas ideias do referido linguista, um elo de uma cadeia de atos de fala.

Seguindo a mesma orientação, o referido documento ainda menciona que é:

[...] pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se com a língua, um “sentido imediato de mundo”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis (PCNEM, 2000, p. 10; 11).

Assim percebemos que há a propagação de uma concepção de língua atrelada diretamente aos usos que se fazem da mesma, ou seja, deduz-se que o sentido está condicionado a diversos fatores, que não são de ordem linguística apenas, mas estão ligados às condições de produção, bem como interpretação, público alvo, entre outros. Em linhas gerais, o sentido de um enunciado, na concepção do documento, em foco, é determinado pelos contextos de uso da língua.

E na concepção de Marcuschi (2008, p. 56) ao adotar essa visão de língua em sala de aula, “É uma forma de chamar atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino”.

Ao mesmo tempo em que, como nos lembra Antunes (2003), não existe a possibilidade de se trabalhar a língua em sala de aula sem atentarmos também para o sistema, pois não existe língua sem gramática.

O que não se pode continuar fazendo, segundo Marcuschi (2008, p. 57), é um trabalho com a língua em sala de aula “[...] isolado num só nível como se este fosse (auto) suficiente”. Assim não se deve ignorar que a língua sendo um fenômeno social, tudo àquilo o que se acha vinculado a ela tem seu caráter, inevitavelmente.

Como já dito que os PCN+ (2002) são complementos dos PCNEM (2000), ao se referirem a concepção de linguagem defendida, não deveria ser de outra forma, ao não ser apontando citações do parâmetro do qual complementam, já que defendem:

[...] a linguagem considerada [...] como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCNEM, 2000, p. 125 apud PCN+, 2002, p. 25).

Como vemos há a retomada do mesmo discurso exposto nos PCNEM (2000), já que se defende a mesma perspectiva apontada em tal documento.

Assim os PCN+ (2002) ainda reforçam para o fato de que:

O conceito de linguagem é a espinha dorsal da área, sustenta direta ou indiretamente todos os demais, articulando-os, pois dele deriva a constituição e a natureza da própria área (língua portuguesa, língua estrangeira, linguagens da arte, linguagem corporal, linguagem digital (PCN+, 2002, p. 40).

É dessa forma que salientamos a relevância no entendimento do conceito em foco, bem como a adoção da concepção aqui defendida para o ensino de língua materna, pois se concebido/compreendido de outra maneira poderia trazer consequências negativas para o ensino.

O parâmetro acima referido não trata do conceito de língua especificamente, pois argumenta que a linguagem é um fator mais amplo que a língua, ou seja, o conceito de língua encontra-se atrelado à concepção de linguagem, para tanto mencionam que “[...] estende-se o emprego do termo para outras linguagens, além da língua (PCN+, 2002, p. 42).

Ao apontarmos o que defende as OCEM (2006), em se tratando da concepção de linguagem defendida pelo respectivo documento, percebemos que este não se mostra, em termos teóricos, alheios aos demais, já que segue a mesma linha teórica, pois afirmam que “[...] sendo a linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades” (OCEM, 2006, p.24).

Já no que se refere à concepção de língua defendida afirmam que “[...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem” (p.25).

Assim percebemos que tais ideias são as mesmas defendidas por Marcuschi (2008, p.60), ao mencionar que “[...] toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa”.

Dessa forma, concebe-se a língua numa concepção variada e variável, ou seja, supõe-se uma visão não monolítica da língua (MARCUSCHI, 2008).

Grosso modo, percebemos que os referidos documentos se apresentam em convergência com as teorias que pautam atualmente o ensino de Língua Portuguesa, pois, como menciona Mendonça (2006, p. 205), atualmente não temos em dúvida a

necessidade de uma reflexão sistemática sobre os usos que fazemos da linguagem, “[...] atividade que praticamos dentro e fora da escola, ao longo de toda a nossa vida”.

Assim, os parâmetros postulam a língua como uma forma de ação, e que o trabalho seja desenvolvido colaborativamente entre os indivíduos.

2.1.2 Concepção de texto

Direcionamos o nosso foco para a concepção de texto, pois, como enfatiza os PCNEM (2000), o próprio documento cita Bakhtin, ao mencionar que, “Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores” (p.06).

Como vemos, os PCNEM (2000) estão embasados nas mais recentes teorias lingüísticas que versam sobre o ensino de língua materna, embora essa não seja uma prática frequente no documento em análise, ou seja, a prática de retomadas explícitas de discursos de teóricos e linguistas.

Alinhado a concepção de texto mais recente, o parâmetro aponta algumas competências que são objetivadas no processo de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Médio, selecionamos a seguinte, por julgarmos que a mesma está ligada diretamente ao conceito em foco:

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações de acordo com as condições de produção e recepção. (p.08)

Percebemos inicialmente uma preocupação no desenvolvimento de competências que possibilitem aos alunos saber usar a língua materna nos mais variados contextos, de acordo com cada situação interativa. É nesse sentido, a nosso ver, que se situa o trabalho com os gêneros textuais, pois, como define Marcuschi (2003, p. 07),

Os gêneros textuais são os textos da vida diária com padrões *sócio-comunicativos característicos* definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas. (grifos do autor).

O mesmo autor ainda menciona, em outra obra, Marcuschi (2008, p. 62) que:

[...] quando estudamos o texto, não podemos ignorar o funcionamento do sistema lingüístico com sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica; neste caso estamos apenas admitindo que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base. Mas ele não é predeterminado de modo explícito e completo, não é autossuficiente. Seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente.

Dessa forma percebemos que o texto deve ser o fio condutor das aulas de Língua Portuguesa, e além de serem trabalhados os fatores de ordem extra-linguísticos, também determinantes para o entendimento do texto, mas também os fatores linguísticos, que têm sua importância no sentido dos textos.

Outro documento que também enfoca o conceito de texto é o PCN+ (2002) ao expor:

Texto – texto é um todo significativo e articulado, verbal ou não verbal. O texto verbal pode assumir diferentes feições, conforme a abordagem temática, a estrutura composicional, os traços estilísticos do autor – conjunto que constitui o conceito de gênero textual (PCN+, 2002, p. 60).

No que se refere a tal conceito, o documento em foco, o direciona para o conceito de gênero textual, estando em comum acordo com a tese de Bakhtin (1997) ao afirmar que os gêneros textuais são tipos relativamente estáveis, que apresentam um conteúdo temático, um estilo verbal, e, sobretudo, uma construção composicional própria.

Já ao definir a competência textual, o respectivo parâmetro retoma a voz de dois teóricos, nesse caso Koch e Travaglia (1997), importantes pesquisadores na área da linguística, eis a citação dos referidos teóricos, exposta nos PCN+ (2002, p. 77):

[...] o texto é a unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor e ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Como já foi salientado, os PCN+ (2002) concebem o texto na sua mais recente concepção, esta que é defendida também por Marcuschi (2004, p. 02), ao afirmar que:

Todas as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como **textos** e não como elementos lingüísticos isolados. Esses textos são enunciados no plano das ações sociais situadas e históricas. Bakhtinianamente falando, toda a manifestação lingüística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal que se tornou o objeto preferido e legítimo da lingüística.(grifo do autor).

Dessa forma, percebemos que um importante conceito a ser trabalhado no ensino de língua materna é trazido à tona pelo referido parâmetro, e o mais relevante estando pautado no que atualmente se defende em termos de ensino, isto é, dando prioridade ao texto em sala de aula, como um elemento que possui características específicas, que atende a determinadas funções comunicativas.

Nesse sentido, os PCN+ (2002) fazem ainda uma importante ressalva para outro conceito, não menos relevante, o de gêneros, afirmando que “Quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico (PCN+, 2002, p. 77)”.

Mesmo sem haver uma referência explícita a Bakhtin, percebemos que a idéia defendida no documento, é a mesma apresentada por esse teórico, pois ressalta que “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], devido a seu conteúdo temático, ao seu estilo verbal e, sobretudo, à sua construção composicional” (BAKHTIN, 1997, p.273).

Nas OCEM (p.20), o conceito de texto também segue esta mesma perspectiva, pois ressaltam que o texto é que passa a ser a unidade principal de ensino, pois:

[...] o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esses *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajem produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos (OCEM, 2006, p.21).

Como afirma Silva; Almeida *et al* (2006, p. 122) o conceito de texto não pode se restringir a um depósito de informações, mas reveste-se da intenção comunicativa do produtor, sinalizada pelos recursos linguísticos peculiares ao texto que se quer produzir.

Assim, uma concepção de texto nestes moldes, certamente, é acompanhada de uma noção teórica de língua que foge aos ditames de teorias estruturalistas. Dessa forma a leitura e a escrita, segundo Silva; Almeida *et al* (2006, p. 123):

[...] não se constituem apenas em duas formas de realização da língua (gem), uma vez que superam a materialidade visual e gráfica e revestem-se do plano discursivo, histórico, social. Dessa forma, uma vivência de sala de aula que foge a esses parâmetros compromete a formação do aluno leitor/escritor crítico.

Essa ideia ainda assemelha-se às concepções de Lopes-Rossi (2006, p. 74), ao defender também um trabalho tendo por base os gêneros discursivos, pois como enfatiza a autora:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez

que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem encorparam-se nas atividades dos alunos.

Assim, postula a concepção de texto atrelada às perspectivas da Linguística Textual, embora não façam referência explícita a tais teorias, pois afirmam que não se pode admitir que “[...] o sentido de um texto já está dado pelos recursos linguísticos pelos quais esse texto é construído (OCEM, 2006, p. 25)”. O sentido também pode ser adquirido a partir de elementos extralinguísticos, ou seja, o contexto no qual o mesmo está inserido. Em outras palavras, o sentido por si só é indeterminado, surge como efeito de uma interação entre os sujeitos.

2.1.3 Concepção de gramática

Como já mencionamos que os PCNEM (2000) apresentam uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio. Citamos a segunda competência (Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.) por está, a nosso ver, ligada ao ensino de gramática. Esta por sua vez, ressalta o trabalho com as variedades linguísticas, aspecto de extrema relevância que deve ser considerado nas aulas de língua materna, já que, de acordo com Camacho (2004, p. 68), “[...] todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício das funções a que se destinam”.

É dessa forma que as aulas de Língua Portuguesa assumem, em sala de aula, uma singular relevância, por permitir que os professores possam explorar as possíveis nuances de sentido, objetivos que a língua pode permitir.

Através da análise do documento em foco, constata-se uma espécie de crítica ao ensino tradicional, pois trata como novidade o estudo da língua materna atrelada a uma reflexão sobre os usos que se faz da mesma na vida e na sociedade.

Os PCNEM (2000, p.16) ainda apontam que: “A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje, centra-se, em grande parte no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto”.

Concepção esta que é criticada pelo próprio documento (PCNEM, p. 16), ao afirmar que o ensino de língua materna no Ensino Médio deve estar baseado em metodologias de ensino interativas, com um trabalho voltado para o desenvolvimento

sistematizado da linguagem interiorizada do discente, incentivando-o no domínio de outras formas de linguagem que sejam utilizadas em outras esferas sociais. Assim o estudo da gramática, de nomenclaturas, ficaria em segundo plano, sendo vista como uma estratégia para a compreensão e produção de textos.

Observamos, dessa forma, que o documento encontra-se alinhado às ideias de Mendonça (2006, p. 202), já que a mesma defende que as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio têm algumas características especiais que se relacionam com a organização dessa etapa da educação básica, bem como com a escolha dos conteúdos a serem ministrados. Assim, segundo a autora, nessa etapa da escolarização não há mais motivos para tratar apenas dos fenômenos normativos e sistêmicos da língua, já que se pressupõe que os mesmos já tenham sido trabalhados no Ensino Fundamental I e II.

Segundo a autora, o que corrobora com as ideias expostas nos PCNEM (2000), é que se trabalhe nas aulas de língua materna a partir de uma perspectiva reflexiva e organizada, não eliminando a gramática de sala de aula, ao contrário, incluindo a gramática num paradigma diferente. Isto significa eleger o texto como o eixo norteador das aulas, abrindo espaço para a reflexão sobre os usos que se faz da língua nas mais diversas situações interativas, mecanismo este que exige inerentemente o uso e o trabalho com gramática, pois não há língua sem gramática já nos lembram Possenti (2003) e Antunes (2003).

Assim, a gramática não é vista como tendo uma finalidade em si mesma, vista de outra forma pode permitir o funcionamento da língua por parte dos falantes, pois como afirma Antunes (2003, p. 89), “A gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua”.

Vale mencionar que o documento não traz sugestões explícitas de como o professor deve colocar em prática as suas aulas. Percebemos que há uma espécie de apresentação das habilidades que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio, bem como uma exposição das concepções de língua, texto e gramática que deve reger tais aulas.

Já os PCN + (2002) ao se referir ao conceito em foco, define da seguinte forma:

Gramática – O conceito refere-se a um conjunto de regras que sustentam o sistema de qualquer língua. [...] O domínio desse conceito é importante em quase todas as situações em que se trabalha com a língua.

O conceito acima citado está de acordo com as teorias linguísticas mais recentes, pois como afirma Antunes (2003), a escola atualmente não deve ter outra pretensão, a não ser chegar aos usos sociais que se faz da língua na forma que ela acontece no dia a dia. Dessa forma, a escola, na concepção da autora, afasta-se da perspectiva nomeadora e classificatória, centrada apenas no reconhecimento de normas e nomenclaturas.

Ao se referir à “Competência gramatical”, o documento ressalta que: “O ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (PCN+, 2002, p. 81).

Dessa forma, já pelo conceito de gramática defendido, há um discurso pautado na defesa do ensino de gramática atrelado aos usos que se faz da língua, e não como um conjunto de regras sem nenhum fim aparente, e por vezes enfadonho.

Apresenta ainda as três concepções de gramática mais conhecidas, a internalizada, a descritiva e a normativa, embora não façam nenhuma referência a pesquisadores da área da linguística, a exemplo de Possenti (1996) e Travaglia (2005), que apresentam essas classificações.

As OCEM (2006, p. 28) não trazem um conceito de gramática explícito. Contudo, defendem que o ensino de Português:

[...] 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 em sala de aula não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos.

A partir do exposto, constatamos que o documento procura disseminar metodologias de ensino que tenha como foco a perspectiva da variação linguística, bem como o trabalho com a modalidade oral da língua, modalidade esta que durante muito tempo foi deixada em segundo plano, e nem por isso deve ser deixada de ser trabalhada em sala de aula.

2.2. Propostas Metodológicas Apresentadas

Como os PCNEM (2000) não trazem nenhuma espécie de propostas metodológicas traremos apenas alguns exemplos expostos pelos PCN+ (2002), e em seguida as OCEM (2006).

Os PCN+ (2002) apresenta, grosso modo, propostas de ensino mais direcionadas, pois, já na introdução, o referido documento expõe espécies de

“Situações-problema”, como o documento mesmo nomeia os exemplos. Tomamos como referência os abaixo citados:

Situação 1:

A escola X vem sendo alvo de constantes depredações por parte de jovens moradores da vizinhança. O resultado são vidros e lâmpadas quebrados, pichações em paredes e muros, portas arrombadas, patrimônio furtado.

O que a comunidade escolar pode fazer diante desse quadro?

Situação 2:

Em uma questão extraída de um concurso de ingresso à universidade, chama-se atenção para a repetição excessiva da palavra “que” e pede-se que o candidato reescreva o período, preservando seu sentido:

“Porque temos o hábito de supor **que** o autoritarismo é um fenômeno político **que**, periodicamente, afeta o estado, tendemos a não perceber **que** é a sociedade brasileira **que** é autoritária e que dela provêm as diversas manifestações de autoritarismo político”. (PCN+, 2002, p. 56)

Ao expor tais situações hipotéticas, em seguida é apresentada uma reflexão do que seria preciso para enfrentar tais situações. Nesse sentido, o parâmetro salienta:

Um primeiro passo seria lê-las com o objetivo de extrair delas próprias os caminhos para a resolução dos problemas. Em seguida, poderíamos pensar que nossos conhecimentos sobre língua portuguesa – seja do ponto de vista gramatical ou da produção textual – poderiam auxiliar nessa tarefa. No entanto, é o caso de se questionar se somente conhecimentos específicos e disciplinares dão conta de buscar soluções para essas (e outras) situações-problema. (PCN+, 2002, p. 56).

Fica claro, a priori, uma preocupação do documento em foco com questões que são suscitadas diariamente em sala de aula, bem como a ineficiência de ficarmos restritos, enquanto professores, a conhecimentos específicos de cada disciplina. Dessa forma, propõe-se a interdisciplinaridade, conceito atualmente tão recorrente e relevante no ensino. Ao mesmo tempo, percebemos que as propostas são superficiais, pois se tratando principalmente de língua materna, não há uma explanação de ordem mais prática, de como o professor “poderia” auxiliar o aluno em seus textos com repetições, já que este foi o conteúdo que seria tratado, tomando como exemplo o período exposto.

Outro aspecto que poderia ter sido mencionado seria a função do “que”, nos mais variados textos. O documento apenas ressalta “que nossos conhecimentos sobre língua portuguesa – seja do ponto de vista gramatical ou da produção textual – poderiam auxiliar”, mas não especifica quais e como poderiam nos auxiliar. Assim nos resta uma reflexão: Seria possível um professor inferir sobre a quais conhecimentos o

documento está se referindo, e como mobilizá-los, cuja finalidade seja o aprimoramento daquelas competências e habilidades expostas pelos PCNEM (2000)?

Vale mencionar que tais situações são colocadas uma após a outra. Ainda expõe a situação 3, esta por sua vez, refere-se a um trecho de um texto de João Guimarães Rosa, como não estamos enfocando a literatura, optamos por não explorar tal situação, abordada por tal documento.

Nesse sentido, o referido documento argumenta que apenas a situação 2 e a 3 estão mais ligadas aos saberes escolares, isso não significa que é para os professores, encontrar saídas para os problemas indicados, ao contrário devem mobilizar muitas outras capacidades, que vão além da leitura ou dos conhecimentos linguísticos. Assim como já foi mencionada, a intenção do parâmetro em foco, parece-nos relevante à medida que apresenta situações diversificadas, que podem suscitar um trabalho proficiente em sala de aula, mas ao mesmo tempo não percebemos uma exploração mais detalhada/contextualizada de cada uma das situações apresentadas, ou seja, sugestões de ordem mais direta de como usá-las nas metodologias de ensino.

Dessa forma, percebemos que as propostas acima citadas são apenas expostas sem muitas preocupações com questões mais ligadas à sala de aula. E assim notamos uma espécie de descompasso entre o que se propõe, em termos teóricos, e que se propaga em termos práticos, pois não há uma exploração efetiva da teoria de ensino, que foque o trabalho contextualizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao sugerir possíveis procedimentos que podem ser adotados pelos professores, para desenvolver a competência textual, o material em foco, “lembra” antes as maiores dificuldades, com as quais os estudantes se deparam na leitura de textos, nesse enfoque, atribui que tais dificuldades foram levantadas por Emilio Sánchez Miguel (2002), sendo elas:

Não reconhecer o significado de algumas palavras;
Perder o fio da meada;

Não saber o que o texto quer dizer;

Enxergar a parte, mas não o todo;

Não saber o que está pressuposto;

Não saber se houve compreensão efetiva do que foi lido. (PCN+, 2002, p. 78)

Observamos que estas podem realmente ser dificuldades reais, que podem ser enfrentadas por qualquer docente, em suas aulas, mais especificamente o de língua

materna, é o que teria em tese, a função de sanar tais dificuldades. Assim mencionamos que ao expor possíveis deficiências que podem ocorrer com qualquer discente, o parâmetro já parte de uma situação, que mesmo sendo hipotética, tenta uma aproximação com a realidade de ensino, pois sabemos que muitos dos alunos apresentam uma ou outra dessas dificuldades aqui apresentadas.

Para que se desenvolvam metodologias de ensino, as quais estejam direcionadas para o aperfeiçoamento dos conhecimentos dos discentes, no que se refere à competência textual, o documento em análise apresenta alguns possíveis procedimentos, a saber:

Buscar apoio nos significados de palavras conhecidas e inferir o das desconhecidas;
 Reconhecer o que é novo e o que já está dado em cada proposição e conectar as proposições entre si;
 Construir um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto (simples ou complexo; particular ou geral; relevante ou dispensável). (PCN+, 2002, p. 78)

As sugestões apresentadas, embora sejam bem genéricas, podem auxiliar o professor, se combinadas talvez, e assim haver uma melhoria no desempenho dos alunos que tenham a dificuldade de, por exemplo, entender o significado de palavras existentes em um texto específico. O que sem dúvida pode comprometer o entendimento geral do texto.

Ainda se tratando da competência textual, ressalta-se também a relevância com a produção textual, outro aspecto fundamental de ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, o parâmetro destaca alguns aspectos que devem ser trabalhados, para que o aluno tenha clareza no momento da produção textual, sobre:

O que tem a dizer sobre o tema proposto, de acordo com suas intencionalidades;
 O lugar social de que ele fala;
 Para quem seu texto se dirige;
 De quais mecanismos composicionais lançará mão;
 De que forma esse texto se tornará público (PCN+, 2002, p, 80)

Podemos ressaltar que se o professor conseguir fazer com que seu aluno compreenda cada um desses aspectos apresentados, sem dúvida haverá a produção de texto, no seu sentido mais amplo. Pois se fosse colocado em prática, o que sugerem os PCN+ (2002), acabaríamos com uma prática que foi tão vigente no ensino, aquela velha concepção da redação escolar, pois, como bem enfatiza Marcushi (2000, p. 07), “[...] a forma como a produção textual vem sendo trabalhada e avaliada na escola tem levado

em tal medida à unificação do discurso dos aprendizes que, com isso, o sujeito-autor é neutralizado ou até mesmo anulado”.

Entre os procedimentos propostos, para que se trabalhe tal competência em sala de aula, o documento em foco ressalta alguns pontos relativos à variação linguística, e outros à coerência e coesão no processamento do texto. Nesse sentido, destacaremos os procedimentos apontados, no que diz respeito à variação linguística, os quais segundo o documento estão profundamente relacionados também à competência interativa:

Avaliar a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua (modalidades oral e escrita, níveis de registro, dialetos);

A partir da observação da variação linguística, compreender os valores sociais nela implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos;

Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;

Avaliar as diferenças de sentido e de valor em função da presença ou ausência de marcas típicas do processo de mudança histórica da língua num texto dado (arcaísmo, neologismo, polissemia, empréstimo) (PCN+, 2002, p. 82)

Dessa forma, há uma proposta de que se defenda em sala de aula a concepção de língua como um processo que está em constante mudança, concepção esta que ainda “carrega” uma série de preconceito, pois sabemos da existência das chamadas forças centrípetas, como nos lembra Bagno (2003), as quais tentam padronizá-la. O que sem dúvida é um fator negativo, pois sabemos do caráter inerentemente diversificado de nossa língua, a qual apresenta uma gama de variações, cada uma com suas singularidades, e importância e que são capazes de satisfazer as necessidades comunicativas em cada comunidade linguística onde for utilizada.

Corroborando com as palavras de Camacho (2004, p. 68) ao mencionar que:

Ao assumir, de fato e de direito, o princípio da heterogeneidade inerente à linguagem, a Linguística moderna, especialmente a Sociolinguística, eliminou preconceitos ao afirmar, axiomáticamente, que todas as línguas e variedades de uma língua são igualmente complexas e eficientes para o exercício de todas as funções a que se destinam; e que nenhuma língua ou variedade dialetal impõe limitações cognitivas na percepção e na produção de enunciados.

Nesse sentido tal mecanismo deve ser considerado pelo professor em sala de aula, pois, ao contrário, como nos afirma o mesmo autor (2004, p. 68), haverá um sentimento de aversão, basta observar determinados comentários de alunos, de que não sabem português, de que português é difícil, e ainda mais como bem enfatiza Camacho

(2004), “O mais simples de detectar é o horror que as crianças sentem diante da página em branco, seguido da inevitável pergunta: “quantas linhas professor?””. Ao agir dessa forma a escola parece se isentar e/ou ignorar a variação linguística.

É nesse viés que acaba se propagando uma concepção de língua, que na prática não existe, contribuindo para o aumento da diferença entre a língua que é ensinada muitas vezes na escola, e a que o aluno já domina.

O já referido autor (CAMACHO, 2004, p. 68) menciona que:

[...] há, na tradição pedagógica, uma concepção de linguagem que idealiza um objeto extraído das manifestações verbais escritas de uma verdadeira elite. Esse objeto é depois travestido de padrão, modelo, para as manifestações verbais, orais ou escritas, de todos os demais falantes.

Assim, percebemos que o parâmetro em suas propostas de trabalho se afasta dessa concepção acima exposta. Fica a critério da escola, especificamente do professor a tentativa de colocar em prática o que propõe em termos teóricos, tal documento.

Então observamos que o documento, em termos práticos, não propaga o que defende em termos teóricos, tal impressão fica notória a partir do primeiro exemplo que destacamos, já quando menciona a produção de textos, notamos uma maior coerência entre as tendências teóricas defendidas e as propostas metodológicas.

Seguindo o mesmo paradigma, as OCEM (2006, p. 26) ao trazerem o tópico “Concepção de Língua e Linguagem e Práticas de Ensino”, o material elege o texto como o eixo centralizador das aulas de Português, afirmando que o sentido do texto não está dado, ou seja, é indeterminado, e aparece como efeito de um trabalho realizado pelos sujeitos. Dessa forma sugere:

Vejam um exemplo que ilustra essa discussão:

Exemplo 1

Chegando à fazenda dos avós, para visitá-los, o neto se dirige ao avô, que está na sala:

- Firme, vô?

- não, fio, Sírvio Santos.

Em seguida, aponta que a compreensão dessa conhecida piada envolve a mobilização de vários conhecimentos, a exemplo de conhecimentos linguísticos e socioculturais.

Para o documento, em foco, o conhecimento linguístico permite entender a pronúncia típica de certas localidades do interior do país, mecanismo este que é conhecido como rotacismo e o conhecimento de ordem sociocultural, é acionado para se entender, por exemplo, quem é Sílvio Santos. Enfim, o documento chama atenção para

a riqueza de instrumentos que a piada citada possui, e que ao mesmo tempo pode possibilitar um eficiente trabalho em sala de aula.

O referido documento, nesse sentido, afirma:

A visão aqui defendida supõe uma estreita e interdependente relação entre formas lingüísticas, seus usos e funções, o que resulta de se admitir que a atividade de compreensão e produção de textos envolve processos amplos e múltiplos, os quais aglutinam conhecimentos de diferentes ordens [...] (OCEM, 2006, p. 27)

O que percebemos, grosso modo, é que as propostas procuram de alguma maneira estarem pautadas nas mais recentes teorias sobre o ensino de Língua Materna, embora tais propostas, a nosso ver, ainda sejam bem restritas, isto é, não há muito espaço para a discussão do que é apresentado de ordem prática. Ao contrário, em linhas gerais, salientamos a presença de uma vasta discussão teórica.

2.3 Análise Comparativa entre os Documentos

Abaixo apresentaremos um quadro sinóptico com as principais características dos parâmetros, parte referente ao ensino de língua materna, os quais serviram de base para o nosso estudo. Vale mencionar que, no trabalho em foco não abordaremos a parte direcionada ao ensino de literatura, embora reconheçamos a relevância da mesma, tal estudo não comportaria a análise de todos os eixos que compõem o ensino de língua materna.

Quadro 1: Análise comparativa dos documentos oficiais do Ensino Médio

Documento	Público-alvo	Estrutura organizacional	Apresentação de propostas práticas/metodológicas	Retomada do discurso de teóricos
PCNEM	A escola de forma geral	Texto de apresentação, O sentido do aprendizado na área, Competências e habilidades, seguidas dos conhecimentos de Língua Portuguesa.	O documento em foco não apresenta propostas práticas.	Não apresenta discurso direto de nenhum teórico.
PCN+	Ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis	Introdução, Conceitos e competências gerais a serem desenvolvidas, A seleção de	Apresenta propostas práticas	Em algumas passagens encontramos o discurso de alguns teóricos.

	<p>pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. (PCN+, 2002, p. 07)</p>	<p>conteúdos, Temas estruturadores, Critérios para seleção de conteúdos, Avaliação, Sobre a formação do professor, e por fim a Bibliografia.</p>		
OCEM	<p>O professor e a escola.</p>	<p>Introdução, A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio, Construção de novas rotas nos estudos de linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina, Concepção de Língua e Linguagem e práticas de ensino, A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio, Organização Curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos, Considerações Finais, e por fim as referências bibliográficas.</p>	<p>Apresenta propostas práticas.</p>	<p>Apresenta apenas uma citação direta.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

A primeira observação que devemos fazer diante desse quadro comparativo é que todos esses documentos foram publicados pelo MEC. Nesse sentido, podemos afirmar que tal órgão pode ser concebido como um legitimador dos discursos encontrados em tais parâmetros, o que representa, de certa forma, a voz dos governantes, ou seja, aqueles que “ditam” o que deve ser propagado em termos de ensino no nosso país.

Assim, os três documentos já referidos encontram-se disponíveis no site do MEC para todos aqueles que desejem conhecê-los. Outro ponto que merece destaque, a

nosso ver, é que foram publicados a partir da década de 2000. Década esta, posterior a propagação de teorias, a Análise Linguística, por exemplo, cujo objetivo principal são as melhorias para o ensino de Português.

Ao nos referirmos ao público-alvo, dos parâmetros em foco, salientamos que todos se direcionam não só ao professor da disciplina, mas à escola de forma geral. Ressaltamos que ao serem direcionados a todo o coletivo escolar, tais parâmetros procuram “convidar” toda a equipe para um engajamento na propagação dos discursos neles apresentados. Papel este que não é exclusivo do professor, até porque os próprios PCNEM (2000, p. 04) propagam a interatividade, o diálogo, para que só assim possa haver a construção do conhecimento. Nesta mesma perspectiva, os PCN+ (2002, p. 07) também defendem uma proposta de educação pautada no diálogo “[...] direto com os professores e demais educadores que atuam na escola [...]”. Não se fazendo diferente, as OCEM (2006, p. 05) também apontam “[...] para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente.

Ao nos determos à estrutura organizacional de cada um dos materiais, inicialmente percebemos que os PCNEM (2000) apresenta uma estrutura mais sucinta e/ou delimitada, pois boa parte do documento é dedicada à apresentação das competências e habilidades, que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio.

O que podemos observar é que o documento em foco preocupa-se apenas com uma apresentação, por vezes recorrente, de habilidades que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio. Nesse sentido, salientamos que é necessário o leitor (professor) compreender como tal documento está estruturado, pois esse entendimento, a nosso ver, é relevante para a leitura proficiente do mesmo.

Em outras palavras, o que ficou claro é que o material, por eleger a linguagem como um fator primordial no processo de ensino-aprendizagem, de uma forma geral, elenca algumas competências que devem ser desenvolvidas tanto no âmbito universal do ensino, como essas mesmas competências podem ser trabalhadas especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o que sem dúvida torna como já mencionamos o documento repetitivo.

Ao direcionarmos o nosso foco para os PCN+ (2002) percebemos que ao retomar os três blocos expostos pelos PCNEM (2000), estes três blocos são desdobrados em diversos conceitos, como já mencionamos.

Assim percebemos que o documento em foco, por ser talvez “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, se mostra diferentemente do primeiro, por trazer exposições de conceitos, que não são tratados pelos PCNEM (2000), e ainda se mostra preocupado em sugerir metodologias de ensino direcionadas para os professores. Tais procedimentos, como observamos, procuram estar pautados em teorias, nesse caso específico, dos gêneros textuais, já que se sugere a reflexão sobre fatores fundamentais (contexto, público alvo, entre outros) que constituem qualquer ato enunciativo. Outro aspecto que merece destaque é a proposta do debate, o que não poderia ser diferente, já que se almeja o desenvolvimento de uma competência interativa, algo que não pode ser possível se as metodologias de ensino não estiverem centradas no diálogo.

Outro ponto, que merece destaque, é o fato de apresentar os dois últimos tópicos, que embora façam parte da área de Língua Portuguesa, não se direcionam especificamente para o tal ensino exclusivamente, mas para todas as disciplinas de uma forma geral, já que são concernentes à avaliação – a perspectiva defendida é que a mesma aconteça de forma contínua, e a relevância dada a formação constante do professor.

Como observamos, grosso modo, o segundo documento (PCN+, 2002) se mostra mais completo, em relação ao primeiro, pois além de retomar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio, traz uma série de conceitos relevantes para conhecimento dos professores de língua materna, como também, mesmo que seja de forma, sucinta, apresenta um conjunto de procedimentos que podem ser trabalhados nas aulas da referida disciplina. Aborda os três eixos centrais que compõem o ensino de língua materna, a leitura, produção textual e gramática. Não diferente do primeiro, ressaltamos que é de suma importância que haja um efetivo entendimento na organização estrutural dos mesmos.

Ao direcionarmos o nosso foco para as OCEM (2006) percebemos, a princípio, nos dois primeiros tópicos uma discussão direcionada para o entendimento da importância da Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio. Assim há uma espécie de preocupação, aspecto que é bem recorrente ao longo do documento, para a difusão das pesquisas ocorridas nas últimas décadas referentes ao ensino de língua materna.

Para tanto, dão ênfase para aos estudos relativos à Linguística, bem como à Linguística aplicada, já que preceituam a relevância de tais estudos:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Lingüística e da Lingüística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna (OCEM, 2006, p. 18)

Como vemos inicialmente, o referido documento apresenta uma exposição de cunho mais teórico, embora não faça referência, *a priori* a nenhum linguista/pesquisador da área, apenas destaca a década de 70 como um dos momentos em que se deu início aos debates em torno dos conteúdos a serem ensinados nas aulas de língua portuguesa. Debates estes que partiram, segundo o parâmetro, das dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de ensino aprendizagem “[...] à luz dos fatores envolvidos na variação lingüística” (OCEM, 2006, p. 19). O que estava se propondo, nesse paradigma era uma discussão acerca de um fator típico da nossa língua, como já tinha sido enfatizado pelos PCN+ (2002), a variação lingüística.

Então, as OCEM (2006, p. 20) retomam e reforçam que:

[...] se as línguas variam no espaço e mudam ao longo do tempo, então o processo de ensino e de aprendizagem de uma língua – nos diferentes sujeitos e nos diferentes estágios da escolarização – não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Ao mesmo tempo, assumia-se que era necessário trazer à sala de aula textos que circulassem na sociedade, não apenas os literários.

Mais uma vez percebemos outro aspecto em comum com os PCN+ (2002), ou seja, o fato de eleger o texto como a unidade básica do ensino, e não dar prioridade apenas aos gêneros literários, mas aos textos que circulam socialmente. Trabalho este que só se torna viável com metodologias de ensino pautadas na teoria dos gêneros textuais.

Diferentemente dos demais documentos já analisados, este traz uma preocupação com uma prática corriqueira no ensino, de professores que ministram aulas tendo por base o texto, acreditando que estão pondo em prática a teoria dos gêneros, quando na verdade este serve apenas como pretexto para expor listas de meras classificações e nomenclaturas em si mesmas.

Nesse sentido, o material defende propostas de ensino baseadas no interacionismo, o qual é explicado numa notinha de rodapé, no referido parâmetro (p.23):

Está se referindo tanto à contribuição de estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da lingüística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofia da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se

encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores.

A partir da citação, extraída de uma notinha de rodapé, percebemos que o parâmetro aponta para diversos autores/teóricos importantes e muitas vezes até fundamentais nos cursos de formação de professores. Assim questionaremos como os mesmos podem ter acesso a tais obras, se as escolas disponibilizam esses materiais, ou o documento parte do pressuposto que os docentes já possuem esse domínio? Seja qual for a intenção, vale a nossa ressalva no sentido de apontar que a tarefa de se colocar em prática, o que tais documentos propagam em termos teóricos não é fácil, visto que se faz necessário a mobilização de uma ordem de conhecimentos bem complexos, e que muitas vezes inviabiliza tal prática.

Percebemos assim, que o material, na maioria das vezes, procura hipotetizar situações que podem fazer parte do cotidiano de uma sala de aula, situação que também encontramos nos PCN+ (2002), já os PCNEM (2000), em nenhum momento apresentam, como já foi mencionado, propostas mais direcionadas para o professor, o que a nosso ver, até justifica a publicação de outros documentos complementares.

Um outro fator que nos ficou claro é que o referido material procura sempre expor e, em seguida, argumentar, mostrar o porquê de se trabalhar determinado assunto, o que talvez justifique a não publicação de outro documento que complemente ainda mais as OCEM (2000), pelo menos em nível nacional.

Ratificando o que já foi salientado, o parâmetro, a nosso ver, é o que mais procura se aproximar da realidade de ensino, procurando apontar subsídios para que o professor procure colocar em prática o que se sugere. Sabemos que não é uma tarefa fácil, tão pouco, o referido material, embora consideremos um dos mais “anteados” com a sala de aula, deva ser concebido como uma receita a ser seguida. Outro aspecto, que merece o nosso destaque é que a leitura de um deles apenas, possivelmente, não acarretará no entendimento proficiente do que se propõe, em termos gerais para o ensino de língua materna no Ensino de Médio.

A leitura dos PCNEM (2000) se faz necessária por ser o ponto de partida para a compreensão dos PCN+ (2002), e por este ainda retomar os blocos das competências que são expostas no primeiro, bem como apresentar uma série de conceitos que são relevantes para tal ensino. Já a leitura das OCEM (2006) justifica-se como já bem explicado, pela sua complementação aos dois anteriores. Então, como se vê, cada um tem a sua dada relevância e significação.

Ainda vale mencionar que os PCNEM (2000) não apresentam propostas práticas. Já os outros dois sim, a diferença é que as OCEM (2006), pelo que ficou perceptível, procura agrupar tais propostas a partir de eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio, como mesmo o documento ressalta. O que, a nosso ver, é positivo, pois percebemos de fato uma maior organização na exposição das propostas, facilitando a compreensão.

No que se refere a citações de determinados teóricos, percebemos que esta não é uma prática recorrente, em tais documentos. Os PCNEM (2000) em momento algum fazem menção a qualquer espécie de teórico, já os PCN+ (2002) trazem algumas, e as OCEM (2006) apresentam uma, especificamente de Antônio Cândido.

Nesse sentido, mencionamos que por estarmos acostumados, nos textos acadêmicos, com a retomada de vozes de importantes teóricos, como legitimadores dos argumentos expostos em determinados textos, estranhamos que, por se tratarem de documentos oficiais, que norteiam, ou pelo menos devem nortear as práticas de ensino, deveriam apresentar as fontes que legitimam os discursos em tais materiais propagados. Apenas se consultarmos as referências bibliográficas, é que teremos conhecimento de quais são essas tais fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a nossa pesquisa, percebemos que os referidos documentos idealizam, em termos teóricos, que o ensino de língua materna seja pautado nas teorias linguísticas mais recentes, defendendo claramente a perspectiva interacionista de língua/linguagem, por isso abordam conceitos importantes, tais como: língua, linguagem, gênero textual, variação linguística, entre outros. Essa constatação confirmou nossa primeira hipótese e nos fez pensar que é chegado o momento de as escolas derrubarem os muros da tradição e os professores começarem a desenvolver práticas de ensino renovadas, já que eles têm o apoio maior, do ponto de vista teórico, do governo, materializado através dos documentos oficiais.

Outra hipótese do trabalho também foi confirmada, a de que não seriam feitas referências explícitas aos teóricos (Bakhtin, Mendonça, Geraldi, Travaglia, entre outros) que atualmente subsidiam as pesquisas, bem como o ensino de língua materna. Nesse caso, apesar de identificarmos uma ou outra citação explícita, o estilo predominante é o de apropriação das vozes teóricas, sem que sejam feitas referências explícitas aos mesmos. Essa característica é comum em documentos elaborados por órgãos governamentais. Acreditamos que isso se deva a duas questões importantes: a imagem que se tem do leitor, ou seja, acredita-se que os professores, a comunidade escolar de forma geral, tenha conhecimento suficiente para compreender conceitos e teorias da forma como são apresentados e que eles não sentirão a necessidade de buscar outras fontes para se aprofundar nas temáticas; outra hipótese é de que, na medida em que há o apagamento de vozes, o governo assume a posição do enunciador mais importante, levando para si a responsabilidade pelo que está sendo transmitido. Isso revela até mesmo um aspecto autoritário e tradicional, pois, com essa atitude, cria-se uma situação comunicativa em que o governo está sendo autor de conceitos importantes, quando, na verdade, está apenas sendo mediador para que essas teorias cheguem ao ensino. Além de ferir um princípio científico básico, pois consideramos falta de ética abordar qualquer que seja o conceito sem fazer as devidas referências. Ensinamos esse princípio rotineiramente nas nossas aulas de graduação.

No que se refere às propostas metodológicas apresentadas, observamos que os PCNEM (2000) não trazem nenhuma espécie de sugestões, apenas elenca uma série de habilidades e competências a serem desenvolvidas nos discentes do Ensino Médio. Só os PCN+ (2002) e as OCEM (2006) é que apresentam algumas propostas direcionadas

para o ensino, embora tais propostas, não estejam na maioria das vezes em conformidade com a teoria.

Vale mencionar, que a nosso ver, as OCEM (2006), por serem talvez os últimos documentos, a nível nacional a serem lançados, é o que mais procura se aproximar das teorias abordadas, embora tais propostas sejam ainda bem genéricas.

De qualquer forma, apesar desses e de outros problemas encontrados, devemos reconhecer que a elaboração de documentos como os que foram analisados é um grande avanço no que se refere às políticas educacionais e revela uma preocupação do governo em atualizar as discussões a respeito do ensino e, ao menos teoricamente, uma tentativa de mudar a situação atual. Falamos “teoricamente”, porque temos a consciência de que há uma enorme distância que separa os documentos da sala de aula. Podemos, inclusive representar graficamente esse caminho percorrido:

PESQUISAS/TEORIAS LINGUÍSTICAS > DOCUMENTOS OFICIAIS>
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO> LIVRO DIDÁTICO

Como vemos, o caminho percorrido é longo e, em termos práticos, é de conhecimento geral que à sala de aula, na verdade, só chega o livro didático. Para que houvesse uma maior aplicação dos conhecimentos científicos divulgados pelos documentos, seria necessário muito estudo pela comunidade escolar, principalmente pelos professores, além de realização de cursos de formação por parte das secretarias de educação, enfim, seriam necessários tempo e incentivo para se colocar em prática tudo o que é almejado em termos de ensino.

Reconhecemos que há um investimento exorbitante por parte do governo para elaborar esses documentos, mas reconhecemos também que não basta investir, é preciso dar condições e incentivos para que as metas sejam alcançadas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *A norma Oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *A situação atual do ensino médio brasileiro e as propostas para a próxima década: infraestrutura, gestão e formação do profissional que atua no Ensino Médio*. Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- _____. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz; DA SILVA, Roberto. *Metodologia científica*. 6ª Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 1. 4ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- HAHN, José Carlos; MACHADO, Evandro José. *A importância do projeto político pedagógico na educação escolar*. (s/d). Disponível: WWW. Google.com. br. Acessado em: 01/08/2013.
- KUENZER, Acacia Zeneida. *O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 20/07/2014.
- LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. *Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006 ISSN 1807-2836.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S.(Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Língua, Linguística e Literatura*. Pós-Graduação em Letras, UFPB, João Pessoa, 2003.
- _____. *Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação*. União da Vitória. Paraná, 2004.
- _____. *Produção Textual, análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, Elizabeth. *Redação Escolar, que há num texto?* Universidade Federal de Pernambuco, 2000.
- MARTELOTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

- MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. *Políticas para o Ensino Médio no Brasil: perspectivas para a universalização*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- MENDONÇA, Márcia (org). *Português no Ensino Médio e formação de professor*. São Paulo: Editorial, 2006.
- MOREIRA Herivelto, CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- PINTO, Anna Florência de Carvalho Martins. *Metodologia do Trabalho Científico: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos acadêmicos, segundo as normas da ABNT*. Belo Horizonte, 18 fevereiro 2010.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996. (10ª reimpressão).
- QUEIROZ, Cintia Marques de *et al*. *Evolução do Ensino Médio no Brasil*. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.
- SENE, José Eustáquio de. *As reformas Educacionais após a reforma política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia*. São Paulo, 2008.
- SILVA, Gisleide Alves da; SANTANA, Clésia Maria Hora; SANTANA, Márcia Donato. *Ensino Médio e Cidadania: formação acadêmica e perspectiva de trabalho*. (s/d). Disponível em WWW. Google.com. br. Acessado em 01/08/2013.
- SILVA, Antônio de Pádua Dias; ALMEIDA, Maria de Lourdes Leandro *et al* (orgs.). *Ensino de Língua: do impresso ao virtual*. Campina Grande: EDUEPB, 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o Ensino de Gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.