



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

KAROLINE TORRES FERREIRA SABRY MONROE

**O TRABALHO PRESCRITO EM DOCUMENTOS NORTEADORES DO
TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2019

KAROLINE TORRES FERREIRA SABRY MONROE

O TRABALHO PRESCRITO EM DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS
FINAIS - DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística

Orientadora Prof^a. Dra. Eulália Vera Fraga
Leurquin

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M759t Monroe, Karoline Torres Ferreira Sabry.
O TRABALHO PRESCRITO EM DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS - DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA / Karoline Torres Ferreira Sabry Monroe. – 2019.
147 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, , Fortaleza, 2019.
Orientação: Profª. Dra. Profª. Dra. Eulália Vera Fraga Leurquin.
1. Trabalho prescrito . 2. Documentos oficiais. 3. Língua portuguesa. I. Título.

CDD

KAROLINE TORRES FERREIRA SABRY MONROE

O TRABALHO PRESCRITO EM DOCUMENTOS NORTEADORES DO TRABALHO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS
FINAIS - DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Linguística.
Área de concentração: Linguística

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Eulália Vera Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Mônica de Souza Serafim
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Paula Francinetti Ribeiro de Araujo
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

À minha amada família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por sempre colocar em meu caminho anjos que me conduzem e me capacitam para vencer as batalhas da vida.

Ao meu querido esposo Allan, por sempre me lembrar da força que tenho, por me acolher e me erguer em todas as horas que precisei.

Às minhas amadas filhas, Elloah e Elloyse, pelo amor incondicional, por se tornarem a minha melhor missão que tenho e por fazer de meu mundo o melhor.

Aos meus pais, Sérgio e Genilda, por me ensinarem a trilhar o caminho do bem sempre e por serem exemplos de forças, determinação e amor.

Aos meus sogros, Allan e Dayse, por serem meus segundos pais e me oferecerem sempre a tranquilidade de que necessitei para esse longo e árduo caminho.

À minha amada família, irmãos, tios, primos, que sempre me motivaram a seguir em frente.

À minha orientadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, mulher admirável, única e generosa, que me segurou pela mão e me conduziu sempre com firmeza e carinho e por suas preciosas e valiosas orientações.

À Universidade Federal do Ceará por ser meu reduto de conhecimento há 20 anos, por me oferecer muitos ensinamentos, pela exímia preparação para a minha profissão, pelos maravilhosos amigos que nela encontrei e pelas lembranças memoráveis.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA), minha gratidão pelo acolhimento e trocas de experiências.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL – UFC), por todo o conhecimento compartilhado elemento essencial a sabedoria, a pesquisa e a construção de saberes.

À professora Mônica de Souza Serafim, por sua participação em meu trabalho durante a Qualificação, a disciplina de Seminários de Pesquisa I e a Defesa compartilhando assim suas valorosas contribuições à minha pesquisa.

À banca examinadora pelas colaborações oferecidas para o aprimoramento dessa pesquisa.

Aos servidores da UFC, Eduardo, Antônia, Rodrigo e Vanessa pelo carinho e atenção de sempre.

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as prescrições presentes nos documentos oficiais do ensino brasileiro que orientam o trabalho do professor de língua portuguesa que atua no Ensino Fundamental - Anos Finais - no município de Fortaleza. A investigação parte da premissa de que estes documentos apresentam orientações específicas para a realização da atividade docente e geram importantes contribuições para a formação do agir professoral, já que o trabalho do professor consiste em articular saberes. Considera-se como objetivos específicos da pesquisa reconhecer o conjunto de documentos que orientam o trabalho do professor, analisar como as prescrições se organizam nos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa e relacionar as prescrições apresentadas aos eixos de ensino de língua portuguesa. Para isso, problematiza-se o trabalho prescrito a partir da abordagem da Ergonomia do Trabalho e nas metodologias da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) e de seu diálogo com o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), visto que a principal motivação dessa teoria é analisar as ações humanas por meio das interpretações do uso da linguagem. A pesquisa parte do processo histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, com destaque às contribuições advindas dos documentos que norteiam o ensino no âmbito nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Base Nacional Curricular Comum (2017). Após a exposição do contexto do ensino, elencou-se as teorias basilares à pesquisa e em seguida, a descrição metodológica da pesquisa documental, visto que apresenta um caráter qualitativo, que faz uso de fontes primárias, os documentos, e se propõe a compreensão de uma realidade: a do ensino de língua portuguesa no município de Fortaleza. Por fim, foi realizada a análise das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) e das Expectativas de Aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Finais (2015), documentos municipais que assumiram o status de dados. A parte final da pesquisa centralizou-se na análise destes documentos, destacando sua origem, organização, eixos epistemológicos, mas a ênfase deteve-se nas contribuições das prescrições dos documentos para o trabalho do professor. Assim, os dados encontrados situam o professor em um contexto de ensino que objetiva formar um aluno crítico, capaz de fazer uso de sua língua de forma competente e detentor de linguagens necessárias para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Trabalho prescrito; Documentos oficiais; Língua portuguesa.

RESUMÉ

L'objectif général de la recherche est d'étudier quelles sont les prescriptions présentes dans les documents officiels de l'éducation brésilienne qui guident le travail du professeur de portugais qui travaille dans l'enseignement élémentaire - dernières années - dans la ville de Fortaleza. L'enquête part du principe que ces documents présentent des lignes directrices spécifiques pour la réalisation de l'activité d'enseignement et génèrent des contributions importantes à la formation de l'action de l'enseignant, puisque le travail de l'enseignant consiste à articuler les connaissances. Il est considéré comme des objectifs spécifiques de la recherche de reconnaître l'ensemble des documents qui guident le travail de l'enseignant, d'analyser la façon dont les prescriptions sont organisées dans les documents officiels de l'enseignement de la langue portugaise et de relier les prescriptions présentées aux axes d'enseignement de la langue portugaise. Pour cela, le travail prescrit est problématisé à partir de l'approche de l'Ergonomie du Travail et des méthodologies de la Clinique d'Activité (CLOT, 2006) et de son dialogue avec l'Interactionnisme Sociodiscursif (BRONCKART, 2006), puisque la motivation principale de cette théorie c'est analyser les actions humaines à travers des interprétations de l'usage du langage. La recherche part du processus historique d'enseignement de la langue portugaise au Brésil, mettant en évidence les contributions des documents qui guident l'enseignement au niveau national: National Curriculum Parameters (1998) et Common National Curricular Base (2017). Après la présentation du contexte pédagogique, les théories de base de la recherche ont été répertoriées puis, la description méthodologique de la recherche documentaire, car elle a un caractère qualitatif, qui utilise des sources primaires, les documents, et propose la compréhension de une réalité: celle d'enseigner le portugais dans la ville de Fortaleza. Enfin, les lignes directrices pour l'enseignement élémentaire du système municipal d'éducation publique de Fortaleza (2011) et les attentes d'apprentissage de l'enseignement élémentaire - dernières années (2015) ont été analysées, documents municipaux qui supposaient le statut de données. La dernière partie de la recherche s'est concentrée sur l'analyse de ces documents, en mettant en évidence leur origine, leur organisation, leurs axes épistémologiques, mais l'accent a été mis sur la contribution des prescriptions des documents au travail de l'enseignant. Ainsi, les données trouvées placent l'enseignant dans un contexte pédagogique qui vise à former un élève critique, capable d'utiliser sa langue de manière compétente et possédant les langues nécessaires à la vie en société.

Mots-clés: Travail prescrit; Documents officiels; Langue portugaise

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos da Atividade da Linguagem	Pág. 84
Quadro 2 - Quadro de objetivos, perguntas e categorias de análise	Pág. 93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais	Pág. 31
Figura 2 - Estrutura do Ensino Fundamental proposta pela BNCC	Pág. 41
Figura 3 - Exemplo do código alfanumérico segundo a BNCC	Pág. 42
Figura 4 - Campos de atuação do Ensino Fundamental - BNCC	Pág. 49
Figura 5 - Esquema da atividade de trabalho docente	Pág. 83
Figura 6 - Classificação dos Elementos Metodológicos	Pág. 86
Figura 7 - Etapas interativas de uma aula de leitura	Pág. 90
Figura 8 - Mapa Curricular de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano – Leitura	Pág.105
Figura 9 - Eixo de Leitura- Expectativas de Aprendizagem	Pág.107
Figura 10 - Mapa Curricular de Língua Portuguesa – Produção de Textos	Pág.111
Figura 11 - Eixo de Produção de Textos - Expectativas de Aprendizagem	Pág.113
Figura 12 - Mapa Curricular de Língua Portuguesa – Análise Linguística	Pág.115
Figura 13 - Eixo de Aspectos Gramaticais - Expectativas de Aprendizagem	Pág.117
Figura 14 - Mapa Curricular de Língua Portuguesa – Linguagem Oral	Pág.123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CIEG	Centro Internacional de Epistemologia Genética
CLG	Curso de Linguística Geral
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional da Secretaria de Educação
DCM	Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPLA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NGB	Nomeclatura Gramatical Brasileira
ONU	Organizações das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGL	Programa de Pós-Graduação de Linguística
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Undime	União Nacional dos dirigentes Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	14
2.	CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	20
2.1	O cenário do ensino da Língua Portuguesa no Brasil	20
2.2	Os documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa	28
2.2.1	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	29
2.2.1.1	<i>Os objetivos gerais dos PCN para o ensino de Língua Portuguesa</i>	30
2.2.1.2	<i>O olhar dos PCN sobre a Língua Portuguesa</i>	32
2.2.1.3	<i>O papel do professor no ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN</i>	33
2.2.2	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	35
2.2.2.1	<i>Fundamentos Pedagógicos da BNCC</i>	36
2.2.2.2	<i>O novo formato do ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC</i>	42
3.	CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA PERCEPÇÃO DOS DADOS	52
3.1	O Interacionismo Sociodiscursivo	52
3.1.1	<i>As questões epistemológicas do ISD</i>	55
3.1.2	<i>O agir geral e o agir da linguagem para as noções de texto e discurso</i>	63
3.1.3	<i>Relações e concepções para uma ação da linguagem</i>	66
3.2	A Ergonomia do Trabalho	70
3.2.1	<i>O contexto que envolve a Ciência do Trabalho e o trabalho do professor</i>	71
3.2.2	<i>A Clínica da Atividade</i>	75
3.2.3	<i>O trabalho prescritivo e o trabalho real para a construção da atividade do professor</i>	80
4.	O PERCURSO METODOLÓGICO	86
4.1	Objetivos da pesquisa	87
4.2	A natureza da pesquisa	88
4.3	O objeto do estudo: Estudo de Caso	88
4.4	A pesquisa documental	89
4.5	O contexto que envolve os documentos norteadores do ensino	90
4.6	Os procedimentos de análise da pesquisa	91

5.	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	94
5.1	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza	95
5.1.1	<i>O cenário do ensino em Fortaleza para a criação das DCM</i>	95
5.1.2	<i>Competências gerais das DCM</i>	97
5.1.3	<i>A Língua Portuguesa desenhada pelas DCM</i>	98
5.2	As Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais	100
5.3	O trabalho prescritivo nos Documentos Oficiais Municipais	102
5.3.2	<i>Leitura</i>	103
5.3.3	<i>Produção Textual</i>	109
5.3.4	<i>Análise Linguística</i>	114
5.3.5	<i>Oralidade</i>	118
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO A - DOCUMENTO DE RESPOSTA DO PROCESSO – SME	128
	ANEXO B - EIXO DE LEITURA DA BNCC (2017)	129
	ANEXO C - EIXO DE ORALIDADE DA BNCC (2017)	132
	ANEXO D - EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS (2017)	134
	ANEXO E - EIXO DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC (2017)	135
	ANEXO F - MAPA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 6º AO 9º ANO DAS DCM	136
	ANEXO G - EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS	140

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta parte de um olhar acerca dos documentos que são essenciais para a formação de um professor. A finalidade da pesquisa busca investigar quais são as prescrições presentes nos documentos oficiais do ensino brasileiro que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa que atua no Ensino Fundamental - Anos Finais - no município de Fortaleza.

O ensino de língua portuguesa vivencia no Brasil um momento de transformação e modernização. Diversas reformulações foram propostas para o ensino de línguas nos últimos anos, destacam-se responsáveis por essa mudança a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Esses documentos foram responsáveis por impulsionar significativas mudanças nos diversos setores da escola: no ensino, na aprendizagem, nos processos avaliativos, na formação de professores. A introdução dessas mudanças geraram transformações no conceito de ensino aprendizagem da escola brasileira, mudanças essas que podem ser claramente percebidas nos materiais didáticos, nas plataformas de ensino, nos projetos educacionais e nas novas formas de aprendizagens, como as Metodologias Ativas¹.

Apesar dos significativos avanços² da Educação em relação ao analfabetismo, acesso à educação dos mais pobres, elevação dos índices de leitura dos brasileiros, a melhoria das condições de trabalho dos professores, entre outros, sabe-se que ainda há muito a conquistar, poio território brasileiro.

As mudanças propostas vão além de reformulações dos materiais didáticos e a priorização de determinados eixos do ensino, elas defendem uma mudança do olhar educacional, visto que a nova abordagem apresenta bases teóricas surgidas na década de 80, mas que causam muita insegurança no manejo de seus conceitos.

Responsável por reunir algumas dessas contribuições do ensino, a recente Base Nacional Curricular Comum (doravante BNCC), apresenta ao professor uma língua portuguesa reformulada, que objetiva tratar conceitos ligados às práticas sociais, aos gêneros discursivos, às esferas de circulação e práticas de leitura. A Base apresenta contribuições que exigem do professor uma nova postura em relação ao ensino, conhecimentos teórico-metodológicos para trabalhar com gêneros multimodais, o reconhecimento da importância da

¹ Já na metodologia ativa, o aluno é personagem principal e o maior responsável pelo processo de aprendizado. Sendo assim, o objetivo desse modelo de ensino é incentivar que a comunidade acadêmica desenvolva a capacidade de absorção de conteúdos de maneira autônoma e participativa.

² Relatório Educação Para Todos no Brasil (MEC, 2014) – Versão preliminar.

leitura e da oralidade para o processo de ensino e aprendizagem, entre outras habilidades e capacidades.

O ensino de língua portuguesa defendido pela BNCC propõe não mais três eixos, como se apresentava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), e sim quatro: Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Para cada eixo do ensino, o professor é convidado a utilizar estratégias exitosas que fazem parte do ensino de línguas dos últimos 20 anos, mas também é desafiado a associar essas estratégias às novas teorias, às pesquisas e às correntes que estruturam a BNCC.

Para o Eixo da Leitura, as mudanças se concentram nas modalidades e estratégias de leitura, pois são utilizadas como recursos de intertextualidade, condições de produção, recepção de textos e postura crítica perante as informações. Outro recurso relacionado à Leitura refere-se à checagem e verificação da veracidade das informações apresentadas, já que os gêneros digitais, assunto da atualidade ligado à informação, fazem parte do novo modelo de ensino proposto. A popularização do acesso à internet e a chegada de textos multimodais nos materiais didáticos, levou o professor a desenvolver a capacidade de perceber as especificações desses novos gêneros como: os movimentos de luz, de câmara, de corpo, presença ou ausência de objetos ou informações para a construção de sentidos. Faz parte do trabalho do professor desenvolver estratégias variadas de leitura para o aluno ter acesso a diferentes conceitos presentes nas variadas práticas textuais.

No Eixo da Oralidade, o envolvimento dos alunos em atividades de leitura e produção de textos deve oportunizar o acesso dos alunos situações que mobilizam a oralidade como elemento principal, a exemplo: programas de rádio, vlogs, web conferências, debates, seminários. Essas práticas oportunizarão os alunos alcançarem diversas competências, gerais e específicas, propostas como essências pela BNCC.

Quanto ao Eixo da Análise Linguística/Semiótica é destacado o conteúdo relacionado à estrutura e organização da língua como: a ortografia, a coerência, a coesão, os aspectos morfológicos e sintáticos. Esses conteúdos estão presentes nas práticas de leitura e escrita da situação real, por isso não podem ser minimizados. Não se pode encarar o Eixo de Análise Linguística/Semiótica como um agrupamento de conteúdos, o que existe, na verdade, é uma progressão de conteúdos que são sugeridos pela primeira vez, de forma sistêmica, em um documento oficial da educação brasileira. Assim, será possível ter a clareza dos conteúdos que precisam ser trabalhados em cada modalidade do ensino e em cada ano escolar.

A cada ano, o professor oferecerá da melhor forma possível os conteúdos essenciais à turma, tentando garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. A BNCC se

preocupa em oferecer uma educação justa, de qualidade e emancipadora, que possa preparar o aluno da melhor forma possível para uma sociedade futura.

Para que as mudanças propostas pela Base e os outros documentos que direcionam a Educação sejam efetivadas, é essencial o investimento na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica. Assegurar formações de qualidade que aborde os desafios enfrentados em sala de aula pelos professores e alunos; planejamentos remunerados para que o professor possa elaborar materiais didáticos de acordo com a realidade sociocultural que ele e seus alunos estão inseridos; oferecer material didático de qualidade; disponibilizar o acesso a documentos que orientam sua prática e oportunizar ou disponibilizar pesquisas científicas relacionadas à área de atuação do professor; são ações que podem promover a melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

O interesse pela formação do professor a partir dos documentos que orientam o ensino de língua portuguesa partiu da experiência pessoal da pesquisadora, que possui como dimensão inicial o curso de Letras, na Universidade Federal do Ceará (UFC), os anos de experiência como professora de Língua Portuguesa em instituições públicas e particulares e os debates sobre as questões relacionadas à formação do professor, à linguagem e ao ensino promovidas pelo Grupo de Pesquisa de Linguística Aplicada (GEPLA), coordenado pela professora e pesquisadora Eulália Vera Fraga Leurquin, no Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada (PPGL) da UFC, além de pesquisas como: **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor** (PEIXOTO, 2011)³ e **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira** (GONDIM, 2017)⁴. Pode-se perceber que as pesquisas apresentadas, traz o trabalho do professor como elemento de análise. A primeira destacou as representações do agir, já a segunda na uma formação continuada de professores para a elaboração de material didático baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na realidade vivenciadas pelos professores e alunos. As pesquisas demonstram que o professor desempenha um papel fundamental para a aprendizagem do aluno, seja na elaboração de materiais ou estudando e refletindo sua prática, mas deixam lacunas quanto o acesso aos outros documentos que orientam a sua prática docente e que poderiam minimizar as lacunas da formação inicial e continuada do professor.

Essas experiências e leituras conduziram o viés da pesquisa que se apresenta para a análise do trabalho do professor. O questionamento relacionou-se a diversos pontos sobre os

³ Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

⁴ Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

documentos oficiais do ensino como: Quais os documentos são essenciais à atividade docente do professor de língua portuguesa? Quais orientações estão presentes nestes documentos? Como as orientações estão organizadas?

Segundo Bronckart (2006, p. 209), o trabalho docente mobiliza diversas dimensões (físicas, afetiva, intelectual) para realizar ações como: planejamento, aula, avaliação, mas o objetivo principal do professor é o de criar um contexto de aprendizagem para que os alunos possam construir conhecimentos por meio de capacidades específicas. Destaca-se ainda, que esta atividade, conhecida como trabalho real, é orientada por instrumentos que regulam e orientam o trabalho do professor, o trabalho prescrito.

O ponto de partida para a realização dessa análise foram os documentos norteadores do trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais do município de Fortaleza. A realização dessa tarefa organizou-se em três fases. A primeira em elencar quais os documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa; a segunda em reconhecer quais são as orientações fornecidas por esses documentos ao professor para a realização de sua prática docente em relação ao ensino de língua portuguesa e, por fim, análise dessas orientações que formulam o trabalho prescrito nos dois documentos de atuação municipal, separados por eixos do ensino de língua portuguesa sugeridos pelos documentos municipais e nacionais: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Assim, para realizar a análise foi realizado o levantamento dos documentos em forma de processo junto a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Em resposta, a SME apontou os seguintes documentos: *“Norteiam essa formação a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais.”* (Anexo A)

Para cada documento sugerido, foi realizada uma análise destacando os seguintes aspectos: a) contexto histórico que os documentos foram criados e o universo sócio-político a qual o documento está inserido; b) aspectos conceituais dos documentos como autores, autenticidade e confiabilidade dos textos; c) natureza do texto – gênero, ou seja, como os documentos se organizam; d) conceitos relacionados ao trabalho prescrito.

Apesar de diversas pesquisas apresentarem como objeto de análise o trabalho do professor, como a prática docente se manifesta em sala de aula as situações do fazer pedagógico, a pesquisa que aqui se anuncia, almeja analisar o trabalho do professor sob outra perspectiva, das prescrições existentes nos documentos oficiais do ensino. Questionamentos

diversos surgiram: Como se analisa a prática docente de um professor que não tem acesso às orientações essenciais para a realização do seu trabalho? Será que o professor que tem acesso aos documentos prescritivos do ensino tem uma relação diferente com o ensino do professor que não conhece as prescrições?

Sabe-se que os documentos não são a única fonte de informação do trabalho do professor, porém não se pode negar a importância desses instrumentos para o fortalecimento e organização do trabalho docente. Para realizar a análise do objetivo geral da pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

1. Reconhecer qual o conjunto de documentos que orientam o trabalho do professor;
2. Analisar como as prescrições se organizam nos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa.
3. Relacionar as prescrições apresentadas aos eixos de ensino de língua portuguesa.

Para tratar os objetivos gerais e específicos, foram utilizadas as seguintes teorias basilares: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006 [1999]). Estas teorias dialogam, pois tanto o ISD quanto a Ergonomia da Atividade buscam compreender a realidade do trabalho a partir da linguagem, analisando a relação que se estabelece com o homem.

Para Bronckart (2006), o objetivo da pesquisa do trabalho do professor é a análise das condições de realização de segmentos do agir em situação de trabalho e das produções verbais referentes a esses segmentos. Nessa clarificação das relações entre linguagem e trabalho, compreende-se ser imprescindível trazer para a discussão algumas noções advindas da Ciência do Trabalho. Parte-se então da premissa que pensar sobre o trabalho do professor, é refletir sobre a prática docente, apesar de reconhecer que não se apresenta como uma tarefa fácil. Mas com a filiação da abordagem da atividade do trabalho ao pensamento da escola russa e as contribuições de Vygotsky foi possível estabelecer um diálogo entre as teorias apresentadas.

Na perspectiva histórica adotada por Clot (2006), o desenvolvimento do sujeito nada mais é que uma trajetória a ser percorrida e que apresenta uma meta. Pensar que a compreensão da atividade, saber como abordá-la, compreendê-la permite reconhecer as condições necessárias para desenvolver o trabalho. A subjetividade é uma parte indispensável à realização do trabalho, visto que seu caráter embrionário faz parte de seu princípio. O trabalho não é organizado pelos projetistas, pelas diretrizes, pelo enquadramento, ele é

organizado por aqueles que realizam essa organização coletiva composta de prescrições indispensáveis à futura realização do trabalho real.

Após a apresentação do contexto do ensino brasileiro, da análise dos documentos oficiais nacionais, da fundamentação teórica e do percurso metodológico seguido por essa pesquisa, foi elaborado o capítulo de análise dos dados. Nele foram apresentados os documentos de atuação municipal junto a um panorama sobre a elaboração e organização. As prescrições presentes nesses documentos foram analisadas, enumeradas e comparadas à BNCC. Para uma melhor organização dos dados, as prescrições foram separadas por eixo de ensino.

É perceptível que as Diretrizes Curriculares Municipais e as Expectativas de Aprendizagem buscam aproximar o professor das contribuições propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais tanto ao currículo, quanto ao ensino. Porém, com o surgimento da BNCC e suas recentes e inovadoras contribuições, urge a atualização dos documentos municipais, principalmente no que diz respeito à nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, que assume um novo olhar sobre o estudo dos gêneros textuais, não mais agrupados pela textualização, mas por campos de atuação, da análise linguística a partir de uma perspectiva também semiótica, da oralidade, que apesar de possuir um importante lugar nos documentos municipais, elemento importante para o ensino apresentado com destaque nos PCN, só ganhou status de eixo com a BNCC.

Dessa forma, a atualização dos documentos municipais em relação à Base se faz necessário para que o professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, ou qualquer outro docente que recorra a estes documentos, possam, por meio de pesquisas ou formações continuadas, se apropriarem das novas demandas propostas, visto que o trabalho docente é uma figura central no processo de educacional da sociedade.

2. CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A língua portuguesa ocupa papel de destaque no processo de formação educacional de todos os brasileiros. A funcionalidade social e o ensino da língua são importantes formas de assegurar os direitos aos cidadãos, direitos estes assegurados pela Constituição do nosso país.

Quando se pensa no processo de ensino e aprendizagem de uma língua é inegável a relação que se estabelece entre a proficiência do idioma e o ensino que o acolhe. Assegurar o direito de um indivíduo a ler e a escrever sua língua materna dentro de um tempo adequado, durante a infância e adolescência, em um ambiente que estimule a reflexão, a emancipação e a interação com a sociedade que se vive, é também uma forma de assegurar a cidadania.

Porém, o que se observa no processo educacional brasileiro é que algumas concepções de língua/linguagem e ensino ditaram como a língua portuguesa deveria ser tratada e ensinada. Nos últimos cem anos, o ensino vivenciou radicais transformações, pois diversos programas foram desenvolvidos especificamente para a Educação Básica. Houve, na verdade, inúmeras tentativas de buscar novas concepções de língua e linguagem, estratégias de ensino e políticas públicas que minimizassem o analfabetismo no Brasil. Por anos, se desejou a ampliação do acesso dos alunos à educação e a permanência destes nos ambientes escolares.

Atualmente, algumas secretarias de Educação brasileiras investem em maneiras de melhorar a Educação Básica. Formações continuadas de seus professores, investimentos em recursos e aperfeiçoamentos tecnológicos, acesso a cursos de especialização e pós-graduação são medidas buscadas por essas instituições para melhorar o ensino e o trabalho do professor. Muito ainda deve ser feito, mas a seguir, apresentar-se-á um pouco de como ocorreu o processo de ensino da língua portuguesa no Brasil.

2.1 O cenário do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

O processo de ensino da língua portuguesa no Brasil apresentou seus primeiros sinais ainda no período da colonização portuguesa, por volta de 1549, quando os jesuítas da Companhia de Jesus chegaram ao país utilizando um método pedagógico que privilegiava o ensino do Latim, o *Ratio Studiorum*⁵.

⁵ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica, ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por

Segundo Guimarães (2005), os Jesuítas foram figuras importantes para o processo de ensino do Brasil, pois, além de estimular o processo educacional, produziram estratégias para desenvolver o ensino e estabeleceram a comunicação com os nativos, fazendo uso das línguas gerais⁶, oriundas do tupi, e faladas pela maior parte da população. A língua portuguesa reservava-se às relações comerciais, à elaboração de documentos e ao falar daqueles que estavam ligados à administração da colônia.

A permanência dos jesuítas a frente do ensino brasileiro durou aproximadamente 200 anos. Com o processo de colonização do Brasil em franco progresso, a crescente migração de portugueses e a chegada dos negros como escravos no Brasil marcaram o declínio do sistema educacional jesuítico, pois se fazia necessário tornar o português a língua oficial do Brasil e enfraquecer as relações das línguas gerais no país.

Marquês de Pombal, ministro do governo de Dom José, foi responsável pela Reforma Pombalina, que determinou a proibição das línguas gerais, tanto na fala quanto na escrita e transformou o Português no idioma mais falado no Brasil. Também foi responsável por promover a criação de cursos de Letras, Filosofia e Teologia, além de ordenar a substituição dos jesuítas por profissionais de áreas diversas do conhecimento, que eram nomeados geralmente por políticos ou sacerdotes. Nesse período, a educação era destinada apenas a uma pequena parte da elite colonial que prosseguia seus estudos na Europa.

Em 1772, o objetivo de Portugal era modernizar a educação, por isso foi criado no Brasil um imposto chamado Subsídio Literário⁷ e, a partir dessa ação, o ensino público brasileiro passou ser financiado. Com a chegada da Família Real Portuguesa e de aproximadamente 15 mil portugueses, o ensino foi remodelado novamente. Um decreto, segundo a decisão da Corte nº 20 de 1809, determinou como o professor deveria lecionar as línguas modernas.

Segundo Malfacini (2015), o ensino de língua portuguesa, até os meados do século XVIII, se deu como uma segunda língua no país, devido a pouca importância que as

finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que o método se tornasse inovador e que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno (ARNAUT DE TOLEDO, 2000 apud MALFACINI, 2015).

⁶ A expressão “língua geral” é também usada genericamente para referir-se àquelas que se tornaram línguas de contato intercultural, de colonização, sendo faladas por índios de diferentes nações, tupi e não tupi, por portugueses e descendentes, e por negros escravos africanos. Nesse sentido, língua geral é sinônimo de língua franca. <<https://www.labeurb.unicamp.br>>

⁷ O imposto denominado subsídio literário permaneceu até o Decreto de 15 de março de 1816 que criou um Diretor Geral de Estudos e nomeou, para exercer esta alta função, o Visconde de Cairu, amigo íntimo de D. João VI. Nos derradeiros anos de sua percepção, o imposto para o subsídio literário chegava a doze contos de réis por ano (ALMEIDA, 1989, p. 38 apud MALFACINI, 2015).

classes sociais mais privilegiadas davam ao ensino do português, já que julgava desnecessário o estudo de uma língua a qual já se sabia ler e escrever e que era falada no recinto doméstico.

No final do século XIX, D. João VI promoveu diversas ações relacionadas à cultura, como a inauguração da imprensa no Brasil e a criação da Biblioteca Nacional. Estas ações trouxeram significativa representatividade para a língua, pois veículos como jornais e livros passam a fazer uso da língua portuguesa.

Em 1871, a língua portuguesa, como disciplina para o ensino, ganhou a denominação de Português. Através de um decreto imperial foi criado o cargo de professor de Português e, assim, o Latim, disciplina de grande prestígio, passa a perder espaço no ensino. A criação do Colégio Dom Pedro II, segundo Guimarães (2005), no Rio de Janeiro, em 1837, foi responsável por instalar e consagrar o ensino da língua portuguesa no país. Durante décadas, professores dessa instituição de ensino produziram manuais de gramática que foram utilizados em todo o Brasil. A Antologia Nacional, produzida por Fausto Barreto e Carlos Laet, publicada em 1985, foi um exemplo desses manuais de língua portuguesa, que permaneceu no ensino brasileiro por quase 70 anos e possuiu 43 edições, sendo a última publicada em 1969.

Do final do século XIX até meados da década de 30 do século XX, poucas mudanças ocorreram no ensino da língua portuguesa no Brasil, pois estava centralizado na leitura e na tradução de textos literários. Já a gramática era estudada e explicitada através do Método da Gramática e Tradução⁸, processo amplamente difundido na Europa.

No século XX, a Semana de Arte Moderna foi um importante marco para o remodelamento do ensino da língua portuguesa. Foi a partir do pensamento difundido no Movimento Modernista que os textos trabalhados em sala de aula passaram a buscar cenas reais da sociedade brasileira. Em 1932, outra mudança ocorreu no processo de ensino brasileiro, através do Decreto nº 21241, que foi o surgimento do Método Direto Científico⁹, conhecido também como Método da Reforma, que objetivava combater o antigo modelo de ensino, dando à língua destaque ao uso, ou seja, mais próxima a sua realização cotidiana e

⁸ O Método da Gramática – Tradução, mais conhecido como Método Tradicional, foi a maneira encontrada para se trabalharem línguas clássicas como o grego e o latim, ensinadas nas escolas até meados do século XX (CHASTAIN, 1988 apud GUIMARÃES, 2005) [...] O enfoque do ensino e da aprendizagem girava em torno da tradução e da versão de textos literários, já que o método era usado para auxiliar os alunos na leitura destes textos em língua estrangeira.

⁹ Método Direto Científico - Método da Reforma - o Método Direto diminui totalmente o valor do uso da primeira língua e enfatiza o uso da língua alvo em sala de aula. O “pensar na língua estrangeira” é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo. A leitura segue sendo uma das habilidades privilegiadas, porém seu desenvolvimento caminha junto com a habilidade da fala e a aquisição de vocabulário por meio dos textos e das situações propostas.

contemporânea, distanciando dos antigos modelos canônicos. Apesar de ter vigorado por oito décadas, ele não foi abandonado totalmente, serviu como base teórica para os métodos seguintes e manteve, até os meados do século XX, o caráter elitista do ensino. Só com a expansão do ensino primário público é que ações como a eliminação de testes de admissão e a ampliação de vagas nas escolas.

Na década de 50, com a Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, foi criado um instrumento que objetivava normatizar o ensino da língua portuguesa: a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Esse documento tinha como objetivo simplificar os conteúdos propondo uma unificação dos termos gramaticais, com intuito de minimizar as discussões e conflitos gerados pelas discordâncias em relação a alguns desses termos. Apesar de não ter sido unânime em sua composição, foi um importante instrumento para o ensino de língua portuguesa.

Para Constituição de 1946, o estudo da língua passou por importantes modificações, visto que esse documento nacional assumia um caráter ideológico, mais liberal, democrático e propunha o acesso à escola e à democratização do ensino.

Segundo Soares (1998), a democratização do ensino gerou um problema relacionado ao número de profissionais para Educação. Apesar da crescente oferta de vagas em faculdades e de profissionais formados em língua, literatura, pedagogia e didática, não havia professores suficientes para atender a crescente demanda. Assim, se fez necessário realizar uma contratação ampla e menos seletiva de profissionais para ocupar a função de professor.

Algumas críticas são estabelecidas em relação a esse movimento, a primeira está no cerne da desvalorização do professor, relacionada ao seu deficiente preparo para a função, e a segunda diz respeito ao papel dado ao livro didático na sala de aula, visto o livro didático, muitas vezes, assumiu a função de ser o único material disponível para o professor e aluno durante o processo de ensino. Independente da área de ensino que se atue, é perigoso assumir esta postura, visto que, quando se toma um livro didático como modelo de ensino, assume-se também a voz, a epistemologia e a base teórica desse manual e isso ocorre geralmente sem qualquer questionamento¹⁰.

Outro marco importante deste processo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, doravante LDB. A primeira LDB (Lei nº 4.024/61), promulgada em 20

¹⁰ Livro didático – Notas de aula da disciplina de Ensino Aprendizagem em Língua Materna e Língua Estrangeira ministrada pela Professora Doutora Eulália Vera Fraga Leurquin na Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, cursos de Mestrado e Doutorado.

de dezembro de 1961, apresentava a língua portuguesa como a língua nacional, pois havia a preocupação em defender um idioma único para o todo o Brasil, fortalecendo o falar brasileiro e rompendo com o tradicionalismo de Portugal. O ensino de língua portuguesa foi veiculado fortemente à literatura brasileira, dando um destaque aos autores canônicos, admitindo a variedade linguística e aproximando a língua escrita do falar cotidiano.

Em 1970, uma reformulação da LDB (Lei nº 5.692/71) apresentou radicais mudanças para o ensino de língua portuguesa, resultantes do período histórico vivenciado pelo movimento militar de 1964. Segundo Malfacini (2015), “a nova lei punha a educação a serviço dos objetivos e ideologia do governo vigente”. As principais mudanças referem-se à fragmentação da disciplina de língua portuguesa em três eixos - Redação, Português e Literatura, aos conceitos de língua e ao modo como o ensino passou a ser entendido, ou seja, a língua passou a ser vista como um mecanismo e voltada para o uso.

A ideia de ver a língua como um instrumento retoma a visão proposta por Jakobson (2003 [1976]), que compreendia que “a língua era um código através do qual se enviavam mensagens de emissores para receptores, com funções variadas, conforme a ênfase dada a um dos elementos do circuito da comunicação”. Essas orientações eram respaldadas em sua teoria reducionista, que entendia a linguagem como expressão do pensamento e preconizava que o ensino de língua portuguesa se pautava na análise de textos ligados a autores canônicos da Literatura. Do mesmo modo, voltava-se a uma gramática normativa que enaltecia exercícios estruturais e mecânicos e à produção de textos, que se limitava a sequências textuais (narração, descrição e argumentação) e à construção homogênea dos textos.

Segundo a LDB/71, a língua deveria se ocupar do uso, já que nesse período o ensino voltou-se às necessidades do desenvolvimento que valoriza o estudante. A organização do ensino ganha nova concepção e passa a serem denominados 1º e 2º graus.

Segundo Soares (1998), a gramática perde espaço no ensino e novos gêneros presentes em jornais e revistas passam a fazer parte dos materiais didáticos, disputando assim o espaço com os textos literários. Nas primeiras séries do 1º grau, o ensino de língua portuguesa passou a ser chamado de “Português para Comunicação e Expressão”, e, nas quatro últimas séries, de “Comunicação em Língua Portuguesa”.

Para Matêncio (2001), a introdução das Ciências da Linguagem no Curso de Letras, a partir da década de 60, foi essencial para a mudança do componente curricular de Língua Portuguesa. Cada teoria linguística contribuiu à sua maneira para o ensino. A Linguística estimulou o estudo descritivo do Português, tanto o escrito quanto o falado, e,

dessa forma, foi evidenciada a natureza da língua também para fins didáticos. A Sociolinguística contribuiu para o estudo sobre as diferenças entre as múltiplas variações linguísticas; a Linguística Textual destacou a importância do texto para o ensino e abriu caminho para a Semântica nos manuais didáticos. A Pragmática, a Análise do Discurso e o Interacionismo Sociodiscursivo colaboram para a nova concepção de língua que passou a fazer parte dos documentos que balizam o ensino brasileiro, o processo de aprendizagem e a formação do professor de língua. Essas mudanças apresentaram, mesmo que de forma lenta, novas concepções sobre língua, linguagem, comunicação, leitura, escrita, ensino e aprendizagem.

Dentre os documentos de amplitude nacional que orientam, asseguram e direcionam o ensino brasileiro, tem-se a Constituição da República Federativa do Brasil (CF), documento aprovado em 22 de setembro de 1988 e promulgado em cinco de outubro do mesmo ano. Esse documento, lei suprema do Brasil, é conhecido como Constituição Cidadã³ e foi responsável por assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais aos brasileiros. A liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça são os valores supremos da sociedade brasileira. O Artigo 205 da CF afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL. CF, 1988, art. 205, inciso V).

Assim, na Constituição, está descrita a funcionalidade da Educação, destacando a obrigação do Estado e da família em promover e assegurar este direito a todos, além de especificar preparação do indivíduo para a vida em sociedade e a qualificação para o trabalho.

Em 1996, surge a última versão da LDB (Lei nº 9.394/96), cujo objetivo principal é expandir e melhorar a qualidade do sistema educacional para fazer frente aos desafios advindos do mundo tecnológico, consequência direta das constantes e velozes transformações sociais, como pode ser observado no artigo dois que propõe que a educação, é dever da família e do Estado, que deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, mas que deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. MEC, 1996). Das importantes contribuições desse documento, destaca-se ainda o novo formato da Educação Básica:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL. Lei nº 9.394/96, art4).

Dos inúmeros avanços trazidos por esse documento pode-se destacar: a garantia da matrícula de crianças a partir de quatro anos; a organização educacional brasileira a respeito das responsabilidades da União, do Estado e dos Municípios (Artigos 8, 9, 10 e 11); as atribuições das instituições particulares e públicas (Artigo 12); o papel do professor no processo educacional (Artigo 13); a composição e a classificação das instituições de ensino (Artigos 19, 20 e 21); e o modo como passou a se estruturar o ensino brasileiro.

A Educação brasileira é composta por duas etapas: Educação Básica - a ser formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e a Educação Superior. Cabe à Educação Básica, segundo a LDB/96, a tarefa de desenvolver no aluno uma formação que seja coerente com o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDB/96 veio para ampliar os direitos educacionais pensados na sua versão anterior, na medida em que institucionaliza uma maior autonomia para as redes municipais, estaduais e particulares, propõe mecanismos de avaliação e dá mais destaque ao trabalho docente. Sua construção democrática se deu a partir de fóruns e por diversos debates na sociedade em geral.

A LDB/96 apresenta significativos pontos, o primeiro refere-se ao quantitativo de dias letivos, que passou a ser de 200 dias, e à carga horária, que ficou quantificada em 800 horas/aula, no mínimo. Outros aspectos notáveis referem-se ao professor, de quem se passou a exigir que a formação mínima fosse o nível superior. Outro aspecto é que a nova lei atenta para a valorização do trabalho docente através de horas de estudo e planejamento remunerados, além de se estabelecer o piso salarial para a categoria, como se confirma nos Artigos 61 e 62 da LDB/96.

Apesar de mais vinte anos da criação dessa lei, alguns desses direitos do professor ainda não são assegurados em boa parte do Brasil. Nem todos os estados brasileiros cumprem a lei do piso salarial para o professor e a formação continuada nem sempre é ofertada.

A partir desse contexto de legislação, a língua portuguesa assume uma nova configuração, fruto de diversas contribuições das recentes teorias linguísticas que surgiram na década de 80 e remodelada a partir dos documentos oficiais do ensino brasileiro, a língua passou a caminhar para uma realidade mais próxima do uso, almejando não só uma teórica

competência linguística, mas desenvolver em seus falantes, diversas capacidades que a língua pode fazer uso.

O texto, em seu sentido mais amplo, ganhou espaço na sala de aula, não apenas em sua realização verbal, mas também em suas realizações não verbais. O gênero, nas suas mais diversas formas de realização, passou a ser referência para o ensino de leitura, de produção textual e de gramática. Sob a influência dessas concepções, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, uma proposta de currículo básico baseado em competências e relacionado a diversos contextos da vida do aluno, como sugere o Artigo 3 da LDB/96:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96, art3).

Esse documento compõe uma tríade para o ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos e análise linguística. Para os PCN, a língua portuguesa é considerada um componente curricular que está inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e possui significativa importância para o ensino brasileiro.

Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, as dimensões de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. (BRASIL. MEC, 1998, v.2, p.34)

Além dos PCN, outra importante ação que modificou o ensino de Língua Portuguesa foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Ele existe desde 1937 e inicialmente possuía outra denominação, mas, ao longo dos anos, passou por diversas reformulações e, em 1997, o programa passou a ser gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que o ampliou gradativamente

para todo o Ensino Básico.

Assim, o Ministério da Educação (MEC) passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos da alfabetização ao Ensino Médio. Segundo o portal do FNDE, em 2000, o PNLD inseriu a distribuição de dicionários de língua portuguesa para uso dos alunos da 1ª a 4ª série, em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização. Em 2005, iniciou-se a distribuição gradativa de livros para o Ensino Médio, assegurada pela Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003. Atualmente, o programa atende todas as modalidades do Ensino Básico, exceto a Educação Infantil.

Vinte anos depois da divulgação dos PCN, vivencia-se uma nova atualização no ensino. Surge no cenário brasileiro o esperado documento norteador para o trabalho pedagógico: A Base Nacional Comum Curricular. A BNCC nasce fornecendo, a partir de suas competências gerais e específicas e de seus fundamentos pedagógicos, uma nova proposta para a educação brasileira e, conseqüentemente, um atualizado perfil da língua portuguesa que será ensinada pelas escolas públicas e particulares no século XXI.

Vale destacar que, no Artigo 26 da LDB/1996, a Base Nacional Curricular Comum já se anunciava:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20/12/96, art26).

A BNCC é um importante documento de caráter normativo que apresenta em sua estrutura um conjunto de aprendizagens essenciais à Educação que devem ser ofertadas aos alunos e desenvolvidas durante todo o Ensino Básico. Esse documento foi homologado em dezembro de 2017, pelo MEC, e tornou-se de caráter obrigatório, tanto para instituições públicas quanto para particulares.

2.2 Os documentos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A proposta da pesquisa que aqui se desenvolve visa a reconhecer quais as contribuições presentes nos documentos oficiais que norteiam o trabalho dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais o município de Fortaleza. Visando o refinamento da análise, foram estabelecidos como bases documentais e dados da pesquisa os

seguintes instrumentos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (DCM) e as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa – Anos Finais. Esses documentos, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Estes documentos fazem parte do arcabouço pedagógico que orienta a prática docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais do município de Fortaleza.

A fim de apresentar uma análise substancial e embasada dos aspectos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa presentes nos documentos municipais, se faz necessário realizar uma breve apresentação os dois documentos nacionais, os PCN e a BNCC, para que, a partir das orientações gerais e nacionais, compreenda-se a base conceitual que ampara o trabalho prescrito nos documentos municipais, que são o DCM e Expectativas de Aprendizagens – Anos Finais.

2.2.1 *Parâmetros Curriculares Nacionais*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados pelo Ministério da Educação, e posteriormente direcionados aos professores do Ensino Fundamental e Médio com a intenção de ampliar e aprofundar os debates educacionais com a sociedade brasileira. O envolvimento entre pais, escolas, professores e governos nesse processo objetivava gerar uma transformação positiva na realidade do sistema educativo brasileiro.

A sociedade brasileira do século XX desejava novas perspectivas, tanto para o ensino quanto para a vida em sociedade, visto que presenciava constantes mudanças, boa parte delas geradas pelo advento da tecnologia. Por isso, foi fundamental reconhecer a necessidade de se pensar e de se planejar um novo sistema de ensino para o Brasil, a fim de enfrentar os novos desafios que surgiriam com o novo milênio e para atender os direcionamentos propostos pelos jovens documentos: a CF de 1988 e a LDB de 1996.

A escola ocupou um papel fundamental no processo de desenvolvimento de nossa sociedade, pois as demandas ligadas ao mercado de trabalho, às novas tecnologias e à emancipação do indivíduo na sociedade exigiram uma nova postura escolar. Essa nova escola pensada nesse documento precisava criar oportunidades para os jovens terem acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania em sua forma mais ampla.

Os PCN foram resultados de um longo trabalho de vários setores da sociedade: pesquisadores, professores, organizações governamentais e não governamentais. O processo

de elaboração contou com versões preliminares que foram amplamente discutidas em universidades, fóruns e congressos por especialistas em Educação e de diversas outras áreas.

Dos objetivos que balizam esse documento, os mais importantes são os de apoiar as discussões e o desenvolvimento de projetos educativos de escolas brasileiras; a reflexão sobre a prática pedagógica (planejamento, materiais didáticos e recursos tecnológicos) e a contribuição para a formação e atualização profissional do professor.

2.2.1.1 Objetivos gerais dos PCN para o Ensino Fundamental

Segundo os PCN (1998), os alunos do Ensino Fundamental precisam ser capazes de compreender e conhecer diversos elementos relacionados à cidadania, tais como: a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual e a pluralidade cultural. Além dessa compreensão, o aluno precisa ser capaz de se posicionar de forma crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Esse aluno precisa utilizar o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, além de conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal, além dos sentimentos de pertencimento ao País.

Ao professor, cabe a difícil tarefa de equilibrar o ensino de Língua Portuguesa, em suas inúmeras especificidades, com a aprendizagem de um indivíduo em formação que se encontra no desafiador período da adolescência. Esse aluno que o professor precisa educar deseja conhecer, desvendar e relacionar-se com o mundo moderno e necessita ser inserido em uma sociedade tecnológica e imediatista que cobra cada vez mais o conhecimento de seus participantes.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. Tal possibilidade ganha particular importância na medida em que o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária, impõe a necessidade de percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão. (BRASIL. MEC, 1998, v.2, p.47)

Os objetivos gerais do Ensino Fundamental são importantes elementos para se reconhecer a importância desses eixos no processo educativo brasileiro. Os PCN apresentam a

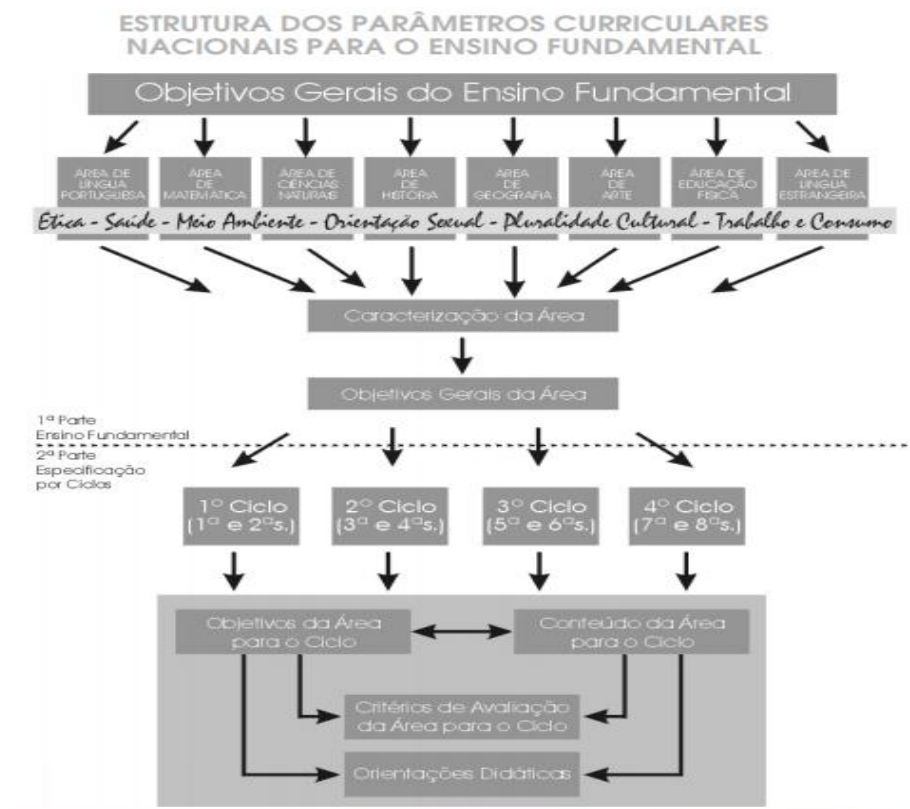
educação brasileira dividida em níveis: infantil, fundamental e médio. Para cada nível, uma faixa etária, um currículo e uma lista de disciplinas são pré-definidos.

Para efeito de pesquisa, centralizaremos nossas análises no Ensino Fundamental, período escolar que é composto por oito anos de escolarização, distribuído em quatro ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª séries), 2º ciclo (3ª e 4ª séries), 3º ciclo (5ª e 6ª séries) e 4º ciclo (7ª e 8ª séries). Cada ciclo compreende duas séries e, assim, as atividades curriculares podem ser pensadas de diversas formas: a partir da seriação tradicional ou como ciclo.

Alguns elementos são essenciais para a organização dos ciclos, por exemplo, os objetivos, os conteúdos por área, as avaliações e as orientações didáticas de cada disciplina. Cada elemento colabora significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, mas são as orientações didáticas que auxiliam o professor na realização de suas atividades docentes.

A seguir, o quadro apresenta a estrutura de como os PCN organizam os objetivos por área de conhecimento e ciclos de seriação.

Figura 1 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental



2.2.1.2 O olhar dos PCN sobre a Língua Portuguesa

No processo educacional brasileiro, cada disciplina ocupa um papel importante, pois, cada eixo traz contribuições significativas para a formação intelectual e social do aluno. É um consenso quando o assunto é a importância da língua portuguesa para o processo educacional, visto que essa disciplina é a responsável pela tarefa de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita dos falantes de na língua materna.

A relação dessa disciplina com o fracasso escolar é bastante aparente e a necessidade da reestruturação do ensino da língua portuguesa vem sendo amplamente discutida desde o início da década de 80. Os inaceitáveis índices de reprovação e a dificuldades percebidas nas avaliações de larga escala promoveram uma inquietação sobre a estrutura do ensino da língua portuguesa. Assim, fez-se necessária a reformulação do ensino, a fim de garantir o processo de leitura e escrita para os alunos na idade certa.

Nos anos 90, as redes de ensino, universidades e outras instituições desenvolveram projetos de formação da grade curricular com o objetivo de estimular e difundir práticas de ensino da língua portuguesa, baseando-se nas inovações propostas pela LDB/96. Essas inovações, segundo Adrião (2009), geraram uma corrida editorial, pois redes de ensino com seus sistemas de apostilados buscavam espaço, tanto no mercado do escolar público, quanto no do particular, em um período que se desejava a adequação dos materiais pedagógicos e a renovação dos conceitos propostos para a educação brasileira. Acreditava-se que esses sistemas garantiriam a padronização do ensino através da homogeneização dos projetos pedagógicos.

Segundo os PCN (1998), pesquisas e manuais almejavam desvendar como ocorria o processo de ensino e de aprendizagem da língua e buscavam, na psicogênese da língua escrita, responder as hipóteses de como as crianças a língua escrita no momento em que tentavam compreendê-la. Os frutos gerados por essas pesquisas foram inúmeros e possibilitaram repensar o ensino da leitura e da escrita, considerando não só o conhecimento didático, mas as contribuições de outras áreas, como a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Semiótica e da Teoria da Comunicação.

Assim, o ensino da língua avançou em diversos segmentos. A linguagem passou a ser o ponto de partida e de chegada para a língua portuguesa, pois buscou promover um ensino voltado à realidade na qual o aluno está inserido e por meio do qual ele pudesse refletir

sobre o uso da linguagem e que, em um contexto discursivo adequado, pudesse usar a língua de forma competente. Assim, surge no documento uma nova concepção de língua:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras é saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL. MEC, 1998, v.2, p.20)

Marcuschi (1997) afirma que os PCN não são uma panaceia geral de uso infalível, mas que o documento apresenta pontos positivos. O autor afirma que a formação do indivíduo em função de sua vida social e os aspectos relacionados à língua portuguesa como principais pontos inovadores do documento. Mas ainda a adoção do texto como unidade básica de ensino: a produção linguística como produção de discursos autênticos e contextualizados; a noção de que os textos distribuem-se por gêneros discursivos relativamente estáveis, orais, escritos, com características próprias e socialmente organizados; a atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática e a clareza quanto à variação de usos da língua e variação linguística tornaram o ensino da língua portuguesa mais real. Mesmo sem concordar com as posições teóricas dos PCN, o autor defende que o documento foi decisivo para a Linguística influenciar o ensino de língua materna.

2.2.1.3 O papel do professor no ensino da Língua Portuguesa de acordo com os PCN

Para os PCN (1998) o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem decorre da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino. O aluno é o sujeito da ação de aprender, ou seja, aquele que age sobre o objeto do conhecimento: a língua. Esta está inserida em uma prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e objeto. Assim, é papel do professor planejar, realizar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de promover a reflexão do aluno sobre determinada situação da vida.

Porém, a construção do saber para o aluno do 3º e 4º ciclos exige do professor sobre conhecimentos sobre a adolescência. Essa fase do educando é marcada por um período de transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal e que se refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. A linguagem, se pensada nessa perspectiva, pode colaborar para a construção do aprendizado e para a formação da criança e do adolescente desse período escolar.

A escola precisa ser um espaço que consiga gerenciar todas as demandas advindas das fases de formação do aluno, pois precisa garantir que seja um espaço que oportunize o discurso, o debate e a reflexão. O professor é o grande mediador desse processo. É através da linguagem que ele apresentará ao aluno a importância da interlocução, desse modo, o educando poderá organizar o posicionamento crítico e reflexivo a respeito dos mais diferentes temas, para que assim possa estruturar seus valores, conceitos conhecimentos dos recursos discursivos e linguísticos.

Os PCN (1998) ainda afirmam que é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escrita, leitura e produção de textos, porém, o documento chama atenção para um cuidado que deve ser levado em consideração, no que diz respeito ao trabalho docente.

O professor precisa pensar o aluno não apenas cognitivamente relacionado ao ciclo em que este se encontra, mas enxergá-lo de forma particular, para poder oferecer diversas temáticas, muitas vezes mais próximas de sua realidade social, em vez das propostas pelo material didático. Este, muitas vezes, engessa os conteúdos e as temáticas e quando o professor não recorre a outros meios pedagógicos, ele passa a assumir o risco de ser um mero reproduzidor da voz prevista nesses manuais e, desse modo, não contribui para o avanço necessário ou esperado do aluno.

A reorganização do conteúdo oferecido pelo professor aos alunos necessita de clareza e deve possibilitar a apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação de textos, diversos e atuais, bem como a análise linguística da língua próxima da realização da língua. Assim, o desenvolvimento da capacidade do adolescente durante na análise e investigação de textos permitirá que o professor aborde o conhecimento linguístico de formas variadas.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; • a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; • as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL. MEC, 1998, v.2, p.18-19)

Os PCN afirmam que a escola é um importante lugar para se exercer a cidadania e cabe ao professor a tarefa de estabelecer uma relação entre o seu trabalho e a linguagem, pois, é por meio da interlocução que o aluno aprende a fazer uso da palavra. É na organização das ações pedagógicas que o professor proporcionará ao aluno o uso da linguagem, de diferentes formas, oportunizando-o a debates de assuntos que envolvem o ser humano, o meio ambiente e a sociedade.

2.2.2 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Curricular Comum é um documento que surgiu com um caráter normativo, pois apresenta em sua estrutura um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante as etapas educacionais e modalidades do Ensino Básico. Vários documentos oficiais sinalizam a necessidade de assegurar a educação, como já foi apresentado na introdução deste capítulo. Tanto a CF/88 quanto a LDB/96 trazem elementos que fundamentam a BNCC.

O MEC¹¹, em sua página na Internet, apresenta informações sobre todo o processo de criação da BNCC. Em suma o documento afirma que em 2015 foi criado um portal para a divulgação do texto preliminar, realizando assim, a primeira consulta pública, recebendo mais de 12 milhões de contribuições do público até maio de 2016. Em um segundo momento do processo de elaboração da BNCC, o texto preliminar foi revisado a partir das contribuições recebidas pela consulta pública, foi reformulado.

Em maio de 2016, foi divulgada a segunda versão da BNCC e, para análise desse texto, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram 27 seminários por todo o Brasil. Mais de nove mil alunos, professores, gestores, coordenadores, pais e especialistas participaram dos seminários, entre os meses de junho e agosto de 2016. Em setembro de 2016, o documento foi entregue ao então Ministro da Educação, Mendonça Filho, que propôs uma divisão do documento em duas partes, uma referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra sobre o Ensino Médio.

Em abril de 2017, foi anunciada a terceira versão da BNCC, que passou por mais discussões e ajustes, gerando assim a última versão da primeira parte. Em 22 de dezembro de 2017, a BNCC é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017, que instituiu e orientou a implantação da

¹¹ <https://www.mec.gov.br>

Base Nacional Comum Curricular para todo o Brasil.

Em 02 de abril de 2018, o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC do Ensino Médio para que se realizasse o processo de audiências públicas. A segunda parte da BNCC foi aprovada em 4 de dezembro, e dia 14 do mesmo mês e ano foi homologada.

Para a que a BNCC atingisse os mais diversos recantos educacionais brasileiros, fez-se necessário colocar em prática o regime de colaboração proposto pelo Plano Nacional da Educação (Lei 13.005/2014), que contava com a participação de todos os estados, Distrito Federal, municípios, a comunidade educacional e sociedade em geral para a realização dessa atividade. A partir da homologação da BNCC, o MEC, responsável pelo monitoramento e implantação do documento, iniciou esse processo por todo Brasil.

Dentre as atividades que foram essenciais para cumprir a meta de divulgação, ressaltou-se a formação inicial e continuada de professores; a promoção e coordenação de ações e políticas públicas nas diferentes esferas; a elaboração de avaliações e a adequação dos materiais pedagógicos.

2.2.2.1 Fundamentos Pedagógicos da BNCC

As fundamentações pedagógicas da BNCC apresentam preocupações com o ensino brasileiro, por isso o conceito de competência é um dos elementos norteadores. O documento propõe dez competências gerais que servirão para orientar o ensino em todas as áreas. Segundo a BNCC (2017), a Educação passa a ter uma ampla tarefa, visto que objetiva contemplar diferentes dimensões do conhecimento humano: cognitivo, acadêmico, intelectual, físico, emocional, cultural e social.

Segundo Ana Penido, diretora do Instituto *Inspirare* e integrante do Movimento pela Base¹², para que os professores possam oportunizar diferentes dimensões no ensino dos estudantes brasileiros, se faz necessário desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes pedagógicas. É necessário estimular nos alunos competências necessárias para a vida em sociedade no século XXI, por isso a BNCC ultrapassa conceitos estritamente ligados a conteúdos e busca uma relação com a educação mais libertadora e emancipadora. As competências gerais da BNCC são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar

¹² <http://movimentopelabase.org.br>

aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL. MEC, 2017, p.10-11).

Em qualquer área do conhecimento, dentre as destacadas na BNCC é preciso desenvolver as competências gerais, pois elas estão conectadas ao mundo contemporâneo. Cada competência traz importantes contribuições para o processo educacional brasileiro. A primeira está relacionada aos saberes básicos de cada área. Os alunos, sejam eles da rede pública ou particular, possuem o direito ao acesso a esses conhecimentos, para que possam desenvolver um repertório de mundo.

A segunda competência refere-se ao pensamento científico e é necessária e importante para que o aluno seja capaz de desenvolver teses, questionamentos e hipóteses sobre o mundo em que vive. O pensamento crítico oportuniza ao homem argumentar e problematizar de forma criativa os problemas vividos em sociedade.

A terceira competência apresenta o repertório cultural, importante recurso para os

alunos terem acesso - não só como meros expectadores, mas como partícipes dos processos de criação por meio das múltiplas formas de artes presentes na cultura brasileira.

As capacidades de comunicação aparecem na quarta competência. O professor precisa desenvolvê-la para que o aluno dialogue, argumente, compreenda e se expresse a respeito dos mais variados temas e conflitos que surgem em sociedade. A cultura digital é a quinta competência, ela é responsável pelo conhecimento relacionado à tecnologia, assim, é tarefa também do professor oportunizar situações de uso de diferentes recursos tecnológicos, não só demonstrando como ela se organiza, mas também fornecendo diversas ferramentas que possam colaborar de forma crítica e produtiva para a formação do aluno.

A sexta competência está relacionada à argumentação. Ela exige que o professor oportunize ao aluno o acesso a elementos necessários para a prática argumentativa. O professor tem a tarefa de oferecer aos alunos, através de diferentes gêneros, o acesso a informações e a dados que possam construir um processo argumentativo coerente e que respeite os direitos humanos.

A sétima competência está ligada à vida dos alunos e diz respeito aos aspectos acadêmicos, pessoais e profissionais. Essa competência exige que o professor auxilie o aluno a lidar com as capacidades do ser, para que o educando esteja apto a gerenciar a própria vida, estabelecendo metas possíveis e alcançáveis, assumindo assim responsabilidades e demandas da vida em sociedade.

A oitava competência deseja desenvolver no aluno um caráter mais particular: o autoconhecimento. Deseja estimular o conhecimento e o cuidado sobre a sua saúde mental e corporal, desencadeando uma maior qualidade de vida. A nona competência está relacionada ao desenvolvimento social do aluno. Ele precisa conhecer o mundo que vive e se tornar um agente de transformação do meio em que está inserido. Dessa vivência, espera-se que o professor ofereça aos alunos informações sobre direitos e deveres em sociedade, além de desenvolver, sempre que possível, em aulas ou projetos pedagógicos, o exercício da cidadania, solidariedade e sustentabilidade.

Por fim, a última competência é a autonomia, ela será desenvolvida gradualmente durante todo o Ensino Básico, a fim de preparar o aluno para as diferentes decisões que este precisará tomar na vida.

Cada competência contribui, à sua maneira, para o complexo sistema educacional brasileiro, pois cada uma oportuniza ao aluno desenvolver saberes que serão essenciais à vida em sociedade. Algumas dessas competências estão mais relacionadas à prática pedagógica do que ao conteúdo de uma área do conhecimento. Assim, desenvolver as competências gerais ao

longo do processo educacional é assegurar que o aluno terá acesso a uma educação emancipadora.

O foco da BNCC nas competências direciona o olhar do ensino brasileiro para o desenvolvimento de habilidades, capacidades, atitudes e valores nos alunos, para que sejam capazes de lidar com as demandas complexas da vida em sociedade.

Além do conceito de competência, outro elemento relevante é o compromisso com a Educação Integral. Esse conceito propõe que a Educação Básica deve priorizar a formação e o desenvolvimento humano global dos alunos. A escola precisa ser um espaço de aprendizagens, democrático e que oportunize ao aluno um ambiente de sem violência, sem discriminação de qualquer natureza e de respeito às diferenças e às diversidades.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL. MEC, 2017, p.13).

A BNCC assume uma visão de Educação Integral não relacionada ao tempo pedagógico, mas à construção interacional de processos educativos que promovam aprendizagens referentes aos desafios da sociedade contemporânea. Assim, a Base rompe com a fragmentação das disciplinas e propõe uma junção de capacidades à rede real, inserida em um contexto ao qual o aluno é o grande protagonista na construção de seu projeto de vida.

O Brasil, com sua dimensão continental e seu processo de formação de identidade cultural múltipla, possui uma diversidade cultural acentuada e profundas desigualdades sociais. A educação é o caminho para a mudança dessa realidade. Assim, foi proposto um pacto interfederativo para a implementação da BNCC.

Pensar em um documento que balize os princípios educacionais de um país é propor uma educação igualitária para os brasileiros. Porém, cada unidade federativa, cada município, cada instituição de ensino deve assumir a tarefa de implementar a Base, sem esquecer suas identidades linguísticas, étnicas e culturais quando realizarem a construção de seus currículos.

As desigualdades educacionais presentes no processo de formação do povo brasileiro precisam ser combatidas pela educação. Segundo a BNCC (2017), é papel de a escola incluir, no processo educacional, grupos que foram marginalizados durante a formação

da identidade brasileira como: os povos indígenas originários, as populações de comunidades remanescentes de quilombos, os afrodescendentes, as pessoas que por algum motivo não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Básico na idade certa, além dos alunos portadores de alguma deficiência. Porém, não basta apenas oferecer acesso à educação, não se podem deixar de lado as especificações que cada grupo exige e necessita. Dessa forma, a educação precisa cumprir seu papel social com equidade.

A BNCC e os currículos possuem papéis complementares no processo educacional. Cada etapa da Educação Básica exige elementos específicos. A Educação Infantil, período escolar que compreende crianças e 0 a 5 anos, subdividida em três níveis, tem os objetivos e direitos de aprendizagem e de desenvolvimento inseridos em campos de experiências.

O Ensino Fundamental compreende a segunda etapa do Ensino Básico, possui nove anos de escolaridade e é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e Anos Finais (6º ao 9º anos). Essa etapa organiza os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares em cinco áreas do conhecimento.

Já o Ensino Médio, possui três anos de escolaridade (1º ao 3º ano) e, assim como o Ensino Fundamental, também organiza seus componentes curriculares por áreas do conhecimento. A etapa do Ensino Básico que concentra a análise da pesquisa é o Ensino Fundamental.

A Área de Linguagens abrange quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e a Língua Inglesa (obrigatória apenas a partir do 6º ano). As áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso apresentam apenas um componente curricular cada. Por fim, temos a Área de Ciências Humanas que apresenta dois componentes curriculares: História e Geografia.

Cada área do conhecimento engloba competências específicas, cujo desenvolvimento, planejamento e execução devem levar em consideração diversos fatores que envolvem a escolarização ao longo dos nove anos que permeiam o Ensino Fundamental. Essas competências específicas se articulam com as competências gerais da BNCC e com as de suas áreas do conhecimento. Assim, elas precisam dialogar e prezar pela progressão dos conteúdos e se articularem em diferentes áreas.

Figura 2 – Estrutura do Ensino Fundamental proposta pela BNCC

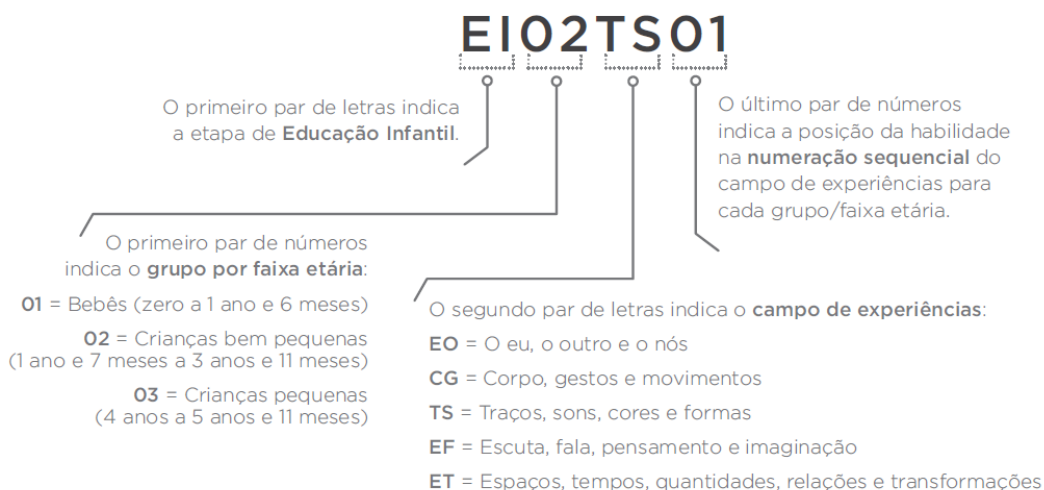


Fonte: BRASIL (MEC, 2017, p. 27).

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que se relaciona aos conteúdos e conceitos divididos em unidades temáticas. Elas são aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, independentemente de contexto escolar no qual ele esteja inserido. Os componentes curriculares reúnem em sua estrutura os conteúdos básicos e essenciais para a formação cidadã do aluno. A divisão dos conteúdos em disciplina facilita a organização do currículo de todo Ensino Fundamental e progressivamente oportuniza o aluno conhecer os conceitos escolarizados.

Para identificar cada habilidade, é utilizado um código alfanumérico que apresenta as seguintes informações.

Figura 3 – Exemplo do código alfanumérico segundo a BNCC



Fonte: BRASIL (MEC, 2017, p 26).

Segue outro exemplo de uma habilidade do componente curricular de Língua Portuguesa:

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (BRASIL. MEC, 2017, p. 143).

De acordo com as exemplificações propostas pela BNCC, a leitura da habilidade apresentada sobre a Língua Portuguesa refere-se ao Ensino Fundamental (EF – primeiro par de letras: indica a etapa do Ensino Básico), está direcionada aos alunos de 6º ao 9º ano (69 – primeiro par de números: refere-se ao grupo por faixa etária), pertence ao componente curricular de Língua Portuguesa (LP – segundo par de letras: indica o campo de experiência ou o componente curricular) e é a oitava habilidade (08 – segundo par de números: informa a posição da habilidade na sequência do campo de atuação).

2.2.2.2 O novo formato do ensino da Língua Portuguesa proposto pela BNCC

O componente curricular, Língua Portuguesa, pertencente à área de Linguagens e

permeia todo o processo educacional brasileiro proposto pela BNCC, pois se observam suas manifestações desde os objetivos de aprendizagem da Educação Infantil até as habilidades previstas para o Ensino Médio. Mas, para efeito desta análise, a descrição se voltará para a Língua Portuguesa relativa ao contexto do Ensino Fundamental, mais especificamente nos Anos Finais, foco da pesquisa em questão.

Segundo a BNCC (2017), no Ensino Fundamental, a Língua Portuguesa presente nesse segmento defende que a interação humana ocorra através de práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, como a verbal (oral ou escrita), visual, corporal, sonora, visual - motora (Libras) e digital. Assim, é por meio dessas práticas sociais que conhecimentos, conceitos, valores e atitudes culturais, morais e éticas precisam ser desenvolvidos. Dessa forma, a escola precisa se apropriar das diversas linguagens existentes, torná-las objeto de ensino e, conseqüentemente, de conhecimento escolar, para que, assim, ela possa preparar os alunos para a vida em sociedade.

O ensino de tais práticas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental apresenta objetivos diferentes para cada etapa. Nos Anos Iniciais, os dois primeiros (1º e 2º anos) devem priorizar o processo de alfabetização, já os três anos seguintes (3º ao 5º anos) é o período para ampliar os conhecimentos em diversas áreas, visto que é esperado que o processo de alfabetização tivesse se realizado. Já nos Anos Finais (6º ao 9º anos), espera-se que ocorra uma ampliação das práticas de linguagem originadas nos Anos Iniciais. Estimular a autonomia e o protagonismo na vida social é premissa importante dessa etapa educacional. Para isso, seguem as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos,

resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL. MEC, 2017, p. 65).

É percebido, nas seis competências, que o papel do professor, da escola e do sistema de ensino é oferecer ao aluno o contato com diferentes linguagens presentes na vida cotidiana, com objetivo de promover a cidadania e a participação efetiva e coerente na sociedade que se edifica.

A Língua Portuguesa desenhada pela BNCC traz novidades quando o assunto é o conceito de Língua, visto que, além do diálogo com outros documentos que orientam o ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a Base traz para o cotidiano escolar as pesquisas linguísticas e as inovações educacionais desenvolvidas nos últimos anos.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (BRASIL. MEC, 2017, p. 67).

A BNCC utiliza uma concepção enunciativa - discursiva de linguagem, assumindo o texto como unidade central do trabalho, relacionado - o com o contexto de produção e com as habilidades que precisam ser desenvolvidas nas atividades de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística-semiótica.

Com a emergência dos gêneros digitais e de todas as inovações advindas da popularização da Web, a escola possui um papel social importante no tratamento dessas novas linguagens. É necessário incluir nos currículos escolares os gêneros que emergiram dessas situações discursivas tão presentes na realidade dos alunos brasileiros. É preciso também discutir os contextos de produção, os efeitos de seus usos e as consequências para a sociedade, principalmente elementos relacionados a confiabilidade de informações.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL. MEC, 2017, p 68).

Segundo a BNCC (2017), a Língua Portuguesa não precisa deixar de lado as antigas práticas textuais já consagradas pelo ensino, como a notícia, a reportagem, a charge, o artigo de opinião, a crônica, o conto, mas, na verdade, devem ampliar esses conteúdos às novas práticas e aos novos letramentos, essencialmente os digitais, pois, assim, prepara-se melhor o aluno contemporâneo para a sociedade do século XXI, que possuirá desafios inimagináveis por nós.

As dez competências específicas da Língua Portuguesa estão associadas às competências gerais da BNCC e as seis do Ensino Fundamental. Elas são essenciais para a efetiva participação do aluno em diferentes práticas de linguagem nos campos das atividades humanas para o exercício da cidadania. Mas, reconhecer a devida importância da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental vai mais além, se faz necessário conhecer alguns conceitos de práticas de linguagem e de campos de atuação da Língua Portuguesa. Para apreciação, seguem as dez competências da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequada à situação comunicativa, ao (s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizado da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e

ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL. MEC, 2017, p 87).

Segundo a BNCC, as práticas de linguagem são eixos de integração que possibilitam os estudantes ampliar suas capacidades de uso de língua em práticas situadas em múltiplas linguagens. Assim, podemos considerar como exemplos dessas práticas a oralidade, a leitura/escuta, a produção (oral/ escrita e multissemiótica) e a análise linguística/ semiótica. Cada eixo apresenta objetivos a serem alcançados no exercício do ensino de língua portuguesa.

O Eixo da Leitura, no contexto da BNCC, possui um sentido amplo, pois considera elementos que compõe o ensino da leitura tanto os textos escritos, gêneros já escolarizados, quanto os elementos imagéticos estáticos (foto, pintura, desenho) e os de movimento (filmes, vídeos, gifs¹³). A proposta desse eixo é romper com o tradicional, absolver os gêneros digitais e possibilitar um ensino de Língua Portuguesa crítico, atual e emancipador.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL. MEC, 2017, p 71).

Como se pode observar, o Eixo de Leitura propõe o tratamento das práticas leitoras a partir de dimensões inter-relacionadas às práticas de uso, como a reconstrução e a reflexão sobre as condições de produção e recepções de textos pertencentes a diferentes gêneros; a dialogia e a relação entre textos; a reconstrução da textualidade; a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e a validade das informações; a compensação dos efeitos de sentido pelos usos de recursos linguísticos e semiótica; as estratégias e procedimentos de leitura; e, por fim, a adesão às práticas de leitura. Para acesso às práticas leitoras e aos seus respectivos objetivos. (ANEXO B)

Para Leuquin (2014), a aula de leitura deve ser interativa e precisa ter como foco o texto, seja em forma de gênero oral ou escrito. Faz-se necessário ainda que o texto seja uma

¹³ O GIF é um formato de imagem que pode compactar várias cenas e com isso exibir movimentos. A sigla GIF significa *Graphics Interchange Format*, que na tradução literal para português seria formato para intercâmbio de gráficos. (Grifos da autora)

escolha do professor e o planejamento é uma etapa fundamental para que os objetivos da aula sejam alcançados. Para se construir uma aula interativa, a autora propõe três etapas que ajudam a alcançar os objetivos, considerando o propósito comunicativo do gênero escolhido.

Esse eixo assume um importante papel, pois é através dele que a demanda cognitiva será trabalhada progressivamente, possibilitando ainda a ampliação do repertório de conhecimentos do aluno que pode ser retomado futuramente em outras situações de ensino.

Alguns pontos sobre o Eixo Leitura merecem destaque. O primeiro refere-se a sua demanda cognitiva, que deve ser apresentada ao aluno progressivamente, respeitando o nível cognitivo e a idade de acesso, quando se tratar de textos de cultura digital. O segundo ponto refere-se à tarefa de articular a leitura em diferentes meios, oportunizando o aluno a ter contato com os variados gêneros textuais. Esse trabalho possibilita um ganho significativo na ampliação do repertório de experiências e práticas dos alunos, que já pode ser acessado em outros momentos da vida.

O Eixo de Produção de textos compreende práticas de linguagem diversas, que se relacionam tanto com a interação quanto com a autoria de textos escritos, orais e multissemióticos. A produção de textos pode assumir diferentes posturas, pode ter caráter individual ou coletivo, já que possui diferentes finalidades com distintos projetos enunciativos.

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas (BRASIL. MEC, 2017, p. 78).

São práticas de uso do Eixo de Produção de Textos as condições de produção; a dialogia e a relação entre textos; a alimentação temática; a construção da textualidade; os aspectos notacionais e gramaticais, e, por fim, as estratégias de produção. Para análise desse eixo. (ANEXO C)

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem de forma oral ou quando não ocorre o contato face a face. Situações como mensagens gravadas, web conferências e declamação de poemas (efeitos sonoros) são alguns exemplos. Compreendem as práticas de uso do Eixo da Oralidade as condições de produção; a compreensão, a publicação e os efeitos de sentido dos gêneros textuais e orais, além das relações entre a fala e

a escrita. Para análise do Eixo de Oralidade. (ANEXO D)

Sobre os gêneros como objeto de ensino, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que quando um gênero textual entra na escola ele passa a ter uma dupla função, passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Desse modo, os autores propõem que os gêneros orais, assim como outros gêneros textuais, devem ocupar espaço no processo educacional, visto que eles estão presentes nas rotinas escolares, porém são pouco ensinados e valorizados.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica decorre da reflexão e análise das práticas desenvolvidas nas atividades de leitura/escrita e produção de textos orais, escritos ou multissemióticos. Ele envolve o conhecimento sobre a língua, a norma-padrão, entre outras semioses.

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL. MEC, 2017, p. 80).

Segundo a BNCC, a Análise Linguística/Semiótica não se apresenta da mesma forma em todas as situações discursivas. Para que conhecimentos como coerência e coesão sejam trabalhados, a partir dessa nova proposta, se faz necessário levar em consideração o contexto de uso e realização dos múltiplos gêneros textuais que compõem o arcabouço da língua portuguesa.

Para gêneros orais, por exemplo, se faz necessário levar em conta os elementos típicos da fala, como ritmo, altura, intensidade, clareza na articulação, variação linguística adotada, entre outros aspectos. Para textos multissemióticos, a análise considerará as formas de composição e estilo da linguagem que o integra, tais como plano, ângulo, lago, figura, fundo, profundidade e foco. Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semânticos devem ser apresentados e construídos ao longo de todo Ensino Fundamental, para que, junto às práticas de leitura/escuta e produção de textos, o aluno possa realizar a reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral.

Os eixos do ensino de língua portuguesa, apesar de se apresentarem separados, são intrinsicamente ligados, pois a realização de um depende da associação de conhecimentos

e práticas linguísticas dos outros. Os campos linguísticos atuam em todas as esferas educacionais, são construídos durante todo o Ensino Fundamental, oportunizando a reflexão sobre a língua e as linguagens de forma geral.

A sugestão dos conhecimentos, conteúdos e práticas seguem apenas um princípio organizacional para a construção do currículo, visto que é esperado e desejável que os conceitos, conteúdos e saberes sejam sempre retomados e interpretados sempre que necessário para consolidar um novo conhecimento. É possível, então, ver que uma habilidade que pertence do Eixo de Leitura está presente também no Eixo de Produção de textos. Segue quadro completo do Eixo de Análise Linguística/Semiótica. (ANEXO E)

Outra categoria organizadora do currículo proposto pela BNCC são os cinco campos de atuação: campo de vida cotidiana (exclusiva dos Anos Iniciais); campo artístico-literário; campo das práticas de estudos e pesquisa e o campo da vida pública, que, para os Anos Finais, se subdivide em campo jornalístico-midiático e campo de atuação da vida pública.

Figura 4 – Campos de Atuação do Ensino Fundamental – BNCC

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL (MEC, 2017, p. 84).

Os campos foram pensados como elementos maiores para a organização do ensino, organizam o conhecimento em esferas importantes para o processo de formação escolar e social dos estudantes, pois concentram dimensões formativas necessárias a essa construção.

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão [...] (BRASIL. MEC, 2017, p.84).

Porém, esses campos dialogam de diferentes maneiras, pois possuem limites tênues, como por exemplo, a reportagem científica, que apesar de fazer parte do campo jornalístico-midiático, transita também pelo campo das práticas de estudo e pesquisas. Muitos outros gêneros apresentam a mesma transição. Na verdade, a Base sugere ao professor uma organização de conteúdos, mas que podem ser retomados ao longo de toda a formação do aluno. O ideal é o professor aproveitar ao máximo, fazendo uso dos quartos eixos, tudo que um assunto pode oferecer.

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL. MEC, 2017, p. 85).

Os campos de atuação se organizam a partir das práticas de linguagem, envolvendo as habilidades a serviço dos objetos de conhecimentos, que são distribuídos ao longo do Ensino Fundamental. Levando em consideração que as habilidades devem integrar os eixos organizadores e os objetos do conhecimento, elas são o fio condutor da continuidade das aprendizagens até atingir a complexidade. Foi proposto que fossem criados quadros de habilidades em blocos, diferente da proposta de ciclos dos PCN, visto que o Ensino Fundamental passou de oito para nove anos, como se confirma no Artigo 32 da LDB/96, reformulada em 2006. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, conforme redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006 (BRASIL, 1996).

Assim, mesmo sendo facultativa a divisão do Ensino Fundamental, a BNCC passou a chamar de Anos Iniciais o período referente 1º ao 5º anos e a dividi-lo em dois blocos: 1º e 2º anos e 3º ao 5º anos, e de Anos Finais o período que engloba 6º ao 9º ano, com a divisão em blocos de 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Esse agrupamento não possui efeitos normatizadores, é apenas uma proposta organização de conceitos e habilidades.

Com isso, pode-se observar que o ensino de língua portuguesa recebeu muitas contribuições daquilo que se projetava da Educação nos PCN, mas ainda há muito a evoluir até se aproximar ao que deseja a BNCC. Os dois documentos nacionais, PCN e BNCC, apresentam uma lacuna temporal de 20 anos, tempo suficiente para surgir diversos avanços e inúmeras pesquisas na área educacional.

A experiência com os PCN aproximou os professores, instituições de ensino e pesquisadores dos documentos que norteiam o ensino. Esses manuais são importantes para a Educação, pois fazem parte de construto essencial à prática docente, visto que é nesses documentos que as orientações, prescrições e práticas são apresentadas de forma coletiva e ampla, buscando a melhor realização do trabalho do professor.

A BNCC é o novo referencial a ser seguido pelos educadores de todo o Brasil. Ela é consoante aos aspectos positivos propostos pelos PCN e, em relação à Língua Portuguesa, apresenta competências, habilidades e conteúdos coerentes com o que se idealiza para o ensino de uma língua.

A partir das observações realizadas sobre os dois documentos de notório destaque para o ensino brasileiro, PCN e BNCC, no capítulo que se refere à análise dos dados, serão apresentados os outros dois documentos que balizam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do município de Fortaleza, as DCM e Expectativas de Aprendizagens – Anos Finais. A apresentação dos documentos será realizada no referido capítulo, pois se entende que elementos do trabalho prescrito que permeiam todo o documento, desde a sua composição aos seus objetivos específicos, são as orientações necessárias para a realização do trabalho do professor.

Os capítulos que seguem, respectivamente, apresentarão a fundamentação teórica e a metodologia utilizadas para a pesquisa. Quanto à fundamentação teórica, a pesquisa se inscreve no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006) e da Ergonomia do Trabalho, mais especificamente na Clínica da Atividade (CLOT, 2006). Quanto à metodologia, a pesquisa se caracteriza como documental, visto que apresenta um caráter qualitativo, que faz uso de fontes primárias, os documentos, e se propõe a compreensão de uma realidade: a do ensino de língua portuguesa no município de Fortaleza. Por fim, após a apresentação da metodologia, será realizada a análise de dois documentos municipais: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) e das Expectativas de Aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Finais (2015), documentos que assumiram o status de dados.

3. CONSTRUÇÕES TEÓRICAS PARA A PERCEPÇÃO DOS DADOS

Para realizar a análise do trabalho prescrito do professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam nas escolas municipais de Fortaleza, foram utilizados conceitos teóricos pautados na Ciência da Linguagem e na Ciência do Trabalho, cujo diálogo entre essas correntes permite a investigação das relações estabelecidas entre a linguagem, o homem e o trabalho.

A relação estabelecida por esses elementos não pode ser observada de forma isolada, visto que a interação entre eles leva o professor a uma melhor percepção de sua prática. Dessa forma, será adotado o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que tem como objetivo maior analisar as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Para a análise da prática do professor, serão utilizadas as contribuições da Clínica da Atividade, concepções teóricas que buscam a transformação do trabalho através do protagonismo do indivíduo, da produção de conhecimento e do contexto do trabalho.

3.1 Interacionismo Sociodiscursivo

Para entender o papel do agir e do pensamento consciente do homem, elementos que balizam a pesquisa do ISD, exige-se uma breve análise das concepções que serviram para fundamentar o pensamento proposto. Assim, se faz necessário conhecer os elementos teóricos do Interacionismo Social, corrente que visava validar uma concepção do estatuto do humano situados nas obras de Spinoza e era reforçada pelas contribuições de Darwin, Hegel e Marx/ Engels. Essa concepção apresenta, dentre os processos de organização social das atividades, a regulação da linguagem e o desenvolvimento das capacidades humanas.

Segundo Bronckart (2006), uma das grandes referências para o Interacionismo Social é o pensamento de Bakhtin/ Volochinov, pois objetivava elucidar as condições de construção do pensamento consciente humano através de um programa de pesquisa que indicava as condições e os processos de interação social sobre as formas de enunciação das interações. Dessa forma, foi proposta uma organização das unidades - signos no interior dessas formas - sob uma perspectiva diferencial e comparativa. Apesar da notável contribuição, o Interacionismo Social ficou esquecido por muitos anos, pois o Positivismo

da década de 30 tomou conta do pensamento científico das Ciências Humanas e Sociais até os meados dos anos 70 do século XX.

No início dos anos 80, ocorreu um novo interesse pelo Interacionismo Social, impulsionado pelo surgimento de novas correntes teóricas como a Sociologia, a Linguística e a Ciência da Educação, dessa forma, a obra de Vygotsky e os posicionamentos críticos de Bruner serviram como base às novas correntes. Para uma melhor compreensão das contribuições do Interacionismo Social, seguem os princípios gerais:

- 1) O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e dos processos de individualização (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
- 2) O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável corpus da filosofia do espírito (de Aristóteles e Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
- 3) Convém contestar a divisão dessas Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à epistemologia positivista herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as relações de interdependência que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano, e de outro, os processos evolutivos e históricos por meio dos quais essas diferenças dimensões se geraram e se construíram. (BRONCKART, 2006, p. 9 - 10).

O primeiro princípio relaciona-se à vida social, que no indivíduo constitui-se de pré-construídos históricos, que são as formações sociais; as atividades coletivas gerais; as atividades de linguagem; os mundos formais (HABEMAS, 2012[1987]).

O segundo princípio, refere-se aos processos de mediação formativa, ou seja, os processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais que são incorporados desde o nascimento do indivíduo e se estende por toda a vida, assim como os processos educativos explícitos que podem ser realizados por instituições de ensino. E o terceiro, refere-se aos efeitos que as mediações deixam nos indivíduos. Este princípio pode ser analisado sob duas perspectivas: a primeira está direcionada às condições de transformação do psiquismo e a outra diz respeito às condições do desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades.

Os princípios apresentados pelo Interacionismo Social foram aceitos pelo ISD, porém, essa corrente contestou a divisão atual das Ciências Humanas e Sociais, pois, segundo Bronckart (2006), a teoria não está centralizada em uma área específica:

Sociologia, Linguística ou Psicologia, ela se relaciona de forma mais ampla e se inscreve como a Ciência do Humano. A principal particularidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é central para a Ciência do Humano, pois essa corrente visa demonstrar que as práticas da linguagem são os principais instrumentos no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes, quanto em relação ao agir e à identidade dos indivíduos.

Outro elemento importante para o ISD é a construção das capacidades cognitivas universais, visto que elas são resultados de um processo que se aplica progressivamente ao pensamento e que são marcadas por aspectos socioculturais e pela linguagem, porém acontece em um segundo momento. Assim, o ISD é definido e pesquisas são desenvolvidas relacionando esses conceitos às Ciências do Texto. A teoria se inscreve nesse esquema geral e visa mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais podem contribuir para a transformação permanente das pessoas agentes, e, ao mesmo tempo, dos fatos sociais.

O ISD foi construído progressivamente a partir da formação acadêmica e profissional de Jean Paul Bronckart, que para efeito de análise, apresentaremos resumidamente em três fases. O pesquisador teve formação inicial no curso de Psicologia, na Universidade de Liege, na Bélgica¹⁴ e tinha como mentor e parceiro de pesquisas Marc Richelle. Apesar do interesse e das pesquisas em parceria, sempre se manteve distante da teoria inatista, que era defendida por seu parceiro, e aproximou-se dos princípios psicológicos de Lurçat, Leiria e Vygotsky. Foi a partir desses teóricos que ele desenvolveu seu memorial de final de curso, cujo tema era o papel regulador da linguagem¹⁵ e apresentava críticas à teoria desenvolvida por Piaget.

Na segunda fase da trajetória de Bronckart, pode-se destacar o período de produção em Genebra, no Centro Internacional de Epistemologia Genética (CIEG) de Piaget, na Universidade de Psicolinguística, que visava a se aprofundar no construtivismo piagetiano¹⁶.

¹ Logo em seus primeiros anos de estudos, teve oportunidade de integrar o Laboratório de Psicologia experimental de Max Richelle, grande adepto do behaviorismo radical e dos ensinamentos de Skinner, porém seguia os aportes teóricos propostos pela Psicologia Soviética e a Gramática Gerativa de Noam Chomsky, teorias que ganhavam destaque na Europa neste período. Richelle foi um grande influenciador nos primeiros trabalhos de Bronckart, além de orientador e mentor, foi ainda parceiro em diversas pesquisas, como a que foi desenvolvida sobre o condicionamento animal (*cf.* Richelle, Bronckart *et al* 1967), além outros trabalhos sobre textos que buscavam métodos de análise à luz da teoria de Bloomfield (BRONCKART, 2009).

¹⁵ Este trabalho foi publicado em revistas como a *Neuropsychologia* (BRONCKART, 1971) e *Human Development* (BRONCKART, 1973). Destaca-se nesse trabalho a crítica realizada a Piaget, pois foi o elemento responsável por projetá-lo à segunda fase de sua trajetória.

¹⁶ Durante o período em que ele participou como membro deste centro, desenvolveu pesquisas estritamente

Na Unidade de Psicolinguística, o autor coordenou dois programas de pesquisa referentes ao desenvolvimento da linguagem. A primeira pesquisa centrou-se na compreensão e nas estratégias adotadas pelas crianças para interpretar os valores funcionais das ordens das palavras e possuía como quadro teórico a abordagem estrutural de Chomsky e a perspectiva do desenvolvimento de Piaget.

Já a segunda pesquisa, visava analisar os valores atribuídos aos tempos verbais pelas crianças, porém o pesquisador percebeu que o quadro teórico usado para a primeira pesquisa se mostrou inapropriado para o segundo trabalho, assim ele buscou referências na linguística enunciativa, na figura de Culioli. O resultado de sua tese o levou a perceber que apenas um quadro geral de análise textual daria conta do objeto em questão, os tempos verbais. Então seus estudos foram direcionados¹⁷ para a obra de Bakhtin e para a Análise do Discurso através de Jean- Michel Adam.

Em uma parceria com Daniel Bain, Bernard Schneuwly e com vários outros professores de línguas, formularam uma estrutura de formação e de pesquisa que visava fornecer uma fundamentação teórica capaz de compreender de forma racional e didática a expressão escrita. Foi então, a partir desse cenário, que surgiu o ISD¹⁸.

A primeira versão do modelo teórico foi apresentada em 1985, *Le fonctionnemet du discurse* (BRONCKART; BRAIN; SCHNEUWLY; DAVAND; PASQUIER, 1985) e teve origem em um instrumento metodológico. Em um segundo momento, o modelo teórico inicial foi aperfeiçoado e redefiniu as questões das condições e das características da atividade da linguagem. Bronckart convocou a abordagem de Vygotsky e o questionamento de sua base filosófica, reexaminou a teoria dos signos de Saussure na emergência da consciência humana, e, por fim, estudou os efeitos produzidos pelos domínios dos gêneros de textos e tipos de discursos do desenvolvimento humano.

3.1.1 As questões epistemológicas do ISD

O ISD possui como premissa demonstrar o papel ocupado pela linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano. Esse papel é central, pois tal atividade

piagetianas, que foram publicadas na série de Études d' Épistémologies Génétiques (BRONCKART; KAMILOFF-SMITH, 1978).

¹⁷ Paralelamente às pesquisas, Bronckart realizou palestras e assumiu a função de professor de Psicopedagogia das Línguas, assim, passa a conhecer as pesquisas e os modelos teóricos relacionados ao trabalho do professor e a realidade da sala de aula.

¹⁸ Em um primeiro momento, os trabalhos se voltaram para a criação e a testagem das sequências didáticas (Pedagogie du texte, 1985) e para um modelo teórico capaz de esclarecer e sustentar a abordagem prática do ensino.

é importante para as medidas formadoras/ educativas e está centrado na dinâmica de construção das práticas de linguagem.

Essa concepção difere na medida em que se sustenta que a linguagem não é somente um meio de expressão, de processos que são estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, um instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as funções psicológicas superiores (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as condutas ativas que estão associadas são o resultado da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores.

Segundo Bronckart (2006), a tarefa realizada pelo ISD é ampla e possui duas perspectivas de abordagem. A primeira relaciona-se à Linguística e a Ciências da Linguagem, pois se preocupa em compor uma teoria que preste contas do estatuto, dos modos de estruturação e do funcionamento da linguagem, além de basear-se no uso, na realidade discursiva e nas empirias linguagens, para então objetivar, conceituar e organizar essas “realidades” em modelos.

A segunda perspectiva está relacionada a uma convicção sobre a linguagem como instrumento fundamental da gnosiologia e da praxiologia humanas. A gnosiologia pode ser entendida como a capacidade que o homem tem de aprender aspectos do universo de onde se origina e vive, ou seja, a capacidade de elaborar conhecimento e organizá-lo em mundos representados. Já a praxiologia é o modo como o homem se situa no mundo e nas relações que se estabelecem nele, ou seja, em seus comportamentos e ações em sociedade.

Reconhecer que o ISD vai além dos seus limites com a Linguística, é fundamental para reconhecê-lo como ciência, pois sua aplicação é ampla, mas seu papel central está relacionado às mediações educativas e/ou formativas do homem. Apesar dos elementos que caracterizam o ISD, algumas questões epistemológicas devem ser tratadas com bastante atenção, pois a linguagem possui aspectos da natureza científica humana que são difíceis e múltiplos e que mesmo os filósofos anteriores, com séculos de reflexões, ainda não conseguiram sanar.

Assim, dois pensamentos devem ser colocados em questão: o primeiro é levar em consideração que a Ciência da Linguagem e o desenvolvimento humano têm questões que precisam ser revistas e reanalisadas, mesmo com os inúmeros avanços alcançados, e que devem ser enaltecidos, precisam ser constantemente estudadas e melhoradas

coletivamente. O segundo pensamento relaciona-se a Ferdinand Saussure e à sua obra, pois, é a partir da compreensão de seu pensamento e das questões de sua obra pouco trabalhadas até hoje que serão compreendidas as implicações, anseios e desejos das questões trabalhadas pelo ISD.

Dentre as referências mais significativas que balizam o ISD, destacam-se as pesquisas e contribuições de e Bakhtin (2003[1979]) e Bakhtin/ Voloshinov (2006 [1929])¹⁹, Vygotsky (1999 [1927]). Em Bakhtin/ Volochinov (2006 [1929]), está apresentado o primeiro plano para a análise das relações humanas com a linguagem e a práxis nas situações discursivas. A teoria fundamenta-se em três princípios:

- a) toda produção ideológica é de natureza simbólica; de fato, as ideias remetem a referentes, mas esses têm uma realidade independente e são de outra ordem, diferente da ordem do mundo dos conhecimentos e, portanto, constituem-se, necessariamente, como signos dessas entidades referidas;
- b) esses “signos - ideias” não podem ser provenientes da atividade de uma consciência individual; são produto da interação social e são condicionados por essa interação e, devido a esse estatuto, apresentam sempre um caráter dialógico, inscrevendo-se em um horizonte social e dirigindo-se a um auditório social;
- c) todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico (BRONCKART, 2006, p. 127).

Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]) apresentou as condições de construção do pensamento humano focalizado na interação social, ou seja, nas diversas redes e formas de atividades humanas, nas formas de enunciação, que verbalizam ou sintetizam e dão sentido às relações em uma língua natural. E, por fim, na organização dos signos no interior, das formas de enunciação.

Quanto a Bakhtin, é necessário entender que ele é um filósofo, por isso suas contribuições apresentam um conjunto conceitual e não modelo de análise. Ele vincula-se às filosofias da existência, refutando assim as correntes estruturalistas e formalistas, pois acreditava que a existência é o ponto de partida e que se faz necessário resgatar o elo perdido entre o mundo da cognição e o mundo da vida. Vale lembrar de que o pensamento de Bakhtin é radicalmente histórico²⁰ e hermenêutico²¹, dessa forma não pode ser classificado matematicamente, apenas interpretado.

Sobre os elementos do pensamento de Bakhtin que se relacionam como o ISD,

¹⁹ A obra **Marxismo e filosofia da linguagem** é alvo de grandes discussões quanto à sua autoria. Os bakhtinianos defendem ser de Bakhtin a autoria da obra em questão; de outro lado, autores, como Bronckart e Bota (2012), defendem ser de Voloshinov tal autoria. A fim de respeitarmos ambas as visões, apresentamos os dois autores ao tratar da autoria. (GONDIM, 2017)

²⁰ Não vivemos em um vazio abstrato, mas no concreto do tempo, da cultura, das relações sociais.

²¹ Eventos ligados ao existir humano, são historicamente únicos e não previsíveis.

na perspectiva do texto, ele afirma que não se pode olhar um texto como um artefato e sim como um objeto estético, pois deve levar-se em consideração as condições concretas da vida do texto, suas interdependências e suas inter-relações, além das relações dialógicas que o próprio texto estabelece e suscita:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em um novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Bakhtin demonstrou que os gêneros apresentam uma relação de dependência aos tipos de atividades humanas, distinguindo-os em primários e secundários, realizou ainda uma catalogação das características e propriedades dos gêneros, principalmente relativa ao caráter interativo e dialógico.

Outra grande referência teórica para o ISD é o pensamento de Vygotsky

, pois se fez necessário pensar em uma teoria que prestasse conta da ideia de língua como sistema. Segundo Bronckart (2008, p.22), Vygotsky propõe que “a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural é constitutiva do pensamento humano consciente”, ressaltando que essas relações são diversas, pois estão correlacionadas às formas de cultura. Além disso, o pensamento consciente, em um primeiro momento, estaria marcado pelo aspecto sociocultural. Porém, é uma visão restrita, e para se observar as relações com as práticas textuais, se faz necessário analisar quatro questões da teoria saussuriana que balizam e orientam este estudo.

Dentre as relações que merecem destaque temos: as línguas naturais e a LÍNGUA; as relações entre a língua e fala/discurso; a abordagem sincrônica da língua e a relação sistêmica dos textos/discursos. Segundo Bronckart (2008), a visão de Saussure sobre a língua apresenta três pontos relevantes: o primeiro é que a LÍNGUA²² é uma soma de todas as regularidades e propriedades comuns às línguas naturais.

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem

²² Saussure em seus escritos afirmava que o linguista deveria estudar o maior número de línguas possíveis, pois assim seria capaz de perceber, por meio de uma abstração, essa regularidade e ainda poderia perceber a continuidade delas no tempo e no espaço (BRONCKART, 2008).

como objeto a língua, que é social na sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; a outra, secundária, tem como objeto a parte individual da linguagem, isto é, a fala, nela compreendida a fonação: ela é psicofísica. (SAUSSURE, 2012, p.37)

O segundo ponto importante é a absoluta continuidade²³ da língua no tempo e no espaço. Saussure afirmava que não é possível demarcar o nascimento e a morte de uma língua, já que um falante emprega no dia seguinte a mesma utilizada no dia anterior. Há uma sucessão dessa língua, isso é incontestável, mas não é possível demarcar de forma temporal o nascimento ou morte de uma língua.

O terceiro ponto proposto pela teoria de Saussure para as concepções de língua seria a visão de que ela é um conjunto organizado de formas acessíveis à consciência dos sujeitos falantes, ou seja, “o sujeito falante e a língua são uma mesma realidade.”.

O papel característico da língua diante do pensamento não é o de criar um meio fônico material para a expressão das ideias, mas de servir de intermediário entre o pensamento e som, em condições tais que sua união chegue necessariamente a delimitações recíprocas de unidades. O pensamento caótico por natureza é forçado a se tornar preciso ao se decompor. Não, há, portanto, nem materialização dos pensamentos, nem espiritualização dos sons, mas trata-se do fato, de algum modo misterioso, de que o “pensamento-som” implica divisões e que a língua elabora suas unidades ao se construir entre duas massas amorfas. (SAUSSURE, 2012, p.155-156)

Assim, resumem-se as concepções de língua propostas por Saussure da seguinte forma: a percepção da língua é evolutiva e estática, pois apresenta um movimento perpétuo de mudança vivida pelos falantes em uma determinada época, por meio de um procedimento metodológico diacrônico e estático, já que se faz necessária certa estabilidade para ocorrer a interação comunicativa.

O segundo aspecto relaciona-se à abordagem sincrônica da língua. Saussure, através de seus ensinamentos propostos por seus discípulos, na obra *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG), afirma que a língua são signos organizados em sistema, em uma comunidade verbal, ou seja, em uma comunidade de sujeitos falantes. Esse signo, apresentado na perspectiva sincrônica, é o objeto da Linguística, pois se revela como produto duplo do trabalho psíquico e configura-se em forma de significante e significado, visto que estes são indissociáveis e associados, pois apresenta a ideia e a forma.

Esses signos também são arbitrários, pois não apresentam qualquer relação

²³ Assim, abandona-se a ideia que os antigos teóricos utilizavam: línguas atuais e antigas; mães e filhas; nascimento ou morte de uma língua. Há, na realidade, uma concepção que propõe que ela é contínua e que não existe uma única realidade da língua (BRONCKART, 2008).

com a composição dos elementos fônicos que fazem o significado e com as propriedades referentes aos significantes. Assim, a significação dos signos não se configura como uma correção com a face sonora e se apoia em um acordo ou em um consenso social, resultado das trocas entre os membros de uma comunidade e o valor de um signo. Esse valor é o produto de acordos sociais de uma comunidade de falantes relativamente estabilizados, possuindo assim uma natureza social e interativa.

O terceiro aspecto da teoria de Saussure propõe que a relação entre a língua, a fala e o discurso não é antagônica. Apesar da definição apresentada pelo CLG de que a língua seria o nível social da linguagem e o mais importante, a fala se constituiria como um nível individual de realização das potencialidades da língua, ou seja, secundário, essa visão foi bastante criticada e, nessa concepção, a fala foi minimizada, apresentando-se de forma bastante simplória. Dois pontos em relação à fala merecem destaque, o primeiro é seu caráter individual, pois sua relação é, ao mesmo tempo, individual e social, descartando assim a dicotomia que deixava a língua como elemento social e a fala como individual.

[...] Se é verdade que temos sempre necessidade do tesouro da língua para falar, reciprocamente, tudo o que entra na língua foi inicialmente testado pela fala num número suficiente de vezes para que resulte disso uma impressão durável: a língua não é senão a consagração do que foi evocado pela fala (KOMATSU E WOLF, Cours I, p. 65 *apud* BRONCKART, 2008, p.32).

O outro aspecto proposto é que a fala é a realização das potencialidades da língua. Esses atos de fala são os instrumentos que possibilitam que a língua se renove.

Somente a linguística, ousado dizer, é vasta. Notadamente ela comporta duas partes: uma que está mais próxima da língua, depósito passivo, e outra que está mais próxima da fala, força e origem verdadeira dos fenômenos que se percebem a seguir, pouco a pouco, na metade da linguagem (ELG, p.273 *apud* BRONCKART, 2008, p.32).

Outra noção introduzida por Saussure foi o conceito de discurso. Saussure propõe que é na produção discursiva textual que, de fato, se realizam as inovações que modificam o sistema da língua. É no discurso também que são construídas as significações e que só depois elas são absolvidas pelo sistema.

Em conclusão, sem medo de usarmos grandes palavras, a relação entre o sistema da língua e os atos constitutivos do discurso é para Saussure, da ordem de uma dialética permanente: o discurso é, de um lado, realização da potência da língua, mas de outro, ele alimenta constantemente essa potência, que não existiria ou que desapareceria sem ele (BRONCKART, 2008, p.34).

A quarta concepção apresenta a famosa frase atribuída a Saussure: “a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua vista em si mesma e por ela mesma” (SAUSSURE, 2012). Segundo Bronckart (2008), na verdade, essa frase nunca foi dita por ele, e sim, é uma concepção transcrita pelos elaboros do CLG que retiraram da obra de Bopp. A concepção apresentada por Saussure é bem mais ampla e profunda, pois em seus manuscritos ele propôs a seguinte solução que se apresenta mais prospectiva para a questão da língua:

Assim, de qualquer lado por que se aborde a questão, em nenhuma parte o objeto integral da linguística se oferece a nós: por todo lado reencontraremos esse dilema: ou nos fixaremos em um só lado de cada problema, e nos arriscaremos a não ver as dualidades assinaladas acima; ou então, se estudarmos a linguagem por vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem ligação entre si. [...] Não há, segundo nos parece, uma solução para todas essas dificuldades: é necessário colocarmo-nos, primeiramente, no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem. De fato, entre tantas dualidades, a língua parece poder ter uma definição autônoma e fornecer um ponto de apoio satisfatório para o espírito (SAUSSURE, 2012, p.24-25).

Saussure propôs que o estudo da língua seja o ponto de partida para que se tenha uma melhor plataforma para que, então, em seguida, possam ser estudados os outros aspectos relacionados à linguagem. Essa metodologia adotada para a análise da língua e da linguagem deveria ser a mesma para realizar a análise de textos/discursos. Saussure acreditava que poderia elencar princípios organizadores dos gêneros textuais a partir de um quadro conceitual análogo ao adotado para o estudo da língua, mas esse quadro precisaria, também, ao mesmo tempo, dar conta dos outros aspectos do fato linguageiro.

Assim, as proposições observadas da teoria de Saussure foram responsáveis por embasar a visão Vygotsky sobre a língua e a linguagem, pois ele apresentou uma hipótese sobre o desenvolvimento humano que o ISD assimilou em quatro proposições.

A primeira aponta que a relação estabelecida entre a linguagem e o pensamento ocorre de forma associada, ou seja, as ações significantes, as ações de discursos e as produções sociais são mediadas pelo mundo. A exemplificação é centrada no processo de desenvolvimento da linguagem de bebês. Assim, as representações práticas do esquematismo sensório-motor que se constroem nos bebês ocorrem por assimilação/acomodação de índices produzidos no decurso da atividade social, ou seja, na participação do indivíduo nas ações significantes de seu ambiente, e não como foi apresentado por Piaget, que afirmava que essa ação acontecia de forma solitária no indivíduo e não em sua

relação com o mundo.

A segunda proposição aponta que as unidades psicológicas são as ações significantes e os discursos acontecem juntos, pois, ao mesmo tempo, o bebê pode construir suas primeiras representações práticas da ação e suas primeiras apreensões da funcionalidade da linguagem, refutando a ideia de que as raízes da linguagem e do pensamento seriam disjuntas, como proposto pelo estudo de Piaget.

A terceira relaciona-se à compreensão ilocutória²⁴ dos signos. Essa proposição é primordial para o desenvolvimento do indivíduo, pois será através do domínio da linguagem que a criança passará do biológico para o sócio - histórico, fornecendo, assim, unidades de representações estabilizadas que terão uma dupla função: a de desenvolver a racionalidade social e a de organizar o pensamento consciente.

A quarta proposição, tão importante quanto à compreensão ilocutória dos signos, relaciona-se ao domínio da atividade discursiva sobre o desenvolvimento dos procedimentos de compreensão e de interpretação das ações significantes. É uma área vasta que demanda ainda muita pesquisa para organizar as etapas ilocutórias, locutórias, discursivas e do agir comunicacional. O trabalho psíquico construtivo do signo, proposto por Vygotsky (1999), foi fundamental para entender que é uma etapa fundamental para ontogênese, ou seja, a origem e o desenvolvimento do indivíduo acontecem, à medida que se torna possível o pensamento psicológico.

Apesar das contribuições da obra de Vygotsky para o ISD, acredita-se que ele poderia ser apontado como o verdadeiro fundador do questionamento da Psicologia. Percebe-se que existem dificuldades presentes em sua obra, mas que, a partir de estudos e pesquisas, o idealizador do ISD propõe soluções.

Segundo Gondim (2017), as dificuldades estão relacionadas às unidades de análise da Psicologia, visto que Vygotsky não obteve êxito na tentativa de criar um conceito unificador que conseguisse abraçar as dimensões que envolvem as condutas humanas, como a biológica, comportamentais, fisiológicas, mentais, sociais e verbais. A segunda dificuldade relaciona-se à dificuldade da articulação entre a ordem social e psicológica, e, por fim, a terceira relaciona-se à unidade verbal considerada a palavra. Assim, abandona-se essa concepção e assume a de Bakhtin: os gêneros do discurso.

²⁴ Para a Linguística, relaciona-se ao ato de fala em que o falante introduz uma intenção de realizar um objetivo comunicativo, como perguntar, pedir, aconselhar, avisar, prometer.

3.1.2 *O agir geral e o agir da linguagem para as noções de texto e discurso*

As noções de texto e discurso para ISD merecem destaque e para se compreender tal importância se faz necessário primeiro definir o conceito de Agir. O agir pode ser definido como qualquer comportamento ativo de um organismo. É no agir coletivo que podemos observar a realização efetiva da linguagem, assim, faz-se necessário conhecer as características desse âmbito fundamental para o desenvolvimento humano.

O agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o autor é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o indicador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é o produto das tradições nas quais se encontra dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (HABERMAS, 2012, p. 166).

Os mundos ou representações propostos por Habermas (2012) possuem três ordens: a do mundo objetivo ou físico; a do mundo social e a do mundo subjetivo. A primeira refere-se ao ato de enunciação, ou seja, o ato individual de utilização da língua pelo falante ao produzir um enunciado em um determinado contexto. A segunda compreende os conhecimentos acumulados entre os membros de um grupo, que apresentam origens diversas, sociais, culturais, linguísticas, discursivas, e, por fim, a terceira, refere-se à autorrepresentação que o agente-produtor faz de si e do outro.

Segundo Bronckart (2006), a espécie humana é a que faz uso de um agir comunicativo verbal, mobiliza signos organizados em textos que lhe permitem organizar um espaço gnosiológico, ou seja, espaços que são mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida e se acumular no curso da história dos grupos.

Assim, é necessário realizar uma distinção entre o agir verbal e não verbal. Para efeito de análise, chamaremos o agir verbal de agir de linguagem e o agir não verbal de agir geral.

O agir geral humano pode, primeiro, ser apreendido sob o ângulo das atividades coletivas, isto é, das estruturas de cooperação/colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades são diversificadas e podem ser classificadas em função de seus motivos antropológicos gerais (atividades de nutrição, de defesa, de reprodução etc.), ou de suas propriedades estruturais, que dependem de opções tomadas pelas formações sociais, principalmente em função dos recursos instrumentais de que elas dispõem. (BRONCKART, 2006, p.138)

Classifica-se então o agir geral humano como as atividades coletivas que organizam a interação dos indivíduos com o meio ambiente. Essas atividades são de natureza colaborativa e cooperativa, são diversificadas, sendo classificadas de duas formas: a primeira, por sua motivação antropológica e a segunda, por suas propriedades estruturais que são dependentes de formações sociais.

O agir de linguagem é compreendido de forma coletiva, chamada também de atividades de linguagem. Estas são diversificadas, pois apresentam uma natureza discursiva, já que sua formação relaciona-se também às formações sociais que se articulam a um agir coletivo. Segundo Harbemas (2012), a função do agir de linguagem é “a de assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para o planejamento, sua regulação e sua avaliação”.

A ação é a relação estabelecida entre o agir geral com um ou vários indivíduos, é também o resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva entre indivíduos tornando-os agentes. Sob um enfoque interno, os indivíduos que fazem parte do processo de avaliação social interiorizam e elaboram as avaliações referentes a eles. Assim, a ação de linguagem passa a ser definida como uma atividade, a qual a responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, ou seja, de forma externa ou interna, e este se torna agente e autor dessa ação. A realização da ação se dá em forma de textos construídos por recursos lexicais e sintáticos de uma determinada língua, que faz uso de modelos de organização textual disponíveis nessa mesma língua, tornando, assim, uma unidade comunicativa, pois são correspondentes empíricos/ linguísticos das atividades de um grupo e de uma determinada ação de linguagem.

Em resumo, apresentam-se três níveis de análise sobre o agir: o primeiro é o nível de agir geral, que se decompõe em campos práticos infinitamente variados. O segundo é o nível do agir de linguagem, que podemos decompor de acordo com o critério de modalizadores de suas interações com o agir geral. Já o terceiro é o nível dos textos, que se diversificam em espécies, chamados de gêneros.

É importante salientar que o emprego do termo discurso é equivalente ao termo atividade de linguagem, que se apresenta em diversos contextos, mas ainda falta um estudo direcionado para a classificação dos discursos. Assim, a noção de gênero está relacionada apenas aos textos e para outros níveis de espécies da atividade geral e de linguagem (ou espécie de discursos). Os discursos, na acepção de atividade de linguagem, são indiscutivelmente diversos e é por essa razão que Bakhtin introduziu a expressão “gêneros

do discurso”. Entretanto, essa nomenclatura relaciona-se ao agir geral.

Analisar as propriedades gerais de um texto é uma atividade complexa, porém não é impossível. Segundo Lundquind (1999, apud BRONCKART, 2006), um locutor de uma língua é capaz de reconhecer um elemento como texto, assim como é capaz de diferir uma frase gramatical de uma não frase. Porém, para classificar os textos, o pesquisador esbarraria em diversas dificuldades, como a quantidade, a heterogeneidade das modalidades, as funcionalidades. É proposto que se deve admitir que as condições de abertura e de fechamento dos textos não dependam de regras linguísticas, mas das de realização do agir de linguagem. É justamente essa característica que justifica a variabilidade do tamanho textual.

Outro ponto a ser considerado para essa análise, é que as formas de estruturação propostas são aceitas em termos de processos cognitivos que incidem sobre os parâmetros sociointerativos. Os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e, por vezes, facultativos. Esses mecanismos se decompõem em operações também diversas e/ou em concorrência, que se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Assim, os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso.

Os gêneros de texto constituem os produtos de configurações de escolha dentre as possíveis, que são momentaneamente ‘cristalizadas’ ou estabilizadas pelo uso e que estas escolhas provêm do trabalho realizado pelas formações sociolinguística para que os textos sejam adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes frente a um dado interesse social (BRONCKART, 2006, p.143-144).

Os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais da linguagem, pois um gênero pode surgir com mais de um objetivo, mas quando ganha forma, pode se distanciar de sua motivação inicial e passar a ser autônomo, ou ter outras características, conseqüentemente passa a ter outras finalidades. É o caso da maioria dos gêneros que possuem um caráter misto, pois dependem das decisões originais de uma formação social de linguagem, dos processos posteriores, da recuperação ou do mascaramento por diversas finalidades comunicacional, cultural, referencial, entre outras. Essas características justificam alguns posicionamentos sobre o estudo desse gênero assumido pelo ISD.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso

sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana (BAKHTIN, 2003, p.261).

A concepção proposta por Bakhtin apresenta esferas de atividades humanas e estas implicam na utilização da linguagem para realizar a produção de enunciados dados em um determinado contexto e finalidade.

Os gêneros são definidos por Bakhtin a partir de critérios: para cada situação social definida é elaborado um tipo específico de enunciado, cada gênero possui composição, estilo e conteúdo próprios, e a composição de cada gênero se dá em função da temática proposta, dos participantes envolvidos e da intenção do locutor.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua constituição composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2003, p.261-262).

Foi a partir das contribuições de Bakhtin para a Linguística sobre a concepção de língua centrada no código e o valor funcional dos gêneros que Bronckart propõe que o estudo da língua deve acontecer a partir dos gêneros de textos e não de unidades isoladas como frases e orações.

A seguir, as relações e concepções dos gêneros e textos serão propostas, visto que, para o ISD, o texto é a realização de uma atividade de linguagem que está sempre inscrita em um gênero de texto, ou seja, em uma ação de linguagem.

3.1.3 Relações e concepções de uma ação de linguagem

Para Bronckart (2006), os textos são produtos das atividades de linguagem a partir das formações sociais de contextos diversos. Dessa forma, existe uma relação de dependência entre o texto e o contexto.

Entende-se que existe um grupo de gêneros elaborados pelas gerações precedentes, que são relativamente estáveis, mas que se adequam ao contexto de realização quando necessário. Para as questões ligadas ao ensino de uma língua, é preciso que se trabalhe com uma teoria que preste conta com a linguagem, o desenvolvimento humano e

as práticas dessa linguagem. Para o ISD, é no texto que as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano se realizam. E a partir dessa concepção, o ISD propõe um modelo de análise e de produção de texto.

Segundo Gondim (2017), o modelo proposto pelo ISD possui os postulados basilares de Bakhtin e Volochinov, mas incorpora uma atualização de outros dois modelos de análise: o modelo de ação da linguagem e o da arquitetura textual. O primeiro visa conceituar as condições sincrônicas das produções de textos, capaz de integrar ação e texto, partindo das condições para o texto e o segundo que é composto pela infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

O modelo apresenta divisões em níveis, visto que para o ISD o ensino de uma língua precisa contemplar um percurso metodológico que apresente elementos que se relacionem desde a escolha do gênero à realização deste em uma determinada situação comunicativa. Fazem parte desse modelo os níveis da ação da linguagem, do texto, dos tipos de discurso e o dos mecanismos de textualização:

Nível da ação de linguagem – a ação de linguagem designa o fato de que, em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito. A ação de linguagem é uma unidade psicológica, que pode ser descrita e analisada sem levarmos em conta as propriedades linguísticas do texto efetivamente produzido.

Nível do texto – o texto é o correspondente linguístico de uma ação de linguagem, criado pela mobilização dos recursos linguísticos próprios de uma língua natural. Mesmo havendo essa mobilização de unidades linguísticas, o texto não é, em si mesmo, uma unidade linguística: suas condições de abertura e de fechamento são determinadas pela ação que o gerou e essa é a razão pela qual o consideramos como unidade comunicativa. Além disso, os textos pertencem a um determinado gênero e, portanto, seu tipo de organização depende, pelo menos em parte, das regras desse gênero. Esses gêneros são modelos que estão disponíveis no que chamamos de arquiteyto (o conjunto dos modelos de gêneros em uso em uma determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, determinada comunidade verbal, em uma determinada época de sua história) e eles são indexados, isto é, considerados como sendo adaptados a tal atividade ou a tal situação de comunicação.

Nível dos tipos de discurso – a noção de tipo de discurso exige que façamos um comentário particular. Qualquer que seja o gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal (em que a cronologia dos acontecimentos se encontra exposta) e por segmentos intercalares (que introduzem ou diálogos de personagens ou reflexões do autor). Do mesmo modo, uma monografia científica pode ser composta por um segmento principal (em que se expõe a teoria do autor) e por segmentos intercalares (que relatam a cronologia da constituição das teorias concorrentes). Esses segmentos podem ser analisados, primeiramente, do ponto de vista das operações psico-linguísticas que os sustentam, que são de dois tipos. Por meio do primeiro tipo de operação (disjunção-conjunção), as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto são explicitamente postas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (ordem do

NARRAR), ou elas não o são (ordem do EXPOR). Por meio do segundo tipo de operação, as instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação), ou elas não o são (autonomia). O cruzamento do resultado dessas operações produz, então, quatro mundos discursivos: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo. Depois disso, podemos analisar e descrever as configurações de unidades linguísticas (subconjuntos de tempos de verbos, de pronomes, de organizadores, de advérbios, de modalização etc.) e de modos de organização sintática que traduzem ou exprimem esses mundos discursivos, o que permite a identificação de quatro tipos de discurso, que chamamos de “discurso interativo”, “discurso teórico”, “relato” e “narração”.

O nível dos mecanismos de textualização - trata-se de um conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto à coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações) (BRONCKART, 2010, p. 169-171 *apud* GONDIM, 2017).

Cada nível colabora para que o indivíduo mobilize conhecimentos, a fim de realizar uma comunicação eficiente em uma determinada situação de interação. Porém, para realizar essa atividade, se faz necessário que o indivíduo possua aptidões psicológicas, que são nominadas de *Capacidades de linguagem* (BRONCKART; DOLZ; PASQUIER, 1993).

Os autores deixam de lado o conceito de competência proposto por Chomsky, que apareceu pela primeira vez em 1965, em estudos em que o autor relacionava conceitos de língua, competência e desempenho. A refutação do conceito de Chomsky acontece, pois, segundo os autores, esse conceito não apresentava uma relação com o mundo histórico cultural que permeia a vida dos seres humanos e que precisam para a compreensão e produção de ações languageiras, diferentes aptidões como a competência poética, a competência pragmática.

Hymes (1979) propõe uma ampliação²⁵ do conceito de competência de Chomsky, visto que o autor entende que a língua deve estar inserida em uma realidade linguística em que o falante e o ouvinte mantêm relações socioculturais, estados emocionais e psicológicos diversos. A partir desse posicionamento, a seguir, será apresentada a definição das capacidades de linguagem que substituiu o conceito competência, que durante anos foi amplamente utilizado, principalmente relacionado ao ensino de línguas.

²⁵ Alguns desses exemplos mostram que a noção de competência remete, doravante, tanto a uma capacidade genética, quanto a uma construção sócio-histórica misteriosamente interiorizada e que ela caracteriza tanto a emergência natural, quanto as aprendizagens sociais. Nós a abandonaremos portanto à sua disciplina original (a biologia) ou aos psicólogos, que consideram que o objeto deles é exclusivamente de ordem biológica e nós proporemos substituí-la por um conjunto de noções articuladas a uma psicologia da linguagem radicalmente oposta à epistemologia chomskiana. (BRONCKART; PASQUIER ; DOLZ, 1993, p. 27 *apud* GONDIM, 2017, p.75-76).

O conceito de capacidade de linguagem está relacionado com o funcionamento psicológico da linguagem, assume o conceito de aptidões que são mobilizadas por determinados elementos linguísticos e elas podem se desenvolver em ambientes naturais, através de mecanismos de reprodução e formais.

Assim, resumidamente, as capacidades de linguagem são: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a linguística-discursiva. Segundo Bronckart; Dolz e Pasquier (1993), a capacidade de ação está relacionada a tomadas de decisões quanto à comunicação, pois esta passa a ser desenvolvida antes da apropriação verbal da linguagem. Por meio dela, através da interação social, o indivíduo constrói os primeiros significados dos objetos, ou seja, os signos passam a ser integrados nos processos cognitivos do indivíduo. Esta capacidade é fundamental para a aquisição das outras capacidades, pois é ela que viabiliza a ação verbal.

A capacidade discursiva está relacionada à forma como o indivíduo relaciona-se com o texto, seja ele oral ou escrito, como ele seleciona elementos para organizar uma determinada ação de linguagem. Por fim, a capacidade linguístico-discursiva tem relação com a arquitetura interna de um texto, ou seja, refere-se mais especificamente a operações que o indivíduo utiliza para realizar a produção de textos de acordo com as exigências e características de cada gênero.

Cada capacidade traz contribuições e o desenvolvimento delas, ou não, é importante para que possamos identificar quais ações de linguagem um indivíduo é capaz de realizar em determinados contextos ou situações didáticas.

Para oportunizar o professor a conhecer, refletir e reconfigurar sua prática, deve-se lembrar de que o ensino da língua é uma atividade que habitualmente propõe aos alunos a produção e a reflexão de textos, em mediações formativas, que almejam que esses indivíduos sejam capazes de produzi-los e recebê-los nas diversas interações discursivas.

É papel de o professor considerar que os gêneros, mais especificamente o do objeto desse estudo, os documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa, oportunizam sua inserção na prática docente, que o permite ter acesso a saberes e a representações construídas historicamente que irão exigir um posicionamento crítico frente aos saberes e representações vivenciadas através de seu trabalho.

3.2 A Ergonomia do Trabalho

O interesse pelo trabalho do professor passou a ser um assunto amplamente difundido em pesquisas, universidades e na sociedade, nos últimos anos. A busca por uma melhor educação transitou por várias áreas do ensino, gerando ações significativas que partiram, desde uma maior preocupação com a qualidade do material didático oferecido aos alunos à elaboração de documentos que nortearam o ensino. Do mesmo modo, cresceu a necessidade de se estudar e melhorar o desempenho do professor em sala de aula.

O trabalho do professor, assim como outras vertentes do ensino, ganhou a atenção de pesquisadores, gerando inúmeras pesquisas que avaliam a qualidade, a execução, o desempenho e a forma como se desenvolve o trabalho do professor. Este passou a ser analisado no modo como se realiza e em que medida deve ser modificado ou atualizado em prol do ensino.

Diversas universidades passaram a investir em pesquisas alinhadas com essa área, a exemplo dos grupos de pesquisa que se dedicam a elementos relacionados ao ensino de línguas e ao trabalho do professor, destacam-se o grupo de Genebra²⁶ e o GEPLA²⁷. Ambos tiveram como ponto inicial a relação dos alunos como os processos de aprendizagens. Em seguida, o interesse dos grupos se voltou ao trabalho dos professores - que passaram a estudar os processos realizados pelos alunos nas diferentes facetas do ensino de línguas, à compreensão das capacidades de linguagem e dos conhecimentos requeridos aos docentes para alcançar a especificidade de seu trabalho e à análise dos materiais e manuais didáticos. Sobre este último, os estudos se pautaram no modo como são organizados, em relação às suas contribuições para o ensino de línguas maternas e estrangeiras, e no que diz respeito à transposição didática, entre outros temas.

Diante dessa realidade, atualmente, o ISD buscou compreender o trabalho do professor com base nos estudos da Ergonomia Francesa. Segundo Bronckart (2006), o objetivo da pesquisa sobre o trabalho do professor é a análise das condições de realização

²⁶ Os membros do grupo de Genebra: Jean-Paul de Bronckart, J. Dolz, B. Schneuwly, atuantes em Didática das Línguas e com ações em três bases principais: 1. O nível dos programas (conhecimentos a adquirir, organização e aplicação temporal); 2. O nível dos meios para o ensino (elaboração de novos manuais, criação de sequências didáticas ou esquemas de aulas para as práticas textuais ou discursivas); 3. O nível dos procedimentos e conteúdos da evolução dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Essas bases focalizavam apenas a aprendizagem dos alunos (BRONCKART, 2008).

²⁷ O Grupo GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada), coordenado pela Profa. Doutora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, no Programa de Linguística da Universidade Federal do Ceará. Esse grupo tem como objetivos analisar e descrever gêneros textuais em atividades de linguagem relacionadas ao trabalho docente (PEIXOTO, 2011).

de segmentos do agir em situação de trabalho e das produções verbais referentes a esses segmentos. Nessa clarificação das relações entre linguagem e trabalho, compreende-se ser imprescindível trazermos para a discussão algumas noções advindas da Ciência do Trabalho.

Parte-se, então, da premissa que pensar sobre o trabalho do professor é refletir sobre a prática docente, apesar de se reconhecer que não constitui uma tarefa fácil. Para realizar a análise dessa atividade tão complexa e pouco valorizada, serão basilares os conceitos que cercam a Ergonomia da Atividade, corrente francesa que fora desenvolvida pelo grupo ERGAPE²⁸ e da Clínica da Atividade, corrente que apresenta suas contribuições na obra de Clot (2006).

3.2.1 O contexto que envolve a Ciência do Trabalho e o trabalho do professor

A relação do homem com o trabalho ocorre desde os tempos pré-históricos²⁹, quando o indivíduo passa a buscar a melhoria de equipamentos para desenvolver atividades relacionadas à sobrevivência, à caça e a tarefas cotidianas. Para efeito de análise, será apresentado um breve resumo do contexto histórico do conceito de trabalho, mas será direcionada a análise para o professor.

Como definir o trabalho docente em língua portuguesa hoje em escolas brasileiras? Antes mesmo de apresentarmos uma definição sobre isso, à luz da Clínica da Atividade, faz-se necessário entender as noções do termo trabalho.

O Dicionário Didático da Língua Portuguesa (2011) apresenta sete significados para o verbete trabalho, mas, para efeito de análise, ressaltaremos os primeiros significados, pois atendem ao sentido esperado para a pesquisa:

Trabalho (tra.ba.lho) s.m 1 Realização de uma atividade ou de um ofício. 2 Ocupação ou ofício pelos quais se recebe uma remuneração. 3 Lugar em que se exerce essa ocupação. 4 Estudo, exercício ou ensaio: O professor pediu dois trabalhos de final de curso. 5 Cultivo da terra: O trabalho na terra requer resistência física. 6 Atividade ou esforço. 7 Em algumas regiões afro-brasileiras, culto ou prática que objetivam conseguir algum benefício ou malefício (RAMOS, 2011, p. 809).

Podemos perceber que as definições apresentadas sobre o trabalho envolvem

²⁸ Ergonomie de l'Activité des Professionnelles de l'Education (AMIGUES, 2002,2004, SAUJAT, 2004).

²⁹ Introdução à Ergonomia – UFRJ – Material apostilado pelo Professor Mário Cezar Vidal, membro do grupo GENTE - Grupo de Ergonomia e Novas Tecnologias CESERG, para um Curso de Especialização Superior em Ergonomia.

inúmeros sentidos, mas o que interessa à pesquisa é a significação que aproxima o trabalho do agir humano, para que, então, o ofício do professor possa ser entendido. Assim, partiremos do conceito de que o trabalho é uma atividade humana.

Historicamente, o trabalho não detinha uma conotação positiva como a que apresenta atualmente. Segundo Bronckart e Machado (2008), a primeira vez que o termo trabalho aparece na história ocidental é nos escritos da Bíblia, como conotação negativa e relacionada a um agir humano sobre a natureza, visando à subsistência física da espécie e como consequência do pecado de Adão e Eva. Outro momento histórico de conotação negativa foi o período greco-romano, pois as tarefas de produção de bens materiais e de subsistência eram reservadas aos escravos, pois aos homens livres destinavam-se as produções ligadas ao espírito.

A concepção do termo trabalho, na realidade, só surgiu no século XVI e derivou do termo *tripalium*³⁰. Mas, foi no período da Reforma que o termo trabalho ganhou uma conotação positiva, pois, segundo os protestantes, era dever de um bom cristão participar ativamente da realidade social e da economia, em nome de Deus.

Porém, só no século XVIII, no processo fabril, é que o trabalho consolidou seu aspecto positivo. Os economistas Smith, Say e Malthus, segundo Méda (1995 *apud* BRONCKART, 2008) propõem uma divisão do trabalho em categorias: trabalho produtivo, improdutivo, doméstico e intelectual. A definição proposta por Marx (1897 *apud*) conceituou o trabalho como uma atividade universal e atemporal, uma condição básica e fundamental do ser humano, além de criativa, e de expressão e realização do ser humano.

Mas a primeira definição oficial de Ergonomia surgiu em 1857, feita por um cientista polonês, Wojciech Jarstembowsky, no artigo intitulado *Ensaio de ergonomia, ou Ciência do trabalho*, baseada nas leis objetivas da ciência sobre a natureza. Participante do movimento industrial francês, o pesquisador trabalhava a partir de uma perspectiva típica da época, que defendia a seguinte premissa: a ergonomia como ciência do trabalho requer o entendimento da atividade humana em termos de esforço, pensamento, relacionamento e dedicação (BRONCKART; MACHADO, 2008).

Desde o período clássico, a Ergonomia apresentava suas manifestações, mas, foi a partir da segunda metade do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que o estudo sobre a Ergonomia se sistematizou. Partiu-se da necessidade de minimizar os danos

³⁰ Termo ligado a um instrumento utilizado para tortura de escravos.

causados aos indivíduos pelos equipamentos que passaram a fazer parte do contexto do trabalho, advento do processo de industrialização dos grandes centros. Substituiu-se a abordagem que resumia o trabalho à execução simples e direta das prescrições propostas pelas instituições e empresas. Esse pensamento remontava às concepções, no início do século XX, dos engenheiros norte-americanos Ford³¹ e Taylor³², bastante difundidas, pois se relacionavam ao trabalho realizado nas fábricas automobilísticas que estavam em franca ascensão à época.

Segundo Bronckart e Machado (2008), as novas propostas de origem francesa pós-guerra, visavam refutar a visão americana e buscavam melhores condições de trabalho para o indivíduo, surgindo assim a Ergonomia, que propunha abordar aspectos da atividade humana de forma sistêmica, reconhecendo que o trabalho é uma atividade complexa, heterogênea, interdisciplinar e multidisciplinar.

A Ergonomia pode ser defendida como a relação que se estabelece entre o homem, a forma e ao modo como ele executa seu trabalho, buscando, através da análise da postura, dos equipamentos, dos fatores físicos e ambientais, estimular a integração entre as capacidades e/ou limitações às condições de realização da atividade.

Assim, a Ergonomia se apresenta de três formas³³: a física, a organizacional e a cognitiva. A primeira trata das relações das atividades físicas executadas pelo trabalhador, assim como a sua anatomia, fisiologia, antropometria e biomecânica. A segunda, a organizacional, refere-se aos aspectos ligados às estruturas organizacionais e políticas do trabalho. Por fim, a terceira, a cognitiva, concentra-se nos processos mentais utilizados pelos homens em suas atividades. É na Ergonomia cognitiva que se ancora as contribuições que serão em breve apresentadas, a partir dos conhecimentos ligados à Filosofia e à Psicologia, presentes nas correntes francesas da Ciência do Trabalho, mais especificamente, na Clínica da Atividade.

O ISD e a Clínica da Atividade estabelecem um diálogo, visto que estão

³¹ O empresário norte-americano Henry Ford estabeleceu um eficiente modelo desenvolvido segundo as necessidades de expansão da indústria automobilística. Para tanto, concebeu a chamada linha de produção. Essa linha era composta por uma esteira rolante que movimentava o produto fabricado. A cada movimento, um operário desempenhava uma pequena parcela da montagem do produto industrial (SOUSA, 2019). Acesso: 6 de julho de 2019.

³² Outro importante método de racionalização do trabalho industrial foi concebido graças aos estudos desenvolvidos pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Uma de suas preocupações fundamentais era conceber meios para que a capacidade produtiva dos homens e máquinas atingisse seu patamar máximo (SOUSA, 2019). Acesso em 6 de julho de 2019.

³³ www.ergonomia.com.br Acesso em 12 de julho de 2019.

ancorados ao pensamento de Vygotsky, no que se refere à relação entre o pensamento e a linguagem, pois procuram entender como ocorre o desenvolvimento humano através da linguagem.

Bronckart (2006) afirma que a agir docente é uma atividade do ensino que passou a ser considerado um verdadeiro trabalho, visto sua importância social e o interesse didático e científico por essa área. Para Bronckart e Machado (2008), o interesse pelo trabalho do professor foi uma sequência da evolução das pesquisas de didática das disciplinas nos anos 70, principalmente da didática das línguas e da aproximação dessa temática com a Ergonomia, ou seja, com a análise do trabalho.

Outro aspecto que vale ser lembrado sobre o interesse do trabalho do professor é trazido pela a história da Educação, que mostra o modo como a implantação, no final do século XIX, de escolas públicas obrigatórias e as constantes reformulações dos sistemas de ensino, motivaram áreas do campo científico a desvendar novos conhecimentos na Europa. Já no Brasil, esse processo ocorreu de forma tardia, nas primeiras décadas do século XX.

Durante quase um século, a escola tentou realizar a aplicação direta dos saberes científicos, apesar de não ter sido um total fracasso, os frutos alcançados não foram os esperados, já que uma aplicação científica precisava ser testada, simplificada antes na Universidade, para que depois fosse incorporada à rotina de uma escola. Um bom exemplo dessa aplicação direta foi *A teoria dos estágios de Piaget*³⁴.

Bronckart e Machado (2008) propõem que foi no início dos anos 80 que as didáticas das disciplinas escolares passaram então a se organizarem e desenvolverem um trabalho de transposição das teorias para a escola, mas tentando sanar os problemas da aplicação direta. Esse trabalho apresentou três aspectos: a análise do estado do ensino de uma determinada matéria, a análise aprofundada dos aportes teóricos das disciplinas e a melhoria do ensino.

A primeira análise visava realizar uma investigação sobre a finalidade da matéria, sua história, como acontecia sua organização, as características de professores e as dos alunos, entre outros aspectos. A segunda se aprofundava nos aportes das disciplinas científicas de referência e passou, então, a buscar referências teóricas para cada disciplina. Na terceira análise, os trabalhos de pesquisa e de intervenção visavam melhorar o estado do ensino, com a introdução de conceitos e métodos oriundos do campo científico, mas

³⁴ A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget sugere que as crianças passam por quatro estágios diferentes de desenvolvimento mental. Sua teoria se concentra não apenas na compreensão de como as crianças adquirem conhecimento, mas também na própria natureza da inteligência.

que deveriam ser sempre um objeto de transposição, ou seja, de uma adaptação da realidade para uma situação didática.

Nas três últimas décadas do século XX, a didática no ensino de línguas apropriou-se de noções e métodos de novas teorias gramaticais e de abordagens textuais discursivas. Assim, as noções e métodos passaram a fazer parte dos níveis de ensino, dos programas de ensino, dos instrumentos didáticos, dos procedimentos metodológicos e dos conteúdos de avaliação de aprendizagem.

Na primeira fase dos trabalhos de didática, o objetivo era redefinir um projeto de ensino das línguas, criando programas e estabelecendo os conhecimentos que seriam adquiridos ao longo da formação, assim como sua organização, distribuição e planificação temporal. Esses projetos objetivavam ainda a elaboração de novos livros didáticos e de planos de aula para o domínio das práticas textuais ou discursivas para assegurar as sequências didáticas. Após a modernização desses projetos, surgiu a necessidade de verificar e controlar a realidade da implantação dessas atividades.

A segunda fase do trabalho da didática surgiu com a tarefa de analisar o que ocorre em sala de aula, perceber como os novos projetos eram desenvolvidos em uma aula real. Já a terceira fase, destacava-se pelo envolvimento com a realidade do trabalho educacional. A didática passou a se interessar pelo o trabalho realizado pelo professor, tentou compreender quais capacidades e conhecimentos necessários para que os professores pudessem atingir os objetivos de seu ofício como: a gestão de situações de uma sala de aula; seu percurso em função das expectativas dos objetivos predefinidos pela instituição escolar; as características das reações educacionais dos alunos, entre outros. Mas foram a Ergonomia Francesa e a Clínica da Atividade os principais aportes para a organização didática do trabalho do professor, visto que foram responsáveis pelas concepções de subjetividade e do trabalho prescrito e o trabalho real, conceitos que serão apresentados a seguir.

3.2.2 A Clínica da Atividade

A pesquisa desenvolvida por Yves Clot ³⁵ iniciou-se ainda na década de 80 do século XX, quando este passou a ter contato com os estudos de Ivar Oddone, um médico

³⁵ Yves Clot é professor no Conservatoire National de Arts et Métiers (CNAM) em Paris e integra o Laboratoire de Psychologie de Travail desta instituição.

italiano que desenvolvia pesquisas sobre a saúde no ambiente de trabalho. Ele reuniu concepções existentes na Psicologia do Trabalho e tentou associá-las às novas configurações de trabalho que surgiam na sociedade do século XXI.

O pesquisador percebeu que a psicologia ergonômica sendo comparada a outras correntes precisava ser aprofundada. Um dos pontos que mereceram destaque à proposta de J. Leptal (1997 *apud* CLOT, 2006) é que ele propõe que a psicologia ergonômica nunca foi sensível às dimensões subjetivas do trabalho.

Clot (2006 [1997]) afirma que o trabalho não pode ser apenas um sistema de execução de tarefas prescritas, visto que o homem visa objetivos pessoais quando o realiza. Dessa forma, o autor defende a pluralidade das racionalidades que habitam a atividade do trabalho, levando em consideração os objetivos pessoais, a história dos agentes, pois não é apenas um simples cumprimento de uma transcrição.

Terressac (1992 *apud* CLOT, 2006) propõe que os grupos de trabalho vivem segundo regras não escritas, não prescritas pela organização, mas concebidas pelos atores, negociadas entre eles e de acordo com os casos com hierarquias. Outro aspecto destacado por Clot (2006) em seu aprofundamento foi referente à pesquisa desenvolvida por Amalberti e Hoc (1998 *apud* CLOT, 2006) que propuseram um modelo de referência para a análise do trabalho.

Nesse modelo, os autores afirmavam que era preciso compreender a atividade e a tarefa efetiva como sinônimo, pois a atividade é resultado das operações manuais e intelectuais mobilizadas pelo operador a fim de realizar determinada tarefa para atingir seus objetivos. Já a tarefa, é definida pela intenção do operador em realizar a atividade. Nessa perspectiva, defende-se que a psicologia do trabalho se interessa menos pela recomposição e repetição dos saberes e procedimentos já conhecidos e se volta mais para a construção e atualização constante das representações que ocorrem em situações de trabalho.

Porém, o pensamento de Vygotsky apresenta um aspecto dialógico com o Interacionismo Social, e Clot (2006) propõe uma crítica quanto à visão reducionista de propor ao sujeito, a consciência própria. A crítica se relaciona ao pensamento, posto que seja coletivo, e tão somente a um coletivo de ação. A teoria se acha vinculada a uma teoria consciente, unindo a atividade, o pensamento e a linguagem, as emoções e o sujeito (VYGOTSKI, 1997).

Para abordar o problema da experiência em relação a uma atividade é preciso entender a abordagem da atividade do ponto de vista do gênero. A partir das contribuições da obra de Jouanneaux (1999 *apud* CLOT, 2006) a respeito da dimensão coletiva do trabalho, se propõe: “toda competência individual formada e continua constantemente apoiada na cultura profissional coletiva”.

O conhecimento sobre os gêneros profissionais mostram-se, portanto, indispensáveis à Psicologia do Trabalho, se esta deseja ter uma oportunidade de compreender os estilos. Os gêneros não podem ser reduzidos a uma coletânea de competências cognitivas existentes, visto que os gêneros se renovam e não pertencem exclusivamente à ordem da cognição. Denomina-se gênero o que foi indicado anteriormente como um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado e o objeto do trabalho, por outro (CLOT, 2006).

Os gêneros vinculam entre si os que participam de uma situação como coautores, que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num determinado gênero tem uma parte explícita e outra subentendida:

[...] a atividade comum de trabalho com um entimema de cunho primordialmente social: a parte subentendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; é o que lhes é comum e que os reúne em condições reais da vida; o que eles sabem o que eles sabem que devem fazer graças a uma comunidade avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (CLOT, 2006, p 41).

As avaliações subentendidas nas atividades são importantes, elas são, em geral, econômicas, na maioria das vezes, geralmente não são anunciadas, fazem parte dos profissionais e de seu *metier*. Organizam suas operações e seu comportamento, se encaixam de algum modo, relacionadas às coisas e aos fenômenos correspondentes exigidos pelo trabalho.

Para Clot (2006), faz-se necessário realizar uma breve análise das contribuições de Bakhtin sobre o gênero. Bakhtin afirma que os gêneros se renovam a partir de um conflito, uma abordagem individual e que mesmo na vida cotidiana existem gêneros do discurso. Esse conceito proposto por Bakhtin refuta a ideia dicotômica proposta por Saussure:

Ele descobre, entre o fluxo perpétuo da fala real em situação este as formas da língua normalizadas de Saussure, outras formas estáveis da língua normalizadas

de Saussure, outras formas estáveis que se distinguem profundamente das formas estáveis da língua: as formas sociais dos gêneros dos enunciados em que a fala se organiza em enunciações-tipo (CLOT, 2006, p.42).

Assim, para realizarmos a comunicação de todas as formas, fazemos uso de gêneros que ajudam a apresentar através de seu repertório uma previsibilidade de ação, sem mesmo desconfiar da existência desses gêneros. Dessa forma, quanto melhor for o domínio do gênero, melhor será a interação que se estabelece entre a atividade real e a prescrita.

Para Bakhtin (2003 *apud* CLOT, 2006), os enunciados refletem as condições e as finalidades de cada campo de atividade, pois é através de seu conteúdo temático do estilo da linguagem e da construção composicional que o sujeito pode predizer ou antecipar elementos. Assim, a noção de gênero está diretamente ligada à função psicológica do trabalho, já que essa função se encontra justamente na participação do sujeito em um determinado gênero.

Além das noções de subjetividade e de gênero, outros conceitos que serão apresentados a seguir são o de *trabalho real* e de *trabalho prescrito*. Segundo Peixoto (2011), a Ergonomia Francófônica sempre evidenciou a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Assim, é proposto uma fragmentação do trabalho pela Ergonomia a partir de Ferreira (2000):

1. trabalho teórico (*lato sensu*), constituído pelas representações sociais habitando os pontos de vista dos diferentes sujeitos na esfera da produção (do operário ao diretor-presidente);
2. trabalho prescrito ou previsto, circunscrito num contexto particular de trabalho representando os “braços invisíveis” da organização do trabalho que fixa as regras e dita os objetivos qualitativos e quantitativos da produção;
3. trabalho real, comporta a atividade do sujeito, seu *modus operandi* numa temporalidade dada, num *locus* específico; onde ele coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho (FERREIRA, 2000, *apud* PEIXOTO, 2011. p.33-34).

A partir das noções apresentadas, conceitos importantes para a construção de análise de pesquisas que tratam do trabalho do professor de uma forma mais ampla e através deles a Educação e a Linguística puderam realizar pesquisas associando seus conceitos aos da Ciência do Trabalho e propondo abordagens discursivas de análise de textos, formação de professores, ensino, aprendizagem. Exemplos de trabalhos que partem dessa perspectiva podem-se apontar: Peixoto (2011); Bronckart e Machado (2004, 2008); Amigues (2002, 2004); Saujat (2002, 2004); Nouroudine (2002); Faïta (2002), além das

inúmeras pesquisas desenvolvidas pelo grupo ALTER – LAEL³⁶.

Para uma compreensão da pesquisa que aqui se propõe se desenvolver, serão apresentadas algumas noções importantes da Ergonomia do Trabalho e para os estudos que elegem o trabalho do professor como objeto de análise: *linguagem sobre o trabalho*, *linguagem no trabalho* e *linguagem como trabalho*. As noções aqui propostas foram definidas por Nouridine (2002 *apud* PEIXOTO, 2011) e estas colaborarão para as noções de trabalho prescritivo e trabalho real, realizadas por Amigues (2002 *apud* PEIXOTO, 2011).

Peixoto (2011) defende que para uma melhor análise do trabalho do professor se faz necessário adotar a proposta defendida por Lacoste (1998) de atualização das práticas de linguagem em situação de trabalho, visto que a relação de trabalho/linguagem se configura a partir de três modalidades a seguir:

A linguagem como trabalho funciona como parte legitimada da atividade, isto é, a linguagem que faz, que participa diretamente da atividade (noção ligada ao trabalho real). [...] *A linguagem no trabalho* é circundante e não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. [...] Por fim, *a linguagem sobre o trabalho* seria uma espécie de interpretação do trabalho realizado, não aquela incitada apenas pelo pesquisador, mas também aquela em que as instituições legitimadas falam como deve ser o trabalho e a aquela manifestada no dizer do trabalhador (PEIXOTO, 2011, p.35-36).

A primeira modalidade compreende o trabalho do professor à medida que o trabalho dele se realiza pela linguagem em variadas situações, visto que ele pode se estabelecer em diferentes situações, não só em sala de aula, mas também nas interações do professor com aluno. A segunda modalidade também está presente no trabalho do professor e em situações de conversas paralelas em situação de sala de aula e fora dela (conversas de corredores, reuniões entre professores, entre outros tipos de interações). A terceira ocupa papel de destaque, pois é nesta modalidade que encontramos as prescrições das instituições, orientando como deve acontecer o trabalho do professor, objeto da pesquisa aqui desenvolvida.

Para efeito de análise, destaca-se o conceito proposto por Nouridine (2002

³⁶ Grupo de pesquisa denominado Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ALTER-LAEL), destaca-se pelas contribuições a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), da Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006) e da Ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002, 2004), visando à construção de uma proposta nossa de análise das situações de trabalho educacional, a partir de alguns aspectos dessas teorias e de teorias coerentes entre si, com todas as dificuldades que isso representa.

apud PEIXOTO, 2011) acerca da linguagem sobre o trabalho. Para o pesquisador, a linguagem sobre o trabalho é constituída por práticas de linguagem que prescrevem, avaliam, planejam e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho. A importância dessa modalidade para o trabalho do professor é notável, pois ela é responsável por reunir elementos que prescrevem, avaliam e orientam o trabalho do professor: manuais didáticos, documentos oficiais, orientações para o planejamento, formações continuadas docentes, dentre inúmeros outros. Vale ressaltar que apesar da divisão da linguagem proposta não é possível estabelecer fronteiras claras, a divisão proposta assume apenas um caráter metodológico.

Bronckart (2006) defendem que a compreensão dessa linguagem sobre o trabalho é importante para que o professor compreenda o seu fazer, tanto em relação ao que pode ser desenvolvido, quanto o que pode ser melhorado. Para a Ergonomia da Atividade, a distinção entre o trabalho real e o prescritivo é condição *sine qua non* para a construção dessa análise do trabalho do professor.

3.2.3 O trabalho prescrito e o trabalho real para a construção do trabalho do professor

Antes de estabelecer definições de trabalho prescritivo e do trabalho real, faz-se importante compreender a importância das prescrições, como surgiram, quais as primeiras manifestações e como elas podem colaborar para a realização de uma atividade.

Segundo Peixoto (2011), as primeiras manifestações de prescrições ocorreram com a finalidade de estabelecer um controle dos trabalhadores e do processo de produção emergente no capitalismo ascendente do século XIX, conceitos apresentados no tópico relacionado ao processo histórico do trabalho. Assim, passou-se a compreender que a prescrição se tornou um recurso bastante utilizado e um elemento regulador da atividade.

Segundo Ferreira e Barros (2002 *apud* PEIXOTO, 2011), a prescrição relaciona-se ao conceito de tarefa, dessa forma, o cumprimento de metas, modos de utilização de suporte e instrumentos, cumprimento de prazos, obediência aos procedimentos e às regras são exemplos de trabalho prescritivo. Já o conceito de atividade está relacionado ao trabalho real, que se utiliza como base teórica das concepções sobre a ação humana.

Para Bronckart e Machado (2008), a atividade pode ser observada sob a luz de três perspectivas. A primeira, oriunda dos estudos da filosofia da ação, herdada por

Wittgenstein e de Anscombe e reformulada Ricoeur (1977) com a nomenclatura de semântica da ação. Essa corrente apresenta uma distinção dos acontecimentos que se produzem na natureza e das ações propriamente ditas, e propõem a definição de termos como motivo, intenção, capacidade e responsabilidade. Segundo essa corrente, a ação não pode ser um objeto de uma explicação causal, pode ser compreendida.

A segunda corrente, a teoria da atividade, oriunda dos trabalhos de Leontiev (1994 [1979]), enfatiza as dimensões coletivas do agir humano no decorrer de sua história social. Nessa perspectiva, a atividade é governada por motivações, finalidade, regras de ordem coletiva que apresentam um espaço de criatividade e liberdade bastante restrito.

E a terceira concepção, por Bühler (1934) e Schütz (1998), propõe uma junção das correntes anteriores. Essa proposta apresenta a pilotagem dos comportamentos do indivíduo, assim, esse sujeito ocupa um papel importante, pois passa a ser o piloto da ação, apesar dessa ação ser uma operação difícil e aleatória.

Assim, Bronckart e Machado (2008) apresentam resumidamente uma definição do trabalho do professor, que sugere como aspectos conceituais as definições de Bronckart (2004), Colt (2006) e de outros autores como Amigues (2004) e Saujat (2002), sob uma perspectiva marxiana da atividade do trabalho.

a) É uma atividade situada, que sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) é prefigurada pelo próprio trabalhador, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico) é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social; d) é interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, o agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais e simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado; e é interpessoal, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com os ausentes; f) é transpessoal, no sentido de que também é guiada por modelos do agir* específicos de cada ofício, sócio-historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho; g) é conflituosa, pois o trabalho deve permanentemente fazer escolhas para (re) direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc. (BRONCKART; MACHADO, 2008, p. 91-92).

Bronckart e Machado (2008) propõem que o trabalho geral é uma atividade situada, que sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal, sempre única e engaja o trabalhador em todas as dimensões: física, cognitiva, emocional; mas, que é, ao mesmo tempo, impessoal, no sentido que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador.

Outras características são apresentadas sobre o trabalho geral: uma atividade que é prefigurada pelo próprio trabalhador; é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; é interacional; é interpessoal e conflituosa. Então, compreende-se que o trabalho se constitui como um tipo de atividade ou de prática, mais precisamente uma atividade própria da espécie humana, que decorre desde os primórdios das atividades coletivas que visavam assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo. Os papéis desse trabalho são distribuídos a esses membros que ocupam lugares específicos, realizando assim a divisão do trabalho. O trabalho precisa ser controlado e organizado por uma hierarquia. Assim, o trabalho é uma atividade.

Para a realização efetiva da atividade, Bronckart (2006) propõe aportes teóricos de duas correntes do trabalho real e trabalho prescritivo. Os conceitos relacionados à Ergonomia Francesa propõem que o trabalho prescritivo é definido como:

Portanto, o “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. (BRONCKART, 2006, p.208)

O trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que se deve ser trabalhado. Ele é pautado em documentos produzidos por empresas ou instituições que realizam instruções, modelos, programas para orientar o trabalho do professor.

No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Educacionais Nacionais (DCN), Estaduais e Municipais, Projetos Político-Pedagógicos das escolas e Expectativas de Aprendizagem são alguns exemplos de documentos institucionais que orientam o trabalho do professor, configurando assim, exemplos de trabalho prescrito.

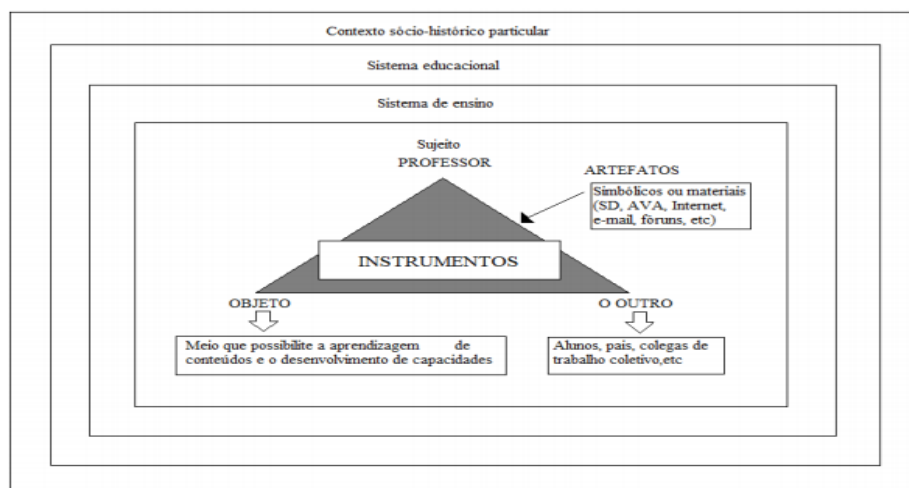
Já o trabalho real, designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em situações concretas. Como exemplos do trabalho do professor, percebem-se as situações verbais e não verbais produzidas no momento da realização da atividade docente, o comportamento diante explicações, a explicação de um

conteúdo, a retomada do conteúdo, assim como métodos e reflexões do professor sobre o seu trabalho em sala de aula.

A ergonomia contemporânea visa demonstrar os desafios em alinhar os desejos do trabalho prescrito com as realizações do trabalho real, destacando principalmente o desconhecimento generalizado do trabalho real. Em Clot (2006) foi criado métodos que servem para a análise do trabalho: a observação, as entrevistas de explicitação com os trabalhadores, as autoconfrontações simples ou cruzadas. Esses primeiros trabalhos que exploraram esses métodos mostraram diferentes estilos adotados pelos trabalhadores para realizarem uma mesma tarefa. Foi observado nessas pesquisas os recursos cognitivos mobilizados, os percursos tomados e seus atalhos, apesar das prescrições, as dimensões afetivas e relacionais entre os participantes.

Bronckart e Machado (2008) relacionam as principais características que envolvem o trabalho geral. A partir dessas definições, é apresentado um quadro que reúne as características presente no trabalho do professor, mas sem deixar de levar em consideração que esta não é uma atividade isolada, ela está inserida em um determinado contexto e faz parte de um sistema de ensino que participa de uma realidade educacional específica.

Figura 5 - Esquema da atividade de trabalho docente



Fonte: Bronckart e Machado (2008, p. 98)

O esquema apresenta que o sujeito professor se articula com outros elementos, através de instrumentos que podem ser artefatos simbólicos ou matérias. Os elementos que se articulam com o sujeito professor são: o objeto, que pode ser classificado como um

meio que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades, e os alunos, pais, colegas do trabalho coletivo. Vale ressaltar que toda essa ação está inserida em um sistema de ensino que pertence a um sistema educacional e vinculada a um contexto social, histórico e cultural.

Assim, o trabalho docente consiste em articular seu agir com diversas situações (planejamento, sala de aula, avaliação), com o objetivo de criar caminhos para que o aluno desenvolva a aprendizagem de conteúdos de uma disciplina, fazendo uso das capacidades específicas que estejam relacionadas aos conteúdos estudados, mas que estejam inseridos em projeto de ensino e regidos por prescrições superiores que conduzam o bom trabalho.

Porém, se faz notório que as transformações ocorridas nas últimas décadas na atividade do trabalho, oriundas das transformações tecnológicas velozes, trouxeram novos desafios, tanto para os pesquisadores, quanto para os trabalhadores. Assim, surgiu um novo pensamento: se faz necessário que o trabalho se comunique, que fale e coopere com o homem, surgindo então o interesse pela linguagem.

Será adotado a seguir, alguns termos com as respectivas definições, a fim de cumprir uma coerência semântica para os dados que serão analisados e expostos ao longo desta pesquisa.

Quadro1 - Conceitos da Atividade da Linguagem

TERMOS	DEFINIÇÃO	
AGIR OU AGIR-REFERENTE	Designa qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou vários seres humanos.	
ATIVIDADE	Leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado.	
AÇÃO	Leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa em particular.	
TRABALHO	Apresenta diversos contextos econômicos e sociais específicos e pode ser decomposto em tarefas.	
CURSO DO AGIR	Período que se pode distinguir as cadeias de atos e ou gestos.	
PLANO MOTIVACIONAL	DETERMINANTES EXTERNOS	De origem coletiva, são de natureza material ou das ordens das representações sociais.
	MOTIVOS	São as razões do agir.
PLANO INTENCIONAL	FINALIDADE	De origem coletiva e socialmente validada.
	INTENÇÕES	São os fins do agir.
PLANO DE RECURSOS PARA O AGIR	INSTRUMENTOS	São os artefatos concretos e os “modelos do agir” disponíveis no meio social.
	CAPACIDADES	São os recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular.

Fonte: Elaborado pela autora (BRONCKART ; MACHADO, 2008, p. 212 -213)

A partir dos elementos teóricos e epistemológicos apresentados neste capítulo, seguem os passos metodológicos que possibilitaram as análises do trabalho prescrito presentes nos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa das escolas públicas municipais de Fortaleza.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO

Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e no Ceará, especificamente no município de Fortaleza, é uma atividade complexa, pois fez-se necessário realizar recortes históricos, teóricos e metodológicos que moldaram o ensino. A realização das análises foram os documentos norteadores do trabalho dos professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais, do município de Fortaleza. A realização dessa tarefa centrou-se, à princípio, em três fases: a primeira foi a de elencar os documentos oficiais que norteiam o ensino; em seguida, se deu em reconhecer quais são as orientações fornecidas por esses documentos ao professor para a realização de sua prática docente e ao ensino de língua portuguesa e por fim, a de reunir as orientações que formulam o trabalho prescrito nos documentos de atuação municipal, a partir dos quatro eixos do ensino de língua portuguesa: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.

A metodologia de uma pesquisa compreende o caminho percorrido pelo pesquisador para a construção de um saber. Para organizar metodologicamente um trabalho científico são utilizadas categorias que podem ser classificadas quanto ao objetivo da pesquisa, à natureza da pesquisa e a escolha do objeto de estudo. Já no que se referem às técnicas utilizadas, destacam-se a coleta de dados e a classificação quanto à análise. Para uma melhor demonstração, segue um quadro organizacional elaborado por Oliveira (2011).

Figura 6 – Classificação de Metodologia Científica

Classificação quanto aos objetivos da pesquisa	Classificação quanto à natureza da pesquisa	Classificação quanto à escolha do objeto de estudo	Classificação quanto à técnica de coleta de dados	Classificação quanto à técnica de análise de dados
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descritiva ✓ Exploratória ✓ Explicativa ✓ Exploratório-descritiva 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Qualitativa ✓ Quantitativa ✓ Qualitativa-quantitativa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estudo de caso único ✓ Estudo de casos múltiplos ✓ Amostragens não-probabilísticas ✓ Amostragens probabilísticas ✓ Estudo censitário 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Questionário ✓ Observação ✓ Pesquisa documental ✓ Pesquisa bibliográfica ✓ Pesquisa triangulação ✓ Pesquisa-ação ✓ Experimento 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de conteúdo ✓ Estatística descritiva ✓ Estatística multivariada ✓ Triangulação na análise

Fonte: (OLIVEIRA, 2011 p. 19).

Neste capítulo, será apresentado o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, apontando os objetivos geral e específicos, a natureza e o objeto

escolhido, além da descrição das técnicas utilizadas para realizar a coleta e análise dos dados do Estudo de Caso. Dessa forma, será possível perceber o caminho percorrido pela pesquisa.

4.1 Objetivos da Pesquisa

Uma pesquisa pode apresentar diferentes perspectivas quanto à classificação de seus objetivos. Em termos amplos, pode ser classificada como: exploratória, descritiva ou explicativa. Cada tipo de objetivo trata o problema de maneira diferente. A exploratória é usada em casos em que é necessário definir o problema com maior precisão, pois seu objetivo é prever critérios e a compreensão do objeto em análise. As informações definidas ao acaso, processo de pesquisa flexível e não estruturado, amostra geralmente é pequena e não representativa são características desse tipo de pesquisa.

A pesquisa descritiva pode ser definida, segundo Triviños (1987 *apud* OLIVEIRA, 2011), como a que objetiva descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade com exatidão, de modo que o estudo descritivo seja utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, seus valores e os problemas relacionados à cultura. Já a pesquisa explicativa, para Lakatos e Marconi (2003), visa estabelecer relações de causa-efeito por meio da manipulação direta das variáveis relativas ao objeto de estudo, buscando identificar as causas do fenômeno.

A partir das apresentações propostas, podemos estabelecer que a pesquisa aqui realizada apresenta-se de natureza exploratória, descritiva e explicativa, pois objetiva realizar a coleta de dados restrita a documentos públicos, escritos e oriundos de fontes primárias, já que se trata de documentos públicos oficiais e norteadores nacionais e municipais da Educação.

É descritiva, pois realiza um detalhamento do trabalho prescrito presente nesses documentos. É explicativa, pois apresenta uma análise dos dados coletados justificando como essas prescrições colaboraram para o trabalho do professor no ensino da língua portuguesa. Destacam-se ainda, a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica da pesquisadora como requisitos para o emprego desse método, pois desde o acesso, a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo e coerente.

4.2 A natureza da pesquisa

Quanto à natureza da pesquisa, este trabalho se enquadra na perspectiva qualitativa, visto que a preocupação inicial é compreender os conceitos e dados encontrados nos documentos analisados sobre o ensino de língua portuguesa. A partir da discussão sobre a pesquisa documental como método de compreensão e de produção de conhecimento científico, a pretensão primária é realizar demonstração e a explicação dos dados em detrimento da quantificação das informações.

Para Oliveira (2011), a pesquisa qualitativa apresenta alguns elementos que a caracteriza: o uso de descrições e o processo indutivo. O uso das descrições busca destacar características como origens, mudanças, e as relações que estabelecem com outros elementos. Já o processo indutivo se consolida, visto que as hipóteses e abstrações se consolidam apenas na verificação dos dados.

A pesquisa qualitativa pode apresentar diferentes tipos, porém, de acordo com Bogdan & Biklen (2003 *apud* OLIVEIRA, 2011), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: o ambiente natural, os dados descritivos, a preocupação com o processo, a preocupação com o significado e o processo de análise indutivo.

Dentre as características da pesquisa qualitativa, o processo ganha destaque, pois o interesse do pesquisador é primordial para a realização da pesquisa. Estudar um determinado problema através da verificação e da manifestação das atividades nos procedimentos e nas interações cotidianas é a principal motivação de uma pesquisa com caráter qualitativo.

4.3 O objeto de estudo: Estudo de Caso

Para a realização da análise, foi escolhido como objeto o Estudo de Caso, visto que a grande preocupação da pesquisa é realizar uma profunda e exaustiva análise das prescrições presentes nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, permitindo, assim, um amplo conhecimento sobre a realidade do ensino brasileiro e fortalezense. “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001 p. 33 *apud* OLIVEIRA, 2011 p. 27).

Segundo Oliveira (2011), o Estudo de Caso possui inúmeras vantagens, visto que o pesquisador pode apresentar justificativas e explicações de uma determinada realidade que ele tenha pouco controle. Porém, é percebido que o Estudo de Caso é preterido em relação a outras formas de estudo, como levantamentos e experimentos, visto que esse método propõe generalizações sobre o assunto estudado, como se observa:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois, os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156 *apud* OLIVEIRA, 2011, p.27).

Dessa forma, apesar dos aspectos negativos relacionados a essa técnica, ela permite uma investigação contextual, longitudinal e processual de realidades sociais, desejo vigente nesta pesquisa.

4.4 A pesquisa documental

Para o esclarecimento da técnica escolhida para realizar a análise, faz-se necessário refletir sobre o conceito de pesquisa documental. Inicia-se assim com a análise da definição do termo *documento*, qual a sua importância e quais características esse texto reúne para atingir tal classificação.

Assim, entende-se por documento todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto. Apesar de se reconhecer toda a multiplicidade e diversidade de fontes que estão no cerne da pesquisa documental, enfatiza-se a relevância dos documentos de linguagem verbal e escrita, pois estes constituem os principais tipos na área da pesquisa educacional. A definição a seguir demonstra características de documentos oficiais: “Os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados, pois podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional” (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 175).

Figura 7 – Classificação de Documentos

	ESCRITOS		OUTROS	
	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS	PRIMÁRIOS	SECUNDÁRIOS
CONTEMPORÂNEOS	Compilados na ocasião pelo autor	Transcritos de fontes primárias contemporâneas	Feitos pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Documentos de arquivos públicos Publicações parlamentares e administrativas Estatísticas (censos) Documentos de arquivos privados Cartas Contratos	Exemplos Relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares Estudo histórico recorrendo aos documentos originais Pesquisa estatística baseada em dados do recenseamento Pesquisa usando a correspondência de outras pessoas	Exemplos Fotografias Gravações em fita magnética Filmes Gráficos Mapas Outras ilustrações	Exemplos Material cartográfico Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
	Compilados após o acontecimento pelo autor	Transcritos de fontes primárias retrospectivas	Analisados pelo autor	Feitos por outros
	Exemplos Diários Autobiografias Relatos de visitas a instituições Relatos de viagens	Exemplos Pesquisa recorrendo a diários ou autobiografias	Exemplos Objetos Gravuras Pinturas Desenhos Fotografias Canções Folclóricas Vestuário Folclore	Exemplos Filmes comerciais Rádio Cinema Televisão
RETROSPECTIVOS				

Fonte: (LAKATOS e MARCONI, 2004, p.175).

A pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas de aplicações teóricas e naquelas em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas com esse tipo de delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise. (LAKATOS; MARCONI, 2004, p.176)

4.5 O contexto que envolve os documentos norteadores do ensino

O ISD e a Clínica da Atividade, em uma de suas inúmeras aplicabilidades, buscam analisar as condições das práticas de linguagem nas relações que se estabelecem entre o domínio da linguagem, o agir humano e o trabalho do professor. Entender que o trabalho vai além das definições tradicionais, como exemplo a atividade remunerada ou ofício, é entender que essa atividade necessita muito mais que análises simplórias, objetiva a análise do trabalho discursivo.

A atividade da linguagem, elemento que baliza o trabalho do professor, objetiva possibilitar a produção e a interpretação das unidades semióticas no quadro das interações que ocorrem no trabalho docente. A atividade possibilita ainda a realização do discurso constituído

em situações de trabalho, assim como a avaliação e as reconfigurações dessas situações.

As questões buscadas pela pesquisa circundam a seara da organização das prescrições para a realização do trabalho do professor, que são reguladas pelos documentos institucionais norteadores do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, propõe-se uma comparação entre quatro documentos: dois de caráter nacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e dois municipais, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza de Língua Portuguesa (DCM) e as Expectativas da Aprendizagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esses documentos foram sinalizados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza como elementos basilares da prática docente dos professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município de Fortaleza.

Através da análise, teremos a possibilidade de investigar o trabalho prescrito representado nesses documentos com o foco no papel que o professor precisa desempenhar para realizar sua atividade no processo de ensino da língua portuguesa. A pesquisa apresentará uma análise do nível organizacional, semântico e do agir enunciativo relacionado ao trabalho prescrito, apontando as semelhanças e divergências dos documentos. Busca-se investigar o trabalho prescrito docente representado nesses documentos, atentando especificamente para o papel do professor no processo do ensino-aprendizagem da língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

4.6 Os procedimentos de análise da pesquisa

A partir de uma necessidade observada em diversas situações em que o professor de língua portuguesa protagoniza, debate, momentos de planejamento, formações continuadas, rotina escolar, sala de aula e em pesquisas relacionadas à formação de professores, observou-se a necessidade de analisar como os documentos norteadores oficiais do ensino orientam o trabalho do professor do município de Fortaleza na disciplina de Língua Portuguesa. Conhecer, ter acesso e debater essas prescrições é uma atividade fundamental para o bom funcionamento do trabalho do professor, que, para efeito de análise, chamaremos de agir professoral.

É a partir do trabalho prescrito que o professor de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental passa a ter acesso às concepções de língua, linguagem, objetivos de adotados pelo sistema educacional a qual está inserido. Passa ainda a ter contato

com o currículo que cada ano precisa desenvolver ao longo do processo escolar referente ao Ensino Fundamental, além de observar processos metodológicos sugeridos para colaborar na realização de sua atividade.

Assim, para realizar a análise da pesquisa de caráter documental, foi realizado o levantamento dos documentos que orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa no município de Fortaleza. Assim, em forma de processo (PROCESSO Nº P277800/2018 – ANEXO A) junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a pesquisadora solicitou à Célula de Ensino Fundamental esclarecimentos de como era definido a formação dos professores de Língua Portuguesa, o organograma de membros responsáveis pelas ações relacionadas ao ensino dos anos finais, os cargos e funções dos responsáveis pela língua portuguesa e quais os documentos oficiais que balizavam o trabalho do professor de língua portuguesa. Em resposta, os Gerentes da Célula de Formação e da Célula de Desenvolvimento Curricular apresentaram as demandas solicitadas, mas, para efeito de análise, destacaremos apenas os documentos apontados no processo, visto que são o corpus para a nossa análise. O documento apresenta a citação: *Norteiam essa formação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais.*

Para cada documento apresentado, foi realizada uma análise destacando os seguintes aspectos: a) contexto histórico que os documentos foram criados e o universo sócio-político a qual o documento está inserido; b) aspectos conceituais dos documentos como autores, autenticidade e confiabilidade dos textos; c) natureza do texto – gênero, ou seja, como os documentos se organizam; d) conceitos relacionados ao trabalho prescrito.

A etapa de análise dos documentos merece destaque, pois é nela que o pesquisador se propõe a produzir, reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos, pois os documentos não existem isoladamente, mas precisam ser situados em uma estrutura teórica para que seu conteúdo seja entendido.

A análise dos dados é o momento em que o pesquisador reúne todas as partes da pesquisa: elementos da problemática, quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave.

Conjunto de técnicas de investigação científica utilizadas nas ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados linguísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. Posteriormente, as categorias encontradas são analisadas face uma teoria específica (APOLLINÁRIO, 2009 p.27).

A partir dos conceitos apresentados, segue um quadro demonstrando o percurso metodológico através dos objetivos específicos, problemas, hipóteses e categorias de análise, ou seja, o referencial teórico-metodológico.

Quadro 2 – Quadro de objetivos, perguntas e categorias de análise.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTA DA PESQUISA	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Reconhecer o conjunto de documentos que orientam o trabalho do professor.	Quais documentos orientam o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental das escolas municipais de Fortaleza.	Trabalho prescrito - Clínica da Atividade (CLOT, 2009)
Analisar como as prescrições se organizam nos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa.	Quais as prescrições presentes nos documentos oficiais para o trabalho do professor nos quatro eixos do ensino da língua.	Trabalho prescrito - Clínica da Atividade (CLOT, 2009) e Capacidades de Linguagem - ISD (Bronckart, 2006)
Relacionar as prescrições apresentadas aos eixos de ensino de língua portuguesa.	Como se estabelece a relação das prescrições dos documentos municipais com o trabalho do professor.	Trabalho prescrito - Clínica da Atividade (CLOT, 2009) e Capacidades de Linguagem - ISD (Bronckart, 2006)

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora

Após a apresentação do percurso metodológico adotado para a pesquisa, segue o capítulo que realizará a análise dos dados.

5. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS MUNICIPAIS

Para iniciar o processo de análise dos dados da pesquisa, primeiramente foi apresentado o contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil através dos documentos, leis e políticas públicas que geraram as mudanças no ensino durante o processo de formação educacional brasileiro. Essas mudanças permitiram que fosse construído um panorama geral do ensino da língua portuguesa no Brasil.

Em seguida, foram apresentadas as bases teóricas que direcionam a pesquisa. Houve um detalhamento das constituições teóricas e concepções tanto do ISD quanto da Ergonomia do Trabalho, mais especificamente nas contribuições metodológicas da Clínica da Atividade, para justificar o momento em que as duas teorias dialogam, visto que, para elas, as relações do homem com o trabalho e a linguagem são fundamentais.

A metodologia apresentada serviu para justificar o caminho escolhido pela pesquisadora: o Estudo de Caso. Assim, a pesquisa apresentou-se como qualitativa, pois visava descrever e analisar o trabalho prescrito presente nos documentos oficiais do ensino do professor de língua portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas do município de Fortaleza. A técnica escolhida para realizar a análise dos dados foi a pesquisa documental.

Quanto à análise dos dados, o processo ocorreu da seguinte forma: a) análise dos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa com abrangência nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017); b) análise dos documentos oficiais do ensino de Língua Portuguesa do município de Fortaleza: as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) e as Expectativas de Aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Finais; c) a análise das prescrições nos documentos municipais que orientam o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

As análises demonstrarão como o trabalho prescrito é apresentado nos documentos municipais. Por uma questão metodológica, as análises serão divididas por eixos de ensino: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, já que apesar dos documentos municipais serem anteriores a 2017, estes documentos já apresentavam alguns conceitos propostos inovadores e que fizeram parte da BNCC.

5.1 Diretrizes Curriculares Municipais

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011) é um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza com o objetivo de subsidiar o trabalho os professores municipal na construção de propostas pedagógicas voltadas à melhoria do ensino das escolas de Fortaleza.

A criação desse documento partiu das propostas apresentadas pela legislação brasileira em relação ao ensino como: CF (1988), a LDB (1996) e os PCN (1998). As DCM (2011) reúnem contribuições de documentos de legislação universal como: A Carta da Terra (UNESCO, 2000); Declaração de Salamanca (ONU, 1994); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU, 1998); Declaração de Genebra (1996). Além desses, existem documentos apresentados, pareceres, decretos, resoluções de órgãos ligados à Educação que balizam os aspectos teóricos e legais do documento. Esses documentos preocupam-se em garantir a população mundial uma educação de qualidade, com segurança e que possa desenvolver nos estudantes a efetiva emancipação por meio do conhecimento.

5.1.1 O cenário do ensino em Fortaleza para a criação das DCM

A história³⁷ da Educação pública de Fortaleza é recente, ela se inicia com a criação do Jardim da Infância, no Parque da Independência, em maio de 1937, pelo então prefeito Raimundo Alencar Araripe. A pequena escola foi criada com a finalidade de oferecer ensino público e realizar o processo de alfabetização para as crianças do município de Fortaleza. Em 1960, essa instituição passou a ser chamada Alba Frota, e, atualmente, faz parte da rede municipal de ensino de Fortaleza.

Foi a partir de 1960 que algumas mudanças ocorreram no ensino de Fortaleza. Inspirados em experiências exitosas no ensino público de Minas Gerais, o Governo do Ceará desenvolveu um manual chamado *O Livro da Professora*³⁸. Esse documento surgiu em 1964 e apresentava diretrizes e um currículo voltado para o ensino primário.

³⁷ Arlindo Araújo – Coordenador de Ensino Fundamental (DCM, 2011).

³⁸ Manual desenvolvido pelo estado do Ceará que apresentava um currículo para a escola primária. Foi organizada pela professora Luiza Teodoro Vieira e uma equipe multidisciplinar e se tornou referência. O documento foi lançado em 1964 e permaneceu vigente até 1980 (DCM, 2011).

Ele se tornou um marco para a educação no Ceará, foi construído por uma equipe multidisciplinar e se tornou uma referência para o trabalho do professor, já que antes desse documento, o trabalho do professor era solitário e autônomo. Tanto o conteúdo quanto as metodologias utilizadas antes desse documento baseavam-se nas escolhas do docente. Esse manual permaneceu vigente nas escolas municipais e estaduais até a década de 80.

Em 1974, foi implantado em todo o Ceará, para as séries finais do 1º grau o Telensino, um modelo de educação básica para o 1º e 2º grau televisionado e dirigido pela extinta TV Educativa do Ceará. Esse sistema possuía currículo próprio e era organizado pela Equipe Pedagógica da extinta TV Educativa do Ceará, sob a direção do Professor Gerardo José Campos. Esse sistema foi criado para atender a necessidade de se oferecer ensino básico à população da capital e do interior, além de resolver o problema da oferta de professores licenciados. Assim, enquanto os anos iniciais do 1º grau seguiam as orientações do manual, *O Livro da Professora* (1964), as turmas finais seguiam o currículo do Telensino.

Em 1995, foi lançado um documento produzido pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza: Proposta Curricular para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta³⁹ envolvia orientações para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais e Educação Física.

A partir dos anos 2000, influenciados pelas mudanças que emergiam no Brasil, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza propôs um novo estudo para reformular a proposta de ensino dos anos iniciais de 1995 e criar uma nova proposta para os anos finais, até então inexistentes. Esse estudo inspirou-se nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)*, na *Proposta Curricular Municipal (1995)* e nos pressupostos teórico-metodológicos que embasavam o processo de ensino-aprendizagem oferecidos em cursos de formação aos professores e gestores de Fortaleza por instituições governamentais e não governamentais.

Desse contexto⁴⁰, surgem, em 2011, *As Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental da Rede Pública de Fortaleza* (DCM). As DCM (2011), documento que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e as atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010) foram criadas com o objetivo de auxiliar o trabalho do professor, bem como estabelecer condições teórico-metodológicas para que os profissionais da Educação vivenciassem e pudessem oferecer uma educação de qualidade para os alunos das escolas municipais fortalezenses.

³⁹ Nesse período, ainda estava vigente o Telensino, sistema de ensino que possuía currículo próprio, por isso não foi desenvolvido uma proposta para os anos finais do Ensino Fundamental (DCM, 2011).

⁴⁰ DCM, 2011.

5.1.2 *Competências gerais das DCM*

Para efeito de análise, serão apresentadas três concepções que balizam de forma teórica e epistemológica as DCM: Educação e Currículo; Ensino e Aprendizagem e Disciplina e Inter ou Transdisciplinaridade.

A concepção Educação e Currículo apresenta um questionamento sobre uma teoria que seja capaz de prestar contas a toda complexidade do processo educacional, já que a Educação é um processo de dimensão humana, centrada no currículo e nos processos educativos. Assim, o documento propõe que o ensino seja pautado nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, cada uma colaborando de forma significativa para a construção da educação.

A educação é responsável pela aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, com aproveitamento de todos os seus tempos e espaços para a promoção de aprendizagens; e, finalmente implica que cada sujeito deve ter uma educação escolar de qualidade, que o instrumentalize a viver num mundo em constantes transformações (DMC, 2011, v.1, p.22).

A educação tem uma função social e o processo educativo aflora da prática e da reflexão dos agentes como práxis que liberta o homem. Assim, a educação situa-se como uma prática humana fundamental, por meio da qual os homens e as mulheres buscam realizar sua humanidade, desenvolvendo projetos formativos, planejando e adequando o espaço escolar e o currículo para a aprendizagem.

O currículo apresenta-se como o organizador do processo educacional desenvolvido na escola, sua tarefa primordial é elencar as intencionalidades fundamentais do projeto educativo da sociedade. O currículo deve ir além das atividades e levar o aluno a desenvolver capacidades para a aprendizagem do currículo oculto, experiências pessoais, sociais e culturais a fim de que a aprendizagem se faça presente. O projeto de educação determina quais conteúdos devem estar presentes no currículo formal, além de propor um plano de ação no qual o professor seja o protagonista desse processo.

Segundo as DCM (2011), é necessário considerar o papel dos professores no desenvolvimento do currículo formal, pois essa é uma das premissas mais significativas para garantir o processo de aprendizagem de um aluno atendendo às necessidades do ensino.

A concepção de currículo compartilhada pelo documento abrange diversas dimensões do cotidiano escolar, não deve ser encarada como uma simples listagem de conteúdos e disciplinas, mas sim, como um acordo entre a sociedade e a escola, ou seja, como um contrato social que objetiva assegurar a produção/ reprodução e transformação da realidade em que a escola está inserida. A segunda concepção relaciona-se ao ensino e a

aprendizagem. O documento assegura que a educação, em seu sentido mais amplo, compreende as atividades de ensinar, aprender e vivenciar. Porém, no contexto escolar, esse processo se realiza de forma intencional, direcionado por objetivos específicos e balizado por uma teoria educacional.

Para as DCM (2011), o ensino como atividade escolar pode ser representado como um conjunto de ações e estratégias que servem para desenvolver determinadas habilidades, conceitos e atitudes propostas para a formação dos estudantes. Essa atividade é realizada pelos professores, é voltada à qualificação e à formação dos estudantes, mediante a organização do espaço educativo, métodos, conteúdos e avaliação previamente determinadas. Quando se associam os valores do ensino à aprendizagem efetiva, tem-se a realização efetiva da Educação. A aprendizagem e o conhecimento são ativamente formulados e elaborados pelo sujeito que aprende e pensa na interação com o mundo. Assim, os espaços escolares são os locais para intercâmbio e síntese do processo pedagógico de uma disciplina.

A terceira concepção relaciona-se à disciplina. As DCM (2011) apresentam que esse conceito é uma unidade do currículo formal e é entendida como um campo organizador de saberes, pois cada disciplina traz os próprios conteúdos, esquemas conceituais e métodos de investigação. Assim, a organização da disciplina tenta atender a demanda de um currículo formal que se insere na sociedade do século XIX, globalizada e marcada pelas redes das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

5.1.3 *A Língua Portuguesa desenhada nas DCM*

A língua portuguesa, para as DCM (2011), apresenta como base teórica as contribuições do ISD, já que mostra o gênero como o elemento central para o ensino. Sob essa concepção, o professor busca desenvolver no aluno as habilidades de leitura, de oralidade, de produção textual e análise linguística de textos, os quais estão inseridos nas mais corriqueiras situações discursivas, de acordo com um contexto de produção e de escrita da língua.

Um ensino de língua materna produtivo implica ampliar a competência comunicativa dos aprendizes, isto é, a competência gramatical e a competência textual, considerando o nível de ensino e de aprendizagem da língua. Em outras palavras, é preciso que o aluno saiba utilizar a gramática em função da necessidade de comunicação e saiba também utilizar a competência textual. (DCM, 2011, v. 2, p. 197-198).

O ensino de língua portuguesa nas escolas municipais de Fortaleza deve ter como objetivo principal a ampliação da competência comunicativa de seus falantes. Para que isso

aconteça, o documento orienta que o ensino tenha como referência o texto, seja ele oral, escrito, verbal, não verbal, pertencente a gêneros primários ou secundários, mas que o foco esteja relacionado ao desenvolvimento da leitura, da produção de textos e da análise linguística.

A noção de língua proposta pela BNCC (2017) parte da ideia de que toda produção linguística é resultado da interação entre os sujeitos socialmente localizados, de que haja o emprego de recursos linguísticos na construção de efeitos de sentido e a estruturação dos enunciados de acordo com regras de funcionamento da língua.

Para as DCM (2011), a língua portuguesa é composta por conteúdos estruturantes, elementos necessários à realização das atividades de leitura e produção textual. Esses conteúdos envolvem as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, que são elementos responsáveis por desenvolverem a competência comunicativa dos alunos. Para compreendermos o currículo utilizado pela disciplina de língua portuguesa nas DCM, segue uma breve análise sobre esse conceito.

O Mapa Curricular de Língua Portuguesa é um documento que se enquadra como um texto informativo, bastante claro, que possui uma linguagem injuntiva. Sua organização em tabelas ajuda ao leitor a perceber divisões quanto aos eixos e conteúdos que cada segmento educacional utiliza. Para efeito de análise, segue Mapa Curricular de Língua Portuguesa dos anos finais (ANEXO G).

O documento é subdividido em eixos temáticos e conteúdos. Para cada eixo (análise e reflexão linguística, leitura, produção de textos escritos e orais e linguagem oral), são relacionados a conteúdos que devem ser trabalhados ao longo do período do Ensino Fundamental. Enquanto os PCN (1998) apresentam apenas três eixos para o ensino da língua portuguesa, as DCM (2011) propõe a divisão do ensino em quatro eixos, consoante ao que mais tarde foi proposto pela BNCC (2017). Isso demonstra o caráter inovador do documento, que assegura e estimula a importância da Oralidade para o ensino de língua portuguesa.

A seguir, será apresentado o segundo documento municipal do ensino de língua portuguesa, As Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais, que aliadas às DCM (2011), aos PCN (1998) e à BNCC (2017), orientam o trabalho do professor de língua portuguesa nas escolas municipais de Fortaleza. Este documento é inspirado em um programa chamado MAIS PAIC⁴¹, que fora seguido pela SME de Fortaleza na busca da melhoria dos índices educacionais dos estudantes da rede municipal.

⁴¹ O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, e o apoio à gestão

5.2 As Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais

As Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais são ações, conteúdos e propostas de atividade que estão reunidas em um documento de caráter transitório, elaborado pela Coordenadoria do Ensino Fundamental - Célula de Currículo, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) inspirados nas ações e objetivos do Programa MAIS PAIC.

Este documento configura-se como um instrumento pedagógico que auxilia o professor na construção dos conhecimentos que serão oferecidos aos alunos de Fortaleza no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, pois prioriza as ações que devem ser desenvolvidas pelos professores e que contribuem, de forma expressiva, para o processo pedagógico, o qual também auxiliará na formação do aluno como sujeito ativo e pensante na sociedade.

Seu objetivo é direcionar o processo educacional dos componentes curriculares, uma vez que estabelece as urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando, quais conteúdos e recursos podem ser utilizados pelos professores para atingir as finalidades, metas e objetivos desejados em todos os anos do Ensino Fundamental.

As Expectativas de Aprendizagem configuram-se como um instrumento norteador do trabalho docente, pois orienta ações pedagógicas, bem como serve de material de referência no planejamento pedagógico para as diversas áreas do conhecimento. O documento se divide em quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Será concentrada a análise desta pesquisa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Essa área permeia o conhecimento e as formas do pensamento e da comunicação, a ação e os modos de agir, além de desenvolver a capacidade humana de articular significativos coletivos para depois compartilhá-los. Os componentes curriculares que fazem parte desta área são: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Arte (visual, teatro, dança, música) e Educação Física.

A orientação pedagógica apresentada nesse documento integra os conteúdos básicos dessas disciplinas, a fim de contribuir para os diferentes segmentos envolvidos no

escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia> . Acesso em: 10 dez. 2019.

trabalho educacional, visto que, em sua natureza, os conteúdos dessa área são transdisciplinares. O princípio fundamental da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, de fala e escuta, visando à construção da identidade pessoal e social dos alunos. Apesar dos aspectos dialogais dos componentes curriculares, a análise se limitará à Língua Portuguesa.

A apresentação da Língua Portuguesa no documento se faz de forma simplória, visto que as orientações apresentam apenas uma relação de habilidades divididas por ano escolar (6º; 7º; 8º e 9º anos) e por eixos temáticos: Leitura; Produção de textos orais e escritos, Aspectos gramaticais.

Como o documento se apresenta como um instrumento pedagógico seria esperada a presença de textos introdutórios que situassem o professor no contexto de ensino de língua portuguesa proposto pela SME. O texto deveria apresentar ainda as teorias que são basilares para o ensino da língua; a necessidade de dividir o conhecimento em eixos; a importância de oferecer os conteúdos nas séries indicadas, além de destacar a necessidade de assumir o compromisso em oferecer os conteúdos apresentados da melhor forma possível para assegurar uma educação de qualidade, porém o documento não apresenta essas informações.

Machado (2007), na pesquisa desenvolvida sobre o trabalho do professor, verificou que o discurso presente nos documentos oficiais exigia uma nova postura do professor para o ensino da língua portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento das teorias científicas e sua relação social. Os documentos ainda apresentam um perfil a ser alcançado pelo professor, que deve ser dotado de competências diversas que envolvem o conhecimento dos princípios gerais das metodologias para atingir a excelência do ensino.

Os PCN, apesar de seu aspecto inovador para o ensino, apresentam muitas lacunas quando se trata de prescrição do trabalho do professor, já as DCM (2011) se apresentam de forma mais acessível, particulariza procedimentos, explica a realidade a qual o professor está inserido e propõe uma sequência de conteúdos a habilidades necessários ao ensino Fundamental.

As Expectativas de Aprendizagem (ANEXO H) não apresentam tais orientações para o professor, na realidade, elas propõem, de forma indireta, que o professor seja apenas um coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, um reproduzidor dos conteúdos e conceitos propostos e delimitados em uma sequência, nos referidos anos, visto que o modelo enunciativo e discursivo assumido pelo texto é uma lista de competências e habilidades por ano escolar e uma divisão dos conteúdos por eixos de leitura, produção de textos e aspectos gramaticais.

Os documentos prescritivos do trabalho docente são responsáveis por realizar a construção das representações do papel do professor em seu agir nas diversas práticas pedagógicas. Eles são fundamentais tanto para a formação docente quanto para a prática educativa.

Assim, o trabalho docente, resumidamente, consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos e aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p.93)

A partir da concepção de Machado (2007), a análise desses textos, os documentos, é fundamental o desenvolvimento do trabalho do professor, visto que são esses documentos que apresentam as concepções sobre o trabalho do professor e o papel que lhe é atribuído no ensino.

5.3 O trabalho prescrito nos Documentos Oficiais Municipais

O trabalho prescrito do professor de língua portuguesa presente nos documentos oficiais municipais apresenta diversas informações importantes para a organização do ensino. É geralmente observado nos documentos a finalidade, objetivos, processos metodológicos e a organização de conteúdos, conceitos e temas que devem ser desenvolvidos pelos professores em sala de aula para que o aluno consiga atingir o conhecimento esperado.

Com o objetivo de realizar a análise dos dados, serão apresentados a seguir os quatro eixos de ensino: Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística propostos pelos documentos municipais: DCM (2011) e Expectativas de Aprendizagem (2015). Serão elencadas as prescrições relativas a cada eixo, destacando as características enunciativas e discursivas dos textos e como elas se apresentam ao professor para a construção de seu trabalho.

Apesar do eixo da Oralidade não se apresentar de forma evidente nos documentos municipais, apenas associados aos outros eixos, seus aspectos estão inserido nos eixos de Leitura e Produção de Textos, pois os documentos já evidenciavam a importância da Oralidade para o ensino.

Para uma melhor análise, em cada eixo será realizado um recorte das informações dos dois documentos municipais, a fim de estabelecer ao mesmo tempo uma comparação e uma análise crítica das prescrições presentes nos documentos.

5.3.1 *Leitura*

As orientações para o trabalho do professor em relação ao ensino de Leitura merecem destaque para as DCM tanto no volume introdutório⁴² quando no segundo volume, relacionado aos Eixos Operacionais que apresentam os componentes curriculares. Para este documento, a Leitura ocupa um papel de destaque, não só no ensino de língua portuguesa, mas no aspecto organizacional escola.

A aula de leitura, segundo as DCM (2011), desenvolve competências individuais e coletivas: “O encontro do leitor com o texto, não deve ser para a busca de elementos linguísticos, mas um importante momento de aprendizagem da funcionalidade da língua nas diferentes situações de comunicação.” (DCM, 2011, v.1, p.72).

Além de sua importante função no processo de ensino da língua, a aula de leitura precisa ocupar outros espaços na escola como em bibliotecas, eventos literários ou projetos de estímulo à leitura, pois para a aprendizagem se tornar efetiva de todos os componentes curriculares, faz-se necessário considerar os elementos pragmáticos, as estratégias de textualização, os mecanismos enunciativos e os contextos de leitura e produção de um texto da leitura, e dessa forma, ela precisa se realizar em diferentes contextos. As práticas de linguagem, já que é através delas que o indivíduo estabelece a comunicação com diversos setores da sociedade, são importantes instrumentos na construção do conhecimento, pois seu aspecto dialogal assegura que, quanto mais o indivíduo lê, mais conhecimento ele adquire.

O ensino da leitura merece uma atenção especial, pois é necessário promover um ensino capaz de fazer o aluno não só decodificar uma mensagem, mas prepara o aluno para que ele esteja apto a compreender, refletir e questionar as informações adquiridas a partir da leitura realizada.

Segundo Kleiman (2013, p 16 -17) “a leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico”.

Dessa forma, a leitura não pode ser considerada uma simples atividade, merece uma atenção por parte do professor na construção da aula dessa natureza. O professor necessita de condições favoráveis para a realização da atividade, pois não basta apenas ter domínio dos saberes para o ensino, precisa também de um ambiente propício para a realização de suas atividades.

Para Leurquin (2001) o professor ocupa a função de formador de leitores, com papel fundamental na mediação da reconstrução e da ressignificação do texto que fazem parte do arcabouço didático do aluno. Assim, o ensino língua portuguesa a partir da Leitura deve partir de uma perspectiva que uma aula de interativa, com a intenção de promover práticas significativas de leitura em sala de aula.

Faz-se necessário associar diversos fatores para promover o ensino da leitura, como o papel da escola quanto à disponibilidade de materiais didáticos, locais propícios para a realização da aula, investimentos na formação do professor, o contexto do ensino, o repertório cultural dos alunos e dos professores, dentre outros.

As orientações pedagógicas sobre a leitura propostas apontam:

No que diz às práticas de leitura, deve-se considerar as etapas de uma aula interativa. É relevante informar, efetivamente, que em cada prática de leitura há modelos que se representam no fazer do leitor e o do formador de leitores. Para se tiver um bom desempenho na aula de leitura, é importante a escolha do gênero textual, considerando também o nível de ensino e seu planejamento. (DCM, 2011, v.2, p. 216).

Apesar de não deixar claro o conceito de aula interativa, o documento alerta o professor sobre a necessidade de verificar o gênero de texto escolhido para a atividade proposta e se está adequado para o nível de ensino. É necessário também que a aula de leitura não busque apenas os elementos linguísticos, mas que promova um momento de aprendizagem da funcionalidade da língua em diversas situações comunicativas.

Outra prescrição observada sobre o ensino de leitura nas DCM é a que trata sobre a relação da aula de leitura com os outros eixos do ensino:

Dessa forma, a aula de leitura deve contemplar o momento lúdico da leitura e o momento da gramática do texto. As atividades de leitura devem desenvolver competências individuais e coletivas, orais e escritas, verbais e não verbais. O encontro do leitor com o texto não deve ser para a busca de elementos linguísticos, mas um momento importante de aprendizagem da funcionalidade da língua nas diferentes situações de comunicação (DCM, 2011, v.2, p. 216).

As DCM (2011) propõem que o professor estimule a prática de leitura, pois estimular os alunos a observarem aspectos específicos dos textos e buscarem seus significados, diferenciando os gêneros discursivos e levantando hipóteses sobre as informações encontradas são os principais objetivos de uma aula interativa.

O eixo de Leitura proposto pelas DCM (2011) reúne uma série de gêneros que devem ser trabalhados ao longo de todos os anos finais do Ensino Fundamental. Não é estabelecida uma progressão, nem mesmo uma ordem em relação aos gêneros, que são listados e organizados a partir de características comuns e eixos do ensino.

Figura 8 – Mapa Curricular de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano – LEITURA

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> * Crônicas, romances, hipertextos, novelas, teatros, reportagens, entrevistas, júris simulados, faturas e boletos, requerimentos, cartas comerciais, receitas culinárias, bulas de remédios, regimentos escolares, projetos políticos pedagógicos, estatutos, artigos de opinião; * Propagandas, editoriais, resenhas, fichamentos, regulamentações, normas, ofícios, formulários, cadastros, sinais de trânsito, símbolos de advertência. - Utilização das estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> * formulação de hipóteses (antecipação e inferência); * verificação de hipóteses (seleção e checagem); * produção de leitura através de paráfrases (reconto, dramatizações, resumos...); e * interpretação de textos, produzindo implícitos com fundamentação nos recursos textuais e contextuais. - Leitura silenciosa e autônoma, leitura colaborativa, em voz alta pelo professor, pelo aluno, leitura compartilhada, leitura dialogada, leitura comentada, leitura programada, leitura de escolha pessoal. - Leitura dos gêneros literários propostos: <ul style="list-style-type: none"> * Narrativas populares, crônicas e contos, romances infanto-juvenis etc; e * Narrativas de mistérios e aventura, crônicas e teatro. - Leitura de textos dos gêneros em estudo: <ul style="list-style-type: none"> * Anequetas, causos, contos populares, memórias, poemas, cordéis, letras de música, tirinhas, histórias em quadrinhos, gibis, bilhetes, cartas familiares, hipertextos, manchetes, notícias, mapas de endereços e localização e resumos; * Poemas, cordéis, hipertextos, comentários, contratos pedagógicos, charges, cartuns, classificados, cartas do leitor, manuais de instrução, cartas de solicitação, abaixo-assinados e contos;
---------	---

Fonte: DCM (2011, v.2, p. 210 - 211).

A partir do que foi proposto, percebe-se que as DCM (2011) orientam o professor a trabalhar com diversos gêneros textuais rotineiros da vida cotidiana, não só os literários como conto, crônicas, romances ao longo de todo o Ensino Fundamental. Sugere ainda que sejam utilizadas como estratégias de leitura a formulação e verificação de hipóteses (antecipação, inferência, seleção e checagem), produção de paráfrases, interpretação de textos, além da realização de tipos de leitura, como a silenciosa, autônoma, colaborativa, compartilhada, dialogada, comentada, programada, entre outras. As prescrições descritas colaboram para que o professor possa desenvolver aulas de leitura com objetivos claros, mais prazerosos e que possam apresentar melhores resultados, visto que normalmente o ensino deste eixo limita-se a reduzidas formas metodológicas.

As Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais (2015), no que se refere ao ensino de leitura, apresentam prescrições de atividades, em um primeiro momento, através de Competência e Habilidades que precisam ser desenvolvidas ao longo do ano em questão. Como fora explicado, este documento faz uma seleção dos conteúdos, assuntos e habilidades que devem ser oferecidos aos alunos, em uma determinada ordem, indicando inclusive o bimestre que cada assunto precisa desse desenvolvido para cada ano escolar. Para efeito de análise, serão consideradas as informações relacionadas ao 6º ano do Ensino Fundamental, dessa forma será apresentado como as prescrições são propostas aos professores e de que forma podem contribuir para o trabalho docente. A seguir, as informações presentes no documento que orientam o trabalho do professor para o ensino da Leitura:

- Desenvolver a atenção na escuta de textos epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos em diferentes situações de comunicação.
- Compreender as mensagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação através dos estudos dos gêneros epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos.
- Observar as particularidades dos gêneros textuais em estudo.
- Reconhecer o emprego de diferentes variedades linguísticas, relacionando-as com contexto histórico, social e cultural.
- Reconhecer os elementos de intencionalidade explícita e implícita nos gêneros textuais em estudo.
- Atribuir sentido à leitura de textos produzidos em diferentes momentos históricos.
- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando os elos coesivos e a ideia expressa que contribuem para a continuidade da leitura (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, pp.6 -7)

As competências e habilidades apresentadas não pertencem a um único eixo de ensino, elas dialogam com a leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística. Em algumas competências e habilidades, a importância da leitura para o desenvolvimento das atividades é essencial, mas é percebido que o conceito proposto não atende apenas a um eixo. Além de muito gerais, as competências e habilidades apresentam ações pouco reflexivas, mas ainda podem ser consideradas prescrições e direcionam o trabalho do professor.

Outro ponto a ser observado é a equivalência realizada pelo documento nos conceitos de habilidade e competência. Entende-se por habilidade a capacidade de se desenvolver um determinado papel ou ação, já competência possui um conceito mais amplo, pois é a junção de habilidades harmonicamente desenvolvidas para exercer uma determinada função. O documento não apresenta em sua composição elementos discursivos para esclarecer ao professor a escolha dos conceitos propostos.

Outro elemento prescritivo presente nas *Expectativas da Aprendizagem* são conteúdos curriculares. Esses elementos são divididos em eixos que, por sua vez, são subdivididos em bimestres. O quadro apresentado ao professor demonstra uma relação de assuntos que devem ser trabalhados de forma progressiva e temporal, respeitando as sugestões propostas pelo documento em bimestres. (Figura 9)

O documento sugere a leitura de determinados gêneros: textos epistolares, contos, fábulas, quadrinhos, poema, histórias em quadrinhos. Porém, os materiais didáticos utilizados atualmente no ensino de língua portuguesa utilizam um número maior de gêneros, que pertencem a diversos contextos sociais e que se relacionam com o cotidiano escolar e do aluno.

Figura 9 – Eixo de Leitura – Expectativas de Aprendizagem

EIXO				
1.1.2.1 Leitura	1° Bim	2° Bim	3° Bim	4° Bim
a) Leitura de textos epistolares: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica.	X	X		
b) Recursos da linguagem poética	X	X		
Leitura e reconhecimento da pluralidade dos textos ancorados no gênero poema	X	X		
c) Sentido próprio, sentido figurado.	X	X	X	X
d) Imagens que narram: história em quadrinhos		X	X	
e) Leitura de fábulas		X	X	
f) Leitura de lendas			X	
g) Leitura de contos: contos de fadas e fantásticos				X
h) O enredo: ordem linear e não linear conflito e clímax		X	X	X

Fonte: (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, pp.7-8).

Mesmo os materiais didáticos mais reduzidos ou limitados do 6º ano, fogem dessa lista reduzida proposta pelo documento. Em algumas atividades, os autores dos materiais didáticos mais recentes estabelecem o diálogo muitas vezes de três ou quatro gêneros diferentes em uma mesma atividade, exigindo dos alunos um conhecimento cultural e

linguístico amplo. Limitar a ensino de Leitura a um número tão reduzido de gêneros, não condiz, nem com a proposta dialogal do ensino de língua portuguesa propostas pelos documentos nacionais, nem com a realidade proposta dos materiais didáticos, que utilizam a partir de uma temática social o diálogo entre diversos gêneros escolares e os emergentes textos multimodais.

Orientar o professor para essa realidade do ensino de língua portuguesa vigente no Brasil é tarefa dos documentos oficiais, pois são esses instrumentos que apresentam as prescrições necessárias para o sucesso do ensino. Faz parte desse gênero de texto informações como a finalidade do ensino, a estrutura dos elementos que organizam a língua, as habilidades a serem desenvolvidas e as capacidades ou competências requeridas para o tratamento de determinados conteúdos.

O trabalho desenvolvido pelo professor de língua portuguesa no ensino de leitura deve possibilitar o acesso do aluno a diversos gêneros, através de metodologias próprias ou de práticas exitosas, que substituam, aos poucos, mas de forma gradativa, as antigas e tradicionais técnicas relacionadas à leitura, que pouco despertam o interesse no aluno.

Cada gênero recorre a uma metodologia diferente, mas há procedimentos que podem ser considerados constantes. As informações coletadas pelos alunos em uma atividade de leitura, por exemplo, servem como pistas discursivas para o trabalho com a produção de texto e a análise linguística, já que essas informações podem fazer como que o aluno reconheça elementos textuais, as características do gênero através da leitura, a linguagem empregada.

Para a BNCC (2017), o eixo da leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. A leitura deve ser compreendida não só em relação ao texto escrito, mas também em relação às imagens estáticas (fotografia, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou de movimento (filmes, vídeos) que estão presentes em muitos gêneros digitais.

Dessa forma, pode ser percebido que os documentos municipais apresentam conceitos, propostas metodológicas e prescrições para a realização do trabalho do professor em relação à leitura, mas alguns conceitos necessitam ser ampliados em relação ao que é proposto pela BNCC, ao que se pratica nos recentes materiais didáticos e ao que se estuda e pesquisa quanto ao ensino. A leitura precisa assumir o papel de instrumento de avaliação do ensino, mas também precisa ser um meio de informação e prazer.

A seguir, será analisado o Eixo de Produção Textual, parte do ensino de língua portuguesa que ganhou destaque nos últimos anos, mas que ainda necessita de apoio e orientação para a sua realização.

5.3.2 *Produção de Textos*

As atividades relacionadas à produção textual não podem ser encaradas distante das atividades de leitura ou mesmo das de análise linguística e oralidade. O ato de escrever exige como referência a leitura que os alunos apresentam sobre determinado assunto. Ao produzir um texto, um aluno mobiliza conhecimentos e conceitos da análise linguística, assim como quando uma atividade de leitura é desenvolvida, recursos da oralidade e da produção textual também são acionados. Quanto mais o aluno for inserido no mundo da leitura, da produção de textos, da oralidade e da análise linguística/ semiótica, mais referências ele terá para realizar o uso efetivo da língua.

Sobre o diálogo da leitura com a produção textual e os outros eixos, Soares (2004) afirma que a separação das atividades de leitura e produção de texto deve ser considerada apenas como uma estratégia de organização didática no processo de ensino – aprendizagem. Entende-se que a produção de textos, a leitura, a oralidade e a análise linguística pertencem a diferentes seções, mas estabelecem uma relação de dependência, já que o ato de escrever pode ser considerado uma extensão do ato de leitura. O ensino de produção de textos necessita de outros recursos, mas cabe ao professor selecionar os melhores caminhos a serem percorridos pelo aluno.

As prescrições sobre o ensino do Eixo de Produção de Textos, segundo as DCM (2011), levam em consideração alguns conceitos como processos metodológicos: o planejamento, a textualização, a revisão e a produção final. Esse processo remonta a proposta de produção textual defendida por Kato (1998): “Nessa perspectiva, a proposta de se trabalhar com sequências didáticas é a que mais se aproxima de um ensino produtivo a que se almeja, porque parte da real necessidade do aprendiz, de suas dificuldades apresentadas na produção.” (apud DCM, 2011, v.2, p. 217).

As DCM (2011) descrevem, em prescrições, como o professor pode realizar a sequência didática⁴³. Inicialmente o docente deve promover a contextualização do conteúdo,

⁴³ Metodologia ancorada nos princípios teóricos de Vygotsky que defende as zonas de desenvolvimento: proximal, real e potencial.

em seguida realiza a modulação com o objetivo de sanar as deficiências apresentadas pelos alunos nos textos produtivos e, por fim, estabelece a comparação da produção final com o texto inicial.

Outro ponto essencial para o trabalho do professor de língua portuguesa, não só para o ensino de produção de textos, mas para o ensino de forma geral, é reconhecer os aspectos epistemológicos que envolvem o conceito de língua defendido pelo documento.

No tópico Fundamentos teórico-metodológicos das DCM (2011, v.1, p. 197-202), o documento apresenta um panorama dos elementos que fundamentam o ensino de língua portuguesa. Mas, para efeito de análise, será apresentada uma reflexão especificamente sobre o gênero na escola, já que os conceitos basilares do ensino foram apresentados no item deste trabalho: “A Língua Portuguesa desenhada pelas DCM”.

Segundo as DCM (2011), o ensino da língua deve acontecer com base em gêneros, porém, esses textos precisam passar pelo processo de transposição didática, já que se sabe que apesar do ensino tentar aproximar o aluno ao máximo das questões sociais e das práticas reais de uso da língua, os gêneros que são utilizados para o ensino não foram produzidos para este fim.

[...] dizem que a transposição didática de ser entendida como o conjunto das rupturas, deslocamentos e transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela escola para ser trabalhado em determinado programa de ensino (BRONCKART; PLAZAOLA GIGER, 1996, p.14 apud DCM, 2011 p. 200).

O documento chama atenção para o modo como se realiza, efetivamente, o processo de transposição didática: o saber científico, considerado o saber teórico, o conhecimento a ser ensinado, são os textos pedagógicos e, por fim, o que será realmente ensinado, ou seja, a prática pedagógica. Pelo fato do gênero assumir a condução do ensino e aprendizagem, é que se faz necessário reconhecer sua importância para a língua portuguesa.

Nessa proposta, parte-se do conceito de gênero textual bakhtiniano, revisitado por Schneuwly e Dolz (2004) da concepção de linguagem como espaço de interação, da gramática em vista à comunicação. Para dar suporte aos elementos linguísticos-discursivos, em função da análise linguística, da leitura e da produção de textos em forma de gêneros, ancora-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. (DCM, 2011 p. 201).

A transposição didática é necessária para que o gênero que servirá como objeto de estudo do ensino da língua portuguesa, possa ser utilizado para desenvolver as habilidades de leitura e escrita necessárias para a compreensão da língua, pois se torna uma ferramenta

importante na inclusão desses indivíduos nos processos de produção, consumo desses gêneros na sociedade.

O ensino de produção de textos deve ainda partir de uma perspectiva que obedeça a uma sequência didática, mas que esteja a serviço das necessidades do aluno, objetivando assim um ensino produtivo, avaliando as necessidades e dificuldades reais do aluno.

A partir do exposto, será apresentada a análise do Mapa Curricular de Produção de Textos das DCM (2011), estabelecendo um diálogo entre o que propõe os aspectos teóricos do documento e as atividades prescritivas para o professor.

Figura 10 – Mapa Curricular de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano - Produção de Textos

Produção de textos orais e escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos. - Observação dos elementos dos diversos gêneros em estudo. - Transformação da linguagem oral em linguagem escrita. - Estruturação dos elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, ação). - Identificação do tempo e do espaço, características e ações das personagens. - Sequência cronológica (diferentes possibilidades). - Utilização dos discursos direto e indireto. - Utilização de elementos não-verbais (ilustração, quadrinhos etc.). - Utilização dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, gíria, jargão, regionalismo etc.). - Organização do texto: período, parágrafo, introdução, desenvolvimento e conclusão. - Estruturação do texto poético e uso dos recursos expressivos da linguagem poética. - Configuração de cartas familiares, bilhetes e correspondências digitais. - Reconhecimento dos elementos indispensáveis ao gênero correspondência. - Organização da primeira página de um jornal.
-------------------------------------	---

Fonte: (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, p. 211)

No fragmento apresentado, as DCM apresentam uma lista de gêneros que devem ser trabalhadas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. É associada a essa relação às prescrições que devem ser realizadas pelo professor para desenvolver efetivamente seu trabalho.

A primeira prescrição destaca a necessidade de analisar o contexto de realização, de circulação do gênero, bem como a sua finalidade e destinatário. Essa primeira prescrição é válida para qualquer gênero em estudo e normalmente ela pode ser utilizada pelo professor ainda no planejamento. A segunda está relacionada à percepção dos elementos que integram um gênero. Pode ser associada a essa atividade o reconhecimento do tipo de linguagem utilizada, a estruturação das diversas tipologias textuais, a sequência organizacional do texto, a utilização de elementos essenciais ao gênero de natureza não verbal, entre outros.

O trabalho do professor no Eixo da Produção de Textos é indispensável, visto que ele assume o papel de orientador e mediador dessa prática, cabendo-lhe a tarefa de selecionar

os melhores gêneros e estratégias que levarão os alunos a se tornarem indivíduos mais críticos e capazes de elaborar textos significativos.

As DCM apresentam ainda um alerta quanto à sequência didática, ela não pode ser utilizada como pretexto para o ensino de regras gramaticas, o objetivo é mobilizar os elementos de textualização, considerando o contexto de produção inserido em um determinado discurso.

As Expectativas de Aprendizagem apresentam, para o ensino de Produção Textual, competências e habilidades específicas desse eixo:

- Identificar os elementos que estruturam o texto epistolar, poético, narrativo e jornalístico.
- Localizar informações explícitas e implícitas em texto epistolar, poético, narrativo e jornalístico.
- Planejar o texto oral e escrito, considerando a intencionalidade do locutor, as características do receptor, as exigências da situação e as características do gênero textual utilizado.
- Produzir textos coerentes e coesos com temas diversos de acordo com os gêneros em estudo.
- Utilizar marcas de segmentação em função do projeto textual: título, paragrafação, pontuação.
- Produzir e retextualizar textos epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos utilizando elementos adequados à composição.
- Empregar vocabulário adequado às condições sociolinguísticas.
- Identificar a variedade linguística que se manifesta na pronúncia, no emprego das palavras e na estruturação das sentenças conforme os gêneros em estudo.
- Utilizar recursos estilísticos adequados às condições de produção conforme os gêneros em estudo. (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, pp. 6 -7).

As estratégias relacionadas aos conteúdos propostos para o 6º ano apresentam-se de forma resumida e pouco colaborativas para o trabalho do professor. Se a proposta era apresentar uma tentativa de fragmentação do Mapa Curricular do 6º ao 9º ano presente nas DCM, por cada ano de escolarização do Ensino Fundamental, não atingiu o objetivo. Quando se estabelece uma relação entre o Mapa Curricular das DCM (2011) e o Quadro de Eixos das Expectativas de Aprendizagem (SME, 2015), pode-se perceber, por meio da linguagem, que o instrumento possui o objetivo maior em fragmentar e distribuir os conteúdos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental.

Apesar de se apresentar de forma resumida, como fora proposto, as Expectativas de Aprendizagem colaboram com o trabalho docente do professor quando norteiam os elementos mínimos a serem trabalhados em cada ano escolar. Sabe-se do sucesso do PNLD, programa do MEC que realiza a distribuição de livros didáticos para o Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, mas também, precisa ser reconhecido que o livro didático não

pode nem deve ser o único instrumento pedagógico de sua prática. Dessa forma, os documentos e instrumentos prescritivos do ensino ocupam um papel importante para o trabalho do professor, apresentando caminhos e possibilidades para a realização do trabalho docente.

As Expectativas de Aprendizagem apresentam os conteúdos, assim como nos outros eixos de ensino, divididos por bimestres, sugerindo uma progressão de como os conteúdos devem ser apresentados aos alunos.

Figura 11 – Eixo de Produção de Textos – Expectativas de Aprendizagem

EIXO				
1.1.2.2 Produção de textos orais e escritos	1° Bim	2° Bim	3° Bim	4° Bim
a) Produção de gêneros textuais epistolares: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica.	X	X		
b) Criação de poema	X	X		
c) Reescrita de frases utilizando sinônimos e antônimos.	X	X	X	X
d) Elaboração de histórias em quadrinhos (HQ)		X	X	
e) Produção de textos verbal e não verbal (HQ)		X	X	
f) Criação de diálogo a partir de HQs, fábulas, lendas.		X	X	
g) Produção de narrativas em 1ª e 3ª pessoas			X	X

Fonte: (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, p.8).

O Eixo de Produção de Textos resume o trabalho do professor em um grupo de verbos: produzir, criar, reescrever e elaborar. O trabalho com a produção textual é bem mais amplo, necessita uma preparação específica do professor, pois seu papel é fundamental para a mediação do conhecimento. É trabalho do professor também selecionar as melhores e mais adequadas propostas a serem desenvolvidas para os alunos e a escolher dos métodos pedagógicos para alcançar o desenvolvimento de leitores críticos e tornar os alunos escritores competentes, capazes de utilizar diversos recursos linguísticos em diferentes gêneros textuais.

Trazer a prática da escrita para a realidade social do aluno, promover um maior interesse no processo de elaboração de textos, oportunizar a interação por meio dos gêneros,

são formas de articular o ensino de Produção de Textos com um ensino produtivo. O professor, para realizar uma atividade de produção de textos, precisa levar em consideração alguns aspectos fundamentais para a realização de seu trabalho: o contexto sociocultural que o aluno está inserido, aproximar, ao máximo, a elaboração de uma proposta textual a uma situação real, quando possível vivenciada pelo aluno ou por sua sociedade.

No próximo tópico, será feita a análise do Eixo de Análise Linguística que assumirá este nome, apesar das diferentes nomenclaturas utilizadas nos documentos analisados. Os PCN chamam esse eixo de Análise Linguística, as DCM de Análise e Reflexão Linguística, as Expectativas de Aprendizagem de Aspectos Gramaticais e a BNCC de Análise Linguística/ Semiótica. A divergência entre a nomenclatura de eixo aponta, de forma conceitual, as diferentes concepções assumidas por esses documentos, mesmo se tratando dos aspectos linguísticos, gramaticais e funcionais da língua portuguesa.

5.3.3 *Análise Linguística*

A Análise Linguística, dentre os eixos apresentados, é o mais complexo de ser apresentado. À medida que o professor apresenta e desenvolve as práticas de linguagem a partir dos gêneros discursivos, a análise linguística deve ser desenvolvida em diversas frentes: sintáticas, semânticas, ortográficas, morfológicas.

As mudanças no tratamento deste eixo são notáveis, os documentos que norteiam o ensino, sejam nacionais ou municipais, defendem a necessidade de se realizá-lo a partir do gênero, pois é a partir de um contexto real de realização que a língua precisa ser ensinada e estudada.

Durante muitos anos, o ensino da língua portuguesa concentrado no ensino da gramática, que se apresentava muitas vezes em tópicos, utilizando nomenclaturas que seguiam uma ordem progressiva. Esse antigo modelo não contribuiu para ampliar as competências e capacidades comunicativas dos alunos.

Dentre as prescrições propostas pelas DCM (2011), sobre o eixo de Análise Linguística, o documento orienta:

No tocante à análise linguística, viu-se que a concentração do ensino da gramática em tópicos de sua nomenclatura não contribui para ampliar as competências comunicativas necessárias nas diversas situações de comunicação. A metodologia do ensino da gramática pôr em evidência o texto, oral, escrito, verbal e não verbal, literário ou não, ser pautadas em sequências didáticas, em uma dimensão funcional da linguagem. As atividades devem ser reflexivas e não exercícios de cópia, repetição de estruturas ou conceitos. Devem valorizar as muitas variedades da

língua e romper com mitos que fortalecem a desigualdade entre os falantes, usuários da língua (DCM, 2011 p. 217).

Como fora apresentado nos capítulos introdutórios desta pesquisa, o ensino da língua portuguesa mudou bastante, principalmente no que se relaciona ao ensino de gramática, compreendido por análise linguística por este documento.

Delimitar o novo papel ocupado por esse eixo do ensino de língua portuguesa não é uma tarefa fácil e se encontra em um processo de reconstrução. A BNCC (2017) traz para o conhecimento de todos que a Análise Linguística/ Semiótica é essencial para o ensino, pois ela permite o desenvolvimento das práticas de linguagem, mas ela está a serviço do desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita. Reconhecer a importância de assuntos como ortografia, das regularidades e irregularidades da língua, bem como os elementos linguísticos essenciais à estruturação da língua, é reconhecer a importância do eixo de Análise Linguística para o ensino.

Dessa forma, as DCM (2011) propõem que as atividades desenvolvidas pelos professores devem: ser a partir do gênero textual; estar a serviço das práticas de linguagem, desenvolver um ensino reflexivo e valorizar a variedade da língua para minimizar as desigualdades entre os falantes. Assume ainda uma visão funcionalista da língua, visto que as atividades devem envolver o texto oral, escrito, verbal, não verbal, literário e não literário, e deve ainda propor atividades reflexivas, que fujam do tradicional copiar e de análises conceituais.

O ensino de língua portuguesa deve se organizar em torno da noção de língua em uso, buscando desenvolver nos alunos capacidades linguísticas e discursivas para as diferentes situações de comunicação.

Figura 12 – Mapa Curricular de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano – ANÁLISE LINGUÍSTICA

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDO
Análise e reflexão linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão acerca das variações linguísticas. - Reescrita de textos: <ul style="list-style-type: none"> * reformulações de ordem geral, visando clareza, coerência e coesão dos textos; e * reformulações de ordem específica, visando assegurar as características e os elementos próprios de cada gênero textual. - Análise e reflexão da pontuação: <ul style="list-style-type: none"> * uso dos sinais de pontuação que marcam as sequências narrativas; * emprego do discurso direto e indireto; e * emprego da pontuação adequada na escrita dos diferentes gêneros textuais: ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, hífen, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, aspas e parênteses - Análise e reflexão acerca das regularidades e irregularidades ortográficas: <ul style="list-style-type: none"> * regularidades e convenções ortográficas; * aspectos de natureza intelectual (onde se buscam as regras);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ aspectos de natureza convencional (memorização das convenções); e ▪ normas práticas de algumas grafias (emprego de <i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i>; <i>mal</i> e <i>mau</i>; <i>mas</i> e <i>mais</i>; <i>há</i>, <i>à</i>, <i>a</i>, <i>ah!</i>; <i>por que</i> e <i>porque</i>; terminações verbais: quando é <i>am</i> e quando é <i>ão</i> etc.); <i>a gente</i>, <i>meio</i>, <i>a partir de</i>; <i>continue</i> (v. <i>continuar</i>), <i>embaixo</i> e <i>em cima</i>, <i>prazerosamente</i>, <i>rubrica</i>, <i>onde</i>, <i>aonde</i>, <i>seja</i> e <i>esteja</i>, <i>viagem</i> e <i>viagem</i>, <i>menos</i> etc. - Análise e reflexão sobre a acentuação gráfica e uso da crase. - Análise e reflexão sobre figuras de linguagem e de pensamento. - Análise e reflexão dos modos e tempos verbais, do valor dos adjetivos e locuções adjetivas, adjuntos adnominais e predicativos, apostos, flexões verbais, advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais usados nas descrições de ambientes e caracterização de personagens (contos) e para delimitar os elementos nos textos narrativos e dramáticos. - Análise e reflexão sobre o valor dos advérbios e expressões adverbiais usadas para delimitar o tempo e o lugar. - Análise e reflexão sobre o valor dos adjetivos e locuções adjetivas utilizadas na caracterização dos personagens e de espaços nas narrativas. - Análise e reflexão sobre as figuras de pensamento nos textos poéticos, charges e cartuns. - Análise e reflexão dos elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes, advérbios...) nos textos jornalísticos, argumentativos e legais. - Análise e reflexão sobre o valor dos advérbios e expressões adverbiais usadas para delimitar o tempo e o lugar nos textos narrativos. - Análise e reflexão sobre as figuras de pensamento e de estilo nos textos poéticos. - Análise e reflexão sobre o valor dos numerais e flexões verbais nos textos instrucionais. - Análise e reflexão sobre o valor dos pronomes de tratamento e concordância verbo-nominal nos textos de correspondência. - Análise e reflexão sobre os elementos de coesão (conjunções, pronomes relativos e advérbios...) nos períodos compostos. - Passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa. - Análise e reflexão sobre o valor das flexões verbais nos textos narrativos. - Análise e reflexão sobre o uso e o valor de substantivos e adjetivos nos textos poéticos, nos classificados e
--	---

Fonte: DCM (2011, pp. 208 - 209)

Para as Expectativas de Aprendizagem, o eixo de Análise Linguística é chamado de Aspectos Gramaticais. Neste eixo, encontramos uma relação de assuntos, geralmente associados ao ensino da gramática, mas que, atualmente, para a BNCC (2017) faz parte tanto do Eixo de Análise Linguística/ Semiótica. Há, na escolha da nomenclatura, um aparente retrocesso quando se assume que o eixo de Análise Linguística assumida pelos PCN envolvem muito mais elementos da língua, enquanto as Expectativas de Aprendizagem (2015), um documento posterior, se resume apenas a uma lista de itens gramaticais.

As Expectativas da Aprendizagem, como um documento póstumo as DCM (2011) e aos PCN (1998) esperava-se que reunisse os principais avanços pós década de 90 e experiências exitosas para o ensino dos últimos vinte anos. Outro aspecto que se chama a atenção para o documento é o seu caráter transitório, sinalizado em sua apresentação e haja vista que já se anunciava a chegada da BNCC. As Expectativas de Aprendizagem deveriam apresentar em sua estrutura e composição elementos mais atuais em relação ao ensino de língua portuguesa, já que, segundo a SME, o ensino no município se baseia nas contribuições dos PCN (1998), das DCM (2011) e este último documento apresenta um tratamento atual do conceito da língua.

Quanto às Competências e Habilidades propostas pelo documento para trabalhar a Análise Linguística são:

- Empregar adequadamente as palavras obedecendo aos aspectos fonológicos, morfológicos sintáticos e semânticos que regem a norma padrão de escrita.

- Interpretar textos com material gráfico e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
- Conhecer a estrutura do dicionário e da gramática normativa, consultando-os para esclarecer dúvidas (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, p.7).

Apesar de assumir a análise apenas dos elementos referentes ao 6º ano, pode-se perceber que o ensino proposto pelo documento prioriza o ensino da leitura e da produção de textos se for levado em consideração o número de prescrições do documento. A priorização do número de prescrições para os Eixos de Leitura, Oralidade e Produção de Textos, em relação ao de Aspectos Gramaticais, pode estar relacionada à necessidade de orientar o professor em sua prática docente para novas estratégias que surgiram nos últimos anos, de se trabalhar a leitura e a produção, demandas nascidas dos novos conceitos de língua, ensino e gênero.

Segue para análise, o quadro de Aspectos Gramaticais que detalha os conteúdos que precisam ser desenvolvidos ao longo do 6º ano, associando os conteúdos listados aos gêneros apresentados por meio de estratégias metodológicas que envolvam a leitura, a produção de texto e a gramática.

Figura 13 – Eixo de Aspectos Gramaticais - Expectativas de Aprendizagem

EIXO				
1.1.2.3 Aspectos Gramaticais	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
a) Letra e fonema	X			
b) Encontros vocálicos/consonantais	X			
c) Dígrafos	X			
d) Substantivo	X	X	X	
e) Interjeição		X	X	
f) Adjetivo e Locução Adjetiva		X	X	
g) Artigos definidos e indefinidos	X	X		
h) Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos.			X	X
i) Numeral			X	
j) Verbo: modos indicativo, subjuntivo e imperativo.	X	X	X	X

Fonte: (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, p.8 e 9).

O ensino de Análise Linguística proposto pelos documentos municipais precisa avançar em relação aos conceitos propostos pela BNCC (2017). Reconhecer que a gramática não é mais ensinada apenas por uma concepção normativa é uma forma de avançar na construção de conhecimentos do aluno. O professor precisa desenvolver em sua prática docente o ensino reflexivo da língua, através de atividades sistemáticas que envolvam os gêneros de textos, os elementos morfológicos, sintáticos e ortográficos que permitam que o aluno faça uso eficiente da língua em diferentes situações de produção.

A seguir, a análise do último eixo, a Oralidade, que ganhou status de eixo de ensino de língua portuguesa apenas recentemente com a BNCC (2017), mas apresenta seus importantes indícios para o ensino desde os PCN (1998).

5.3.4 *Oralidade*

A linguagem oral no ensino de qualquer área do conhecimento é um poderoso instrumento, pois é no discurso estabelecido pelo professor e pelo aluno que a aprendizagem acontece, dúvidas surgem e diálogos se estabelecem. Apesar de bastante utilizada, ela é pouco ensinada, os professores não possuem formação para trabalhar esse eixo e a jogam como um recurso avaliativo que possui pouco controle.

Dolz e Sheneuwly (2004) afirmam que a formação dos professores em relação ao trabalho com a linguagem oral apresentam lacunas, pois os meios didáticos e as indicações metodológicas são raros. Dessa forma, os autores defendem que a escolarização de gêneros orais geram transformações e enaltecem a importância de escolarizá-los: “Quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem.” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 179)

A BNCC (2017) apresenta a Oralidade como um dos importantes elementos para o ensino de língua portuguesa e passa a tratar o ensino da língua não mais com a partir de três eixos, como os PCN (1998) sugeriam. A nova proposta da Base é reconhecer que a língua portuguesa deve ser apresentada a partir de quatro eixos: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística/ Semiótica.

As DCM (2011) em suas orientações quando apresentam os eixos de leitura, produção de textos e de análise linguística afirma que as aulas precisam desenvolver nos alunos competências individuais e coletivas, orais e escritas, verbais e não verbais. Afirma que o ensino deve ser pragmático, mas não esclarece em seu texto, como o professor deve trabalhar a Oralidade no ensino de língua portuguesa.

Apesar de não demonstrar orientações diretas no tópico de Orientações Metodológicas do documento, como realiza com os outros eixos, as DCM no Mapa Curricular do Ensino Fundamental apresentam inúmeras sugestões de conteúdos e atividades que podem ser desenvolvidas pelo professor para fazer uso da Oralidade e que devem fazer parte do ensino de língua portuguesa ao longo do Ensino Fundamental. (ANEXO F)

Figura 14– Mapa Curricular do Ensino Fundamental

Linguagem oral	<ul style="list-style-type: none"> clímax, espaço, tempo). - Organização dos elementos do texto teatral: <ul style="list-style-type: none"> * rubrica; * indicação de cenário; * marcação do tempo; e * fala e ação das personagens. - Adaptação de textos narrativos para o teatral. - Organização, montagem e produção de peças teatrais. - Estruturação do texto poético e uso dos recursos expressivos da linguagem poética. - Configuração do texto de propaganda. - Utilização dos recursos do texto persuasivo. - Organização do editorial (tese, desenvolvimento e conclusão). - Organização da resenha e fichamento. - Organização textual do ofício. - Preenchimento de formulários e cadastros. - Configuração dos textos instrucionais: sinais de trânsito, símbolos de advertências. - Configuração dos textos de regulamentação e normas. - Organização textual do ofício. - Declamação de poemas, leitura dramática, jogral, sarau, apresentação de cordéis, festival de música escuta orientada de poemas. - Apresentação oral de resumos. - Instruções e Informações orais de mapas de endereços e localização. - Apresentações jornalísticas de manchetes e notícias. - Dramatização de quadrinhos (tirinhas, histórias em quadrinhos, gibis). - Reprodução oral de correspondências e hipertextos (bilhetes, cartas familiares, e-mails, torpedo etc.). - Diálogos/discussões sobre as diferenças entre charges e cartuns, exercitando as habilidades de fala e escuta orientadas pelo professor.
----------------	--

Fonte: DCM (2011, p. 214)

O Mapa Curricular do Ensino Fundamental apresenta sugere diversas atividades que a Oralidade se destaca como: montagens de peças teatrais, reprodução oral de diversos gêneros, debates, apresentações jornalísticas, instruções, diálogos, entre outros. Apesar de não orientar diretamente o professor e assumir esse recurso como eixo do ensino, as DCM direcionam o trabalho do professor quanto às estratégias que podem ser utilizadas quando trabalhar determinados assuntos.

As Expectativas de Aprendizagem, como já foram apresentadas nos outros eixos, não cumprem seu papel como documento normativo, pois além de apresentar apenas os três eixos: leitura, produção de textos e aspectos gramaticais, não apresentam orientações conceituais e epistemológicas sobre a língua como já fora apresentado. Porém, na relação de

habilidades e competências propostas para o 6º ano, pode - se observar seis prescrições que enaltecem a Oralidade:

- Exteriorizar opinião perante situações comunicativas diversas.
- Desenvolver a capacidade sociolinguística através da oralidade.
- Relatar experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica na narração.
- Planejar o texto oral e escrito, considerando a intencionalidade do locutor, as características do receptor, as exigências da situação e as características do gênero textual utilizado.
- Empregar vocabulário adequado às condições sociolinguísticas.
- Identificar a variedade linguística que se manifesta na pronúncia, no emprego das palavras e na estruturação das sentenças conforme os gêneros em estudo. (Expectativas da Aprendizagem – Anos Finais. SME, 2015, p.6 e 7).

Essas prescrições não trabalham exclusivamente a Oralidade, o aluno mobiliza os conceitos de leitura e produção de textos para desenvolvê-las, mas são importantes recursos para o ensino. O trabalho da Oralidade deve ocupar um papel importante no ensino da língua portuguesa, pois é por meio dela que competências e habilidades importantes para a vida em sociedade se estabelecem, mas os documentos que orientam o trabalho do professor precisam se organizar melhor, precisam deixar claro quais os conceitos que balizam a sua proposta, para que o professor perceba em suas prescrições os elementos essenciais para o ensino.

6. CONCLUSÃO

No último capítulo, serão apresentadas as conclusões da pesquisa considerando tanto as contribuições teórico-metodológicas e quanto os resultados das análises das prescrições encontradas nos documentos municipais do ensino de língua portuguesa que orientam o trabalho docente.

A investigação realizada teve como objetivo geral analisar como se manifestam nos documentos o trabalho prescrito. A análise foi realizada levando em consideração alguns aspectos dos documentos como: a) contexto histórico que os documentos foram criados e o universo sócio-político a qual o documento está inserido; b) os aspectos conceituais dos documentos como: autores, autenticidade e confiabilidade dos textos; c) a natureza do texto – gênero, como os documentos se organizam; d) os conceitos relacionados ao trabalho prescrito.

Reconhecer que o ISD e a Ciência do Trabalho são basilares para a compreensão do conceito e da importância do trabalho do professor, assegura a perspectiva da pesquisa, já que o trabalho e o homem estão ligados pela linguagem. Recentes pesquisas propõem como objeto a análise do trabalho do professor, verificam como a prática docente se manifesta em sala de aula, investigam as situações do fazer pedagógico do professor no manejo da língua, entre outras atividades. Mas a pesquisa que foi desenvolvida analisou como o trabalho do professor é direcionado sob a perspectiva das prescrições existentes nos documentos oficiais do ensino de língua portuguesa.

Após a análise dos quatro documentos pode-se perceber que existe um forte aspecto dialógico entre os documentos, visto que todos originam das propostas defendidas pela LDB/1966, mas cada um contribuiu para o ensino a sua maneira.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mesmo com seus 20 anos, ainda se apresenta como um documento de referência, pois foi o primeiro após a Constituição de 1988 a propor uma nova concepção do ensino a nível nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram responsáveis pela estruturação dos eixos de ensino, apresentado competências, habilidades, conteúdos e estratégias para cada fase do ensino de língua portuguesa: leitura, produção de textos e análise linguística. Apresentou ainda, mesmo de forma modesta a importância da oralidade para o ensino da língua portuguesa e para o processo de formação crítica do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular surge com a tarefa de assumir o lugar de referência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. É um documento inovador em diversas áreas, mas traz em suas bases, conceitos que já estavam presentes nos PCN. Trazer a

Educação para o momento atual, dialogando com os gêneros de diversas naturezas, reconhecer a importância do ensino através dos gêneros discursivos e atribuir a Leitura a responsabilidade de conduzir o ensino, são algumas das colaborações trazidas pela BNCC.

Os documentos municipais analisados, *Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza* e as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Finais são anteriores à BNCC.

As DCM apresenta a língua portuguesa composta por conteúdos estruturantes, elementos necessários à realização das atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística, mas indiretamente também enaltece a importância da oralidade. Esses conteúdos envolvem as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, elementos importantes para o ensino, pois são responsáveis por desenvolverem a competência comunicativa dos alunos.

As Expectativas da Aprendizagem, por seu caráter transitório, desejava propor para o ensino municipal um modelo de currículo. Nesse instrumento são encontrados diversos conteúdos que devem ser trabalhados em cada ano escolar, com o objetivo de garantir um conteúdo mínimo e uma progressão do ensino.

Verificou-se que, ao longo da pesquisa, os documentos são exemplos do trabalho prescrito da atividade docente, mas que não existe apenas um modelo de prescrição. Sabe-se ainda que os documentos não sejam as únicas fontes de informação do trabalho do professor, porém não se pode negar a importância desses instrumentos para o fortalecimento, formação e organização do trabalho docente.

Os tipos prescrições podem variar a partir de sua natureza discursiva, pois um documento pode expor de forma clara metodologias a serem adotadas em determinadas situações do ensino, mas também pode apresentar ao professor conceitos teóricos ou epistemológicos essenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor que necessariamente não se apresenta de forma tão clara e direta.

Como contribuição para novas pesquisas, sugere-se um estudo detalhado de uma classificação do trabalho prescrito, levando em consideração os aspectos semânticos, objetivos e aplicações para a atividade do professor.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

ADRIÃO, T. et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009. 799-818, out. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 10 jul. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Lei nº 9.394/95, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> . Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Introdução do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> . Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> . Acesso 10 dez. 2019 .

BRASÍLIA, **Currículo Educação Básica** (Ensino Fundamental – Séries e Anos Finais). Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso dez.2019.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.

_____. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado**. Delta, n. 20, p. 311-328, 2004.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad: Ana Raquel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**, 3^a. ed, Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p.

FORTALEZA. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/ensino/category/62-expectativas-de-aprendizagem>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1996. p. 41-48.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONDIM, A.A.L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de Português Língua Estrangeira**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

GUIMARAES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, jun. 2005.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012 [1987].

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

KATO, M.A (1986) **O Mundo da Escrita**. São Paulo, Martins Fontes, 9^a ed. (1998).

KLEIMAN, **A Oficina de Leitura**. Teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2013.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Universidade do Rio Grande do Norte. Tese de doutorado, 2001.

_____. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? In: **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. MAGELA, A. F. L.(org). Campinas: Editora Pontes, 2013.

_____. **As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas em sala de aula**. Matranga (Rio de Janeiro), 2015.

_____. **A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna**. SCRIPTA (PUCMG), v. 21, p. 165-186, 2017.

_____; CARNEIRO, Fábio D. V. Práticas de leitura na perspectiva da linguística aplicada: algumas considerações sociodiscursivas. Maio, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/12869303/Pr%C3%A1ticas_de_Leitura_na_perspectiva_da_Lingu%C3%ADstica_Aplicada> Acesso em: 07 jan. 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. M; MACHADO, A.R; COUTINHO, A. (orgs) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.77-97

_____; BRONCKART, Jean-Paul.(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-78.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. Ed. Campinas – SP: Mercado de Letras, p. 45 – 62, 2009 [2004]

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. 2015. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em 24 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º e 2º Grau: Uma Visão Crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639270>> . Acesso em 10 jul. 2019.

MATÊNCIO, M. L. M. Estudo de língua falada e aula de língua materna. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NOUROUDINE, A.. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. (Orgs.) **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. Catalão: UFG, 2011.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

PROÊNÇA FILHO, D. **Língua portuguesa, literatura nacional e a reforma de ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Linceu, 1973.

RAMOS, Rogério de Araújo (Ed.). **Dicionário didático de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SM, 2011.

SAUSSURE, F (de). **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. In: *Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino* São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. N. 25/ Abr 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em 10 jul.2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**, 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, F. R. de G; DIAS, A. M. I (orgs). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Introdução**. Fortaleza: Edições SME, 2011-I. 1v. 136p.

TEIXEIRA, F. R. de G; DIAS, A. M. I (orgs). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Edições SME, 2011-II. 2v. 281p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. **A Construção Histórica da Disciplina Escolar Língua Portuguesa no Brasil**. Cadernos de História da Educação, n. 3, v. 1, p. 65-76, jan./dez. 2004.

Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Universitária. **Comissão de Normalização. Guia de normalização para elaboração de citações da Universidade Federal do Ceará /**

Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. – Fortaleza, 2019. 24 p.

Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Universitária. Comissão de Normalização. **Guia de normalização de projetos de pesquisa da Universidade Federal do Ceará /** Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. – Fortaleza, 2019. 46 p.

Universidade Federal do Ceará. Biblioteca Universitária. Comissão de Normalização. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará /** Universidade Federal do Ceará, Biblioteca Universitária, Comissão de Normalização. – Fortaleza, 2019. 75 p.

ANEXO A – DOCUMENTO DE SOLICITAÇÃO DE ORGANOGAMA DA SME



FOLHA DE INFORMAÇÃO E DESPACHO

PROCESSO Nº:P247800/2018

FOLHA Nº:08

INTERESSADO: Karoline Torres Ferreira Sabry Monroe
 ASSUNTO: **SOLICITAÇÃO DE ORGANOGAMA DOS REPRESENTANTES QUE SÃO RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E LISTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE BALIZAM A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E QUE SÃO OFERECIDAS AOS PROFESSORES DA DISCIPLINA CITADA.**

A Célula de Formação, pertencente à Coordenadoria do Ensino Fundamental, compreende a formação continuada de professores como um dos fatores determinantes para o (re)pensar da atuação docente. Os espaços formativos constituem-se em importante movimento de reflexão sobre a prática de ensino que propicia ao professor condições para a percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

Essa Célula, na Secretaria Municipal da Educação, apresenta em seu organograma a gerente da célula, Elaine de Lima Oliveira, as supervisoras Viviani Maria Barbosa Sales e Henriqueta Rocha de Abreu e os técnicos formadores. Especificamente tratando da Língua Portuguesa, a técnica-formadora responsável pelo planejamento da formação é Charliana Clécia Rodrigues.

Nos Distritos de Educação, também há formadores de Língua Portuguesa que também são responsáveis pelo planejamento da formação, são eles: LUIZA EMANUELE MONTEIRO, FÁTIMA CARLA FURTADO SILVA, FRANCISCO EDNARDO PINHO, FRANCISCO KALYCSO CORDEIRO, ANTÔNIO FELIPE ARAGÃO.

A formação é planejada conjuntamente e os formadores são formados pelo Mais PAIC /SEDUC. Norteiam essa formação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza e as Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental- Anos Finais.

Encaminha-se o processo nº P247800/2018 com as informações solicitadas.

Fortaleza, 23 de abril de 2018.

Elaine de Lima Oliveira
 Elaine de Lima Oliveira
 Gerente da Célula de Formação
 Secretaria Municipal de Educação
 Matrícula nº 54625.06

Wesley Rocha Barbosa
 Wesley Rocha Barbosa
 Gerente da Célula de Desenvolvimento Curricular
 Secretaria Municipal de Educação
 Matrícula nº 77460.07

ANEXO B - EIXO DE LEITURA – BNCC (2017)

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog, sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
<p>Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.

<p>Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
<p>Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none">• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.• Mostrar-se ou tomar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
--------------------------------------	---

ANEXO C – EIXO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS – BNCC (2017)

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hiperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da "fala" do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.• Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

ANEXO D – EIXO DE ORALIDADE – BNCC (2017)

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
<p>Compreensão de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
<p>Produção de textos orais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
<p>Relação entre fala e escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

ANEXO E– EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA – BNCC (2017)

Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

ANEXO F - MAPA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - DCM (2011)

MAPA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 6º AO 9º ANO

EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDO
Análise e reflexão linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão acerca das variações linguísticas. - Reescrita de textos: <ul style="list-style-type: none"> * reformulações de ordem geral, visando clareza, coerência e coesão dos textos; e * reformulações de ordem específica, visando assegurar as características e os elementos próprios de cada gênero textual. - Análise e reflexão da pontuação: <ul style="list-style-type: none"> * uso dos sinais de pontuação que marcam as sequências narrativas; * emprego do discurso direto e indireto; e * emprego da pontuação adequada na escrita dos diferentes gêneros textuais: ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, hífen, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, aspas e parênteses - Análise e reflexão acerca das regularidades e irregularidades ortográficas: <ul style="list-style-type: none"> * regularidades e convenções ortográficas; * aspectos de natureza intelectual (onde se buscam as regras);
	<ul style="list-style-type: none"> * aspectos de natureza convencional (memorização das convenções); e * normas práticas de algumas grafias (emprego de <i>m</i> antes de <i>p</i> e <i>b</i>; <i>mal</i> e <i>mau</i>; <i>mas</i> e <i>mais</i>; <i>há</i>, <i>à</i>, <i>a</i>, <i>ah!</i>; <i>por que</i> e <i>porque</i>; terminações verbais: quando é <i>am</i> e quando é <i>ão</i> etc.); <i>a gente</i>, <i>meio</i>, <i>a partir de</i>, <i>continue</i> (v. continuar), <i>embaixo</i> e <i>em cima</i>, <i>prazerosamente</i>, <i>rubrica</i>, <i>onde</i>, <i>aonde</i>, <i>seja</i> e <i>esteja</i>, <i>viagem</i> e <i>viajem</i>, <i>menos</i> etc. - Análise e reflexão sobre a acentuação gráfica e uso da crase. - Análise e reflexão sobre figuras de linguagem e de pensamento. - Análise e reflexão dos modos e tempos verbais, do valor dos adjetivos e locuções adjetivas, adjuntos adnominais e predicativos, apostos, flexões verbais, advérbios, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais usados nas descrições de ambientes e caracterização de personagens (contos) e para delimitar os elementos nos textos narrativos e dramáticos. - Análise e reflexão sobre o valor dos advérbios e expressões adverbiais usadas para delimitar o tempo e o lugar. - Análise e reflexão sobre o valor dos adjetivos e locuções adjetivas utilizadas na caracterização dos personagens e de espaços nas narrativas. - Análise e reflexão sobre as figuras de pensamento nos textos poéticos, charges e cartuns. - Análise e reflexão dos elementos articuladores (preposições, conjunções, pronomes, advérbios...) nos textos jornalísticos, argumentativos e legais. - Análise e reflexão sobre o valor dos advérbios e expressões adverbiais usadas para delimitar o tempo e o lugar nos textos narrativos. - Análise e reflexão sobre as figuras de pensamento e de estilo nos textos poéticos. - Análise e reflexão sobre o valor dos numerais e flexões verbais nos textos instrucionais. - Análise e reflexão sobre o valor dos pronomes de tratamento e concordância verbo-nominal nos textos de correspondência. - Análise e reflexão sobre os elementos de coesão (conjunções, pronomes relativos e advérbios...) nos períodos compostos. - Passagem do discurso direto para o indireto e vice-versa. - Análise e reflexão sobre o valor das flexões verbais nos textos narrativos. - Análise e reflexão sobre o uso e o valor de substantivos e adjetivos nos textos poéticos, nos classificados e

	<p>nas cartas ao leitor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise e reflexão dos pronomes pessoais e de tratamento nos textos de correspondência. - Análise e reflexão do valor dos advérbios, preposições, locuções adverbiais e adjuntos adverbiais nos manuais de instrução. - Análise e reflexão sobre o valor do sujeito, predicado, complementos verbais e nominais no período simples. - Análise e reflexão sobre as funções da linguagem. - Análise e reflexão sobre o emprego dos pronomes de tratamento e do vocativo nos ofícios. - Análise e reflexão sobre os aspectos morfossintáticos dos textos instrucionais. - Análise e reflexão sobre o valor dos adjuntos adnominais (artigos, numerais, pronomes). - Análise e reflexão sobre os recursos de coesão (conjunções e pronomes relativos...) nos períodos compostos por coordenação e subordinação. - Análise e reflexão sobre o uso do agente da passiva. - Análise e reflexão sobre a concordância verbo-nominal, observando: <ul style="list-style-type: none"> * relação verbo-sujeito; * utilização da voz passiva; * emprego de verbos impessoais; e * variabilidade das combinações entre artigo, substantivo, adjetivo e preposição. - Análise e reflexão sobre o emprego dos complementos verbais e nominais (regência verbal e nominal).
	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos gêneros literários propostos: <ul style="list-style-type: none"> * Narrativas populares, crônicas e contos, romances infanto-juvenis etc; e * Narrativas de mistérios e aventura, crônicas e teatro. - Leitura de textos dos gêneros em estudo: <ul style="list-style-type: none"> * Anequês, causos, contos populares, memórias, poemas, cordéis, letras de música, tirinhas, histórias em quadrinhos, gibis, bilhetes, cartas familiares, hipertextos, manchetes, notícias, mapas de endereços e localização e resumos; * Poemas, cordéis, hipertextos, comentários, contratos pedagógicos, charges, cartuns, classificados, cartas do leitor, manuais de instrução, cartas de solicitação, abaixo-assinados e contos;

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> * Crônicas, romances, hipertextos, novelas, teatros, reportagens, entrevistas, júris simulados, faturas e boletos, requerimentos, cartas comerciais, receitas culinárias, bulas de remédios, regimentos escolares, projetos políticos pedagógicos, estatutos, artigos de opinião; * Propagandas, editoriais, resenhas, fichamentos, regulamentações, normas, ofícios, formulários, cadastros, sinais de trânsito, símbolos de advertência. - Utilização das estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos: <ul style="list-style-type: none"> * formulação de hipóteses (antecipação e inferência); * verificação de hipóteses (seleção e checagem); * produção de leitura através de paráfrases (reconto, dramatizações, resumos...); e * interpretação de textos, produzindo implícitos com fundamentação nos recursos textuais e contextuais. - Leitura silenciosa e autônoma, leitura colaborativa, em voz alta pelo professor, pelo aluno, leitura compartilhada, leitura dialogada, leitura comentada, leitura programada, leitura de escolha pessoal.
Produção de textos orais e escritos	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos. - Observação dos elementos dos diversos gêneros em estudo. - Transformação da linguagem oral em linguagem escrita. - Estruturação dos elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, ação). - Identificação do tempo e do espaço, características e ações das personagens. - Sequência cronológica (diferentes possibilidades). - Utilização dos discursos direto e indireto. - Utilização de elementos não-verbais (ilustração, quadrinhos etc.). - Utilização dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, gíria, jargão, regionalismo etc.). - Organização do texto: período, parágrafo, introdução, desenvolvimento e conclusão. - Estruturação do texto poético e uso dos recursos expressivos da linguagem poética. - Configuração de cartas familiares, bilhetes e correspondências digitais. - Reconhecimento dos elementos indispensáveis ao gênero correspondência. - Organização da primeira página de um jornal.

	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do texto manchete. - Produção de síntese. - Organização do texto notícia, o <i>lead</i>. - Organização de mapas de endereços. -Elaboração de resumos. - Produção de textos considerando o destinatário, sua finalidade, seus espaços de circulação e as características dos gêneros propostos. - Observação dos elementos dos diversos gêneros em estudo. - Transformação da linguagem oral em linguagem escrita. - Organização dos textos escolares (comentários e contratos pedagógicos). - Produção de contratos pedagógicos. - Produção de textos de imagens. - Utilização dos elementos não-verbais (ilustrações charges, cartuns). - Organização do texto charge. - Utilização dos diferentes níveis de linguagem (coloquial, culta, gíria etc.). - Organização e produção dos textos jornalísticos (classificados e carta do leitor). - Organização dos textos de anúncio. - Configuração do manual de instrução. - Configuração e organização de textos práticos, observando seus elementos (carta de solicitação de emprego e abaixo-assinado). - Configuração do texto poético (versos e estrofe). - Utilização dos recursos expressivos da linguagem poética (seleção vocabular, ritmo, rima, musicalidade da linguagem, figuras de estilo como metáforas, comparações, aliterações, repetições, imagens poéticas). - Estruturação dos elementos da narrativa (narrador e foco narrativo, ação, enredo, conflito, clímax, espaço, tempo) - Criação dos personagens e suas falas (discurso direto e indireto). - Caracterização das histórias de mistério, de terror, policiais de suspense (enigma), policiais de ação, de ficção científica, de amor e do cotidiano.
	<ul style="list-style-type: none"> - Organização de entrevista e júri simulado. - Organização do texto reportagem. - Organização do texto anúncio publicitário. - Organização dos textos de correspondência: cartas comerciais, faturas e boletos, requerimentos. - Organização do texto prescritivo/instrucional (receitas culinárias e bulas de remédios). - Configuração e organização dos textos legais: Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e Estatutos. - Organização do texto argumentativo: artigo de opinião. - Elaboração de argumentos e produção de texto argumentativo. - Estruturação dos elementos da narrativa (personagem, narrador e foco narrativo, ação, enredo, conflito, clímax, espaço, tempo).
	<ul style="list-style-type: none"> - Narração, jogral, leitura dramática de histórias de tradição oral (anedotas/causos/contos populares/memórias/poemas/jogral/sarau/crônicas/peças teatrais/narração de trechos de romances lidos etc), observando os aspectos: <ul style="list-style-type: none"> * sonoros (entoação, respiração, ritmo...); * visuais (olhar, gestos, expressão facial...); * linguísticos (elocução, pausa...); * semânticos (significação das expressões...); e * discursivos (interlocução, auditório, polifonias discursivas...). - Escuta orientada de histórias de tradição oral, considerando: <ul style="list-style-type: none"> * atenção à fala do outro; * acolhimento às opiniões dos interlocutores; * respeito aos diferentes modos de falar; * percepção da intencionalidade implícita nos textos ouvidos; * inscrições para se posicionar; * respeito à ordem das inscrições realizadas; e * interação no diálogo. - Estruturação dos elementos da narrativa (personagem, narrador e foco narrativo, ação, enredo, conflito,

Linguagem oral	<p>clímax, espaço, tempo).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização dos elementos do texto teatral: <ul style="list-style-type: none"> * rubrica; * indicação de cenário; * marcação do tempo; e * fala e ação das personagens. - Adaptação de textos narrativos para o teatral. - Organização, montagem e produção de peças teatrais. - Estruturação do texto poético e uso dos recursos expressivos da linguagem poética. - Configuração do texto de propaganda. - Utilização dos recursos do texto persuasivo. - Organização do editorial (tese, desenvolvimento e conclusão). - Organização da resenha e fichamento. - Organização textual do ofício. - Preenchimento de formulários e cadastros. - Configuração dos textos instrucionais: sinais de trânsito, símbolos de advertências. - Configuração dos textos de regulamentação e normas. - Organização textual do ofício. - Declamação de poemas, leitura dramática, jogral, sarau, apresentação de cordéis, festival de música escuta orientada de poemas. - Apresentação oral de resumos. - Instruções e Informações orais de mapas de endereços e localização. - Apresentações jornalísticas de manchetes e notícias. - Dramatização de quadrinhos (tirinhas, histórias em quadrinhos, gibis). - Reprodução oral de correspondências e hipertextos (bilhetes, cartas familiares, <i>e-mails</i>, torpedo etc.). - Diálogos/discussões sobre as diferenças entre charges e cartuns, exercitando as habilidades de fala e escuta orientadas pelo professor.
----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Reprodução oral de classificados e cartas do leitor. - Apresentação oral de manuais de instruções. - Reprodução oral de cartas de solicitação e abaixo- assinados, de receitas culinárias, de bulas de remédios. - Realização de entrevistas sobre a localidade com pessoas da comunidade ou autoridades no assunto. - Realização de júris simulados. - Realização de diálogos e debates. - Simulação oral de reportagem, de anúncio publicitário e comentários sobre editoriais. - Debate sobre regimentos escolares, projetos político-pedagógicos e Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Argumentação fundamentada frente a uma polêmica para construção de um artigo de opinião. - Apresentação oral de resenhas e fichamentos. - Socialização de ofícios. - Apresentação e discussão acerca dos sinais de trânsito e dos símbolos de advertências. - Escuta orientada de textos dos gêneros literários em estudo, observando a intencionalidade implícita nos textos ouvidos. - Narração de contos conhecidos, respeitando a temporalidade dos fatos.
--	---

**ANEXO G – EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL
– ANOS FINAIS (SME, 2015).**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE FORTALEZA
COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÉLULA DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

**EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO
FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS**



Caro (a) professor (a),

É com muita satisfação que elaboramos este instrumento pedagógico para auxiliá-lo na construção do conhecimento em que professor e aluno ocupam papel de destaque. Diante disso, é significativa a importância dada às Expectativas de Aprendizagem, pois priorizam ações que contribuem, de forma expressiva, para o processo pedagógico, o qual também o auxiliará na formação do aluno como sujeito ativo e pensante na sociedade.

Assim, essas Expectativas de Aprendizagem vêm direcionar todo o processo educacional, uma vez que estabelecem e determinam as grandes urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Dessa forma, esperamos que este instrumento venha ajudar você, professor (a), a nortear essas ações pedagógicas durante todo o ano letivo, bem como auxiliá-lo no planejamento das aulas nas áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Coordenadoria do Ensino Fundamental

LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Primeiramente faz-se necessário compreender conceitualmente o que seja linguagens e códigos na perspectiva educacional. Uma constatação se apresenta como imperativa: As linguagens e seus códigos são transdisciplinares por meio deles desenvolve-se a capacidade humana de articular significados coletivos para depois compartilhá-los.

Na verdade, as linguagens e os códigos utilizados permeiam o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir.

Assim, a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias incluem as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, bem como a Arte (visual, teatro, dança, música, etc.) e a Educação Física.

A orientação pedagógica apresentada neste documento integra os conteúdos básicos dessas disciplinas como forma de contribuir para os diferentes segmentos envolvidos no trabalho educacional.

Além disso, a área de Linguagens e Códigos apresenta como princípio fundamental propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, como também da fala e da escuta, visando à construção da identidade pessoal e social dos alunos.

SUMÁRIO

1. Língua Portuguesa

1.1. Língua Portuguesa – 6º ano

1.1.1 Habilidades

1.1.2 Organização dos conteúdos por Eixo Temático e Bimestre

1.1.2.1 Conteúdo – Leitura

1.1.2.2 Conteúdo – Produção de textos orais e escritos

1.1.2.3 Aspectos gramaticais

1.2. Língua Portuguesa – 7º ano

1.2.1 Habilidades

1.2.2 Organização dos conteúdos por Eixo Temático e Bimestre

1.2.2.1 Conteúdo – Leitura

1.2.2.2 Conteúdo – Produção de textos orais e escritos

1.2.2.3 Aspectos gramaticais

1.3. Língua Portuguesa – 8º ano

1.3.1 Habilidades

1.3.2 Organização dos conteúdos por Eixo Temático e Bimestre

1.3.2.1 Conteúdo – Leitura

1.3.2.2 Conteúdo – Produção de textos orais e escritos

1.3.2.3 Aspectos gramaticais

1.4 Língua Portuguesa – 9º ano

1.4.1 Habilidades

1.4.2 Organização dos conteúdos por Eixo Temático e Bimestre

1.4.2.1 Conteúdo – Leitura

1.4.2.2 Conteúdo – Produção de textos orais e escritos

1.4.2.3 Aspectos gramaticais

1 LÍNGUA PORTUGUESA

1.1 LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO

Ao final do 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de:

1.1.1 Competências/Habilidades

- Desenvolver a atenção na escuta de textos epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos em diferentes situações de comunicação.
- Compreender as mensagens veiculadas pelos diferentes meios de comunicação através dos estudos dos gêneros epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos.
- Exteriorizar opinião perante situações comunicativas diversas.
- Desenvolver a capacidade sociolinguística através da oralidade.
- Relatar experiências e acontecimentos seguindo uma sequência lógica na narração.
- Observar as particularidades dos gêneros textuais em estudo.
- Reconhecer o emprego de diferentes variedades linguísticas, relacionando-as com contexto histórico, social e cultural.
- Reconhecer os elementos de intencionalidade explícita e implícita nos gêneros textuais em estudo.
- Atribuir sentido à leitura de textos produzidos em diferentes momentos históricos.
- Estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando os elos coesivos e a ideia expressa que contribuem para a continuidade da leitura.
- Identificar os elementos que estruturam o texto epistolar, poético, narrativo e jornalístico.
- Localizar informações explícitas e implícitas em texto epistolar, poético, narrativo e jornalístico.
- Planejar o texto oral e escrito, considerando a intencionalidade do locutor, as características do receptor, as exigências da situação e as características do gênero textual utilizado.
- Produzir textos coerentes e coesos com temas diversos de acordo com os gêneros em estudo.
- Utilizar marcas de segmentação em função do projeto textual: título, paragrafação, pontuação.

- Produzir e retextualizar textos epistolares, poéticos, narrativos e jornalísticos utilizando elementos adequados à composição.
- Empregar vocabulário adequado às condições sociolinguísticas.
- Identificar a variedade linguística que se manifesta na pronúncia, no emprego das palavras e na estruturação das sentenças conforme os gêneros em estudo.
- Utilizar recursos estilísticos adequados às condições de produção conforme os gêneros em estudo.
- Empregar adequadamente as palavras obedecendo aos aspectos fonológicos, morfológicos sintáticos e semânticos que regem a norma padrão de escrita.
- Interpretar textos com material gráfico e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
- Conhecer a estrutura do dicionário e da gramática normativa, consultando-os para esclarecer dúvidas.

1.1.2 Organização dos conteúdos por Eixo Temático e Bimestre

EIXO				
1.1.2.1 Leitura	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
a) Leitura de textos epistolares: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica.	X	X		
b) Recursos da linguagem poética	X	X		
Leitura e reconhecimento da pluralidade dos textos ancorados no gênero poema	X	X		
c) Sentido próprio, sentido figurado.	X	X	X	X
d) Imagens que narram: história em quadrinhos		X	X	
e) Leitura de fábulas		X	X	
f) Leitura de lendas			X	
g) Leitura de contos: contos de fadas e fantásticos				X
h) O enredo: ordem linear e não linear conflito e clímax		X	X	X



i) Descrição de personagens e cenários		X	X	
j) Diálogo no texto narrativo		X	X	
EIXO				
1.1.2.2 Produção de textos orais e escritos	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
a) Produção de gêneros textuais epistolares: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica.	X	X		
b) Criação de poema	X	X		
c) Reescrita de frases utilizando sinônimos e antônimos.	X	X	X	X
d) Elaboração de histórias em quadrinhos (HQ)		X	X	
e) Produção de textos verbal e não verbal (HQ)		X	X	
f) Criação de diálogo a partir de HQs, fábulas, lendas.		X	X	
g) Produção de narrativas em 1ª e 3ª pessoas			X	X

EIXO				
1.1.2.3 Aspectos Gramaticais	1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
a) Letra e fonema	X			
b) Encontros vocálicos/consonantais	X			
c) Dígrafos	X			
d) Substantivo	X	X	X	
e) Interjeição		X	X	
f) Adjetivo e Locução Adjetiva		X	X	
g) Artigos definidos e indefinidos	X	X		
h) Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, indefinidos.			X	X
i) Numeral			X	
j) Verbo: modos indicativo, subjuntivo e imperativo.	X	X	X	X



l) Ortografia	X	X	X	X
m) Tipos de frases	X	X	X	X
n) Pontuação	X	X	X	X