

Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo:
a Língua Portuguesa no Ensino Básico do CEPAE/UFG
PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
2011

Apresentação

O projeto de ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica do CEPAE/UFG, apresentado na forma deste documento, tem o propósito de apresentar em linhas gerais os pressupostos teórico-metodológicos que determinam a prática pedagógica dos docentes da Subárea de Português desta instituição de ensino. Uma das justificativas deste documento é, portanto, constituir-se como referência aos trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, disciplina que traz em sua natureza o caráter de inacabamento, tal como a dinâmica de qualquer prática educativa que se conceba, antes de tudo, como um processo. Como se trata da Educação Básica, o projeto contempla as séries do ensino regular desenvolvido no CEPAE/UFG — do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio —, as disciplinas acessórias que compõem o projeto específico para o Ensino Médio, bem como os atendimentos, o estágio e outras atividades.

É com o propósito dessa configuração que se buscou evidenciar a concepção de linguagem que sustenta a abordagem da língua, as correntes teóricas que subsidiam o trabalho, bem como os objetivos pretendidos com o desenvolvimento do projeto. A organização dos conteúdos — divididos em oralidade, leitura, escrita e aspectos linguísticos — se dá apenas para um melhor detalhamento do objeto de estudo, uma vez que as atividades que compõem a prática de ensino proposta realizam-se de forma associada e integram as diversas manifestações discursivas, os diferentes gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Todas as atividades visam reiterar a compreensão da língua como uma manifestação de natureza social, o que determina sua abordagem sempre de uma perspectiva enunciativo-discursiva.

O texto deverá permear toda e qualquer atividade da sala de aula da mesma forma que permeia toda e qualquer atividade de nossa atuação humana. Fundamentalmente, ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos e, por isso mesmo, em sala de aula, todas as atividades e procedimentos propostos deverão convergir para ele, já que potencializar a competência verbal de alguém é ampliar as suas possibilidades de criar e receber textos. Esclarece Antunes (2005, p. 39):

Em desdobramento à abertura de paradigmas trazida pela consideração da textualidade, ganhou impulso a divulgação de uma proposta; a de que *o estudo das línguas recobriria mais consistência e mais relevância se elege-se, como ponto de referência, o texto*. É fácil encontrar razões que sustentem a pertinência dessa proposta. Entender o fenômeno da linguagem constitui uma tarefa tanto mais fecunda quanto mais se pode compreender os diferentes processos implicados em seu funcionamento concreto, o que leva, necessariamente, ao domínio do texto, em seus múltiplos desdobramentos, linguísticos, discursivos e pragmáticos. O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem os seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos. (Grifos da autora)

Portanto, observar-se-á uma ênfase nas atividades de leitura e produção de textos, focalizando os diferentes enunciados e gêneros discursivos que rodeiam o sujeito da linguagem, significando e ressignificando o mundo. São atividades por meio das quais o falante se torna competente para interpretar a si mesmo e as interações sociais que o constituem.

Este documento trata-se, é preciso reiterar, de um projeto, cujo propósito não é o de refletir, mas delinear a prática pedagógica da Subárea de Português do CEPAE.

1. Fundamentação teórica

Considerações sobre a língua e a linguagem

Na visão do teórico russo Mikhail Bakhtin (1981), a vida é dialógica por natureza. Isto é, viver significa participar de um diálogo que pressupõe: interrogar; escutar; responder; concordar, discordar etc. Semelhantemente à vida, a educação também só se realiza se orquestrada pelo diálogo; um diálogo, portanto, em que a palavra deve ser concebida, se não em sua múltipla orientação, pelo menos em sua dupla face. Como ciência humana que é, pressupõe sempre a recepção seguida de interpretação da palavra de *outrem*. Assim, a comunicação deve ser constitutiva dos pares ensino-aprendizagem, professor-aluno, aluno-aluno em sua relação com o conhecimento.

Na verdade, não são propriamente as respostas que nos seduzem, mas as perguntas que elas podem suscitar; elas é que nos movimentam, porque a cada resposta segue-se uma nova pergunta. Ao discurso do professor cabe, pois, responder a algo, mas sobretudo perguntar e com isso provocar outros discursos, garantindo no ambiente escolar uma postura contrária ao represamento da corrente do pensamento, cuja natureza é fluida e inacabada, e não imune à estagnação. Trata-se de compreender a educação como um diálogo infinito, como uma interlocução que nunca chega a termo. O diálogo é, aliás, considerado pelos teóricos da educação como uma prática privilegiada da investigação e ensino, como a forma do *logos pedagógico*, entendido como um “jogo constante de diferenças e interferências que, justamente porque diferem entre si, são capazes também de se interferirem e desestabilizarem mutuamente” (LARROSA, 2000, p.120).

A interlocução na escola não é, portanto, uma estratégia, mas um princípio. Naturalmente deve pressupor um processo de recepção ativa da enunciação do professor, de forma que seja concedido um papel significativo ao aluno. Trata-se de compreender, com Bakhtin (1995, p.147), que “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores”; que “A palavra vai à palavra. É no quadro interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante” (BAKHTIN, 1995, p.147). E a partir disso esperar a *réplica interior*, o *comentário efetivo*. Logo, trata-se de conceber a interação verbal como exigência para o fim último da linguagem: a construção de sentidos.

Essa postura pressupõe um redimensionamento na forma de olhar o outro; pressupõe conceber a imagem do aluno, por exemplo, como a imagem que nos olha — a nós professores — e nos interpela. A inversão da direção do modo de olhar nossos alunos pode contribuir para uma prática pedagógica pautada pelo diálogo, na medida em que inaugura uma via de mão dupla na relação professor-aluno. E é nesse *trânsito* que acontece a aventura da aprendizagem, sustentada pela memória e elaboração do pensamento.

No caso específico da linguagem, a provocação dialógica é constitutiva e a língua é heterogênea; um campo em que se misturam, em natural conflito, discursos de origens diferentes, de forma que o sujeito falante se coloca na cena enunciativa sempre em relação ao outro, fazendo circular discursos de vários locutores. Como consequência, não se pode pensar em discursos individuais, mas em interdiscursos, pois o que se diz só faz sentido em relação aos sentidos preexistentes, como continuação de um discurso que já está em circulação.

Assim, ao falar ou escrever, o discurso não provém unicamente da capacidade intelectual de enunciar, mas apresenta-se perpassado por discursos anteriores que são absorvidos, com a ação da memória discursiva. De igual modo, ao acercar-se de um texto para sua audição ou leitura, o que se pode fazer é escutar as palavras e ouvir sua linguagem, isto é, ouvir os sentidos presentes nos interdiscursos que a perpassam na forma de memória e história: “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1995, p.95). Naturalmente carregadas de

um conteúdo ou sentido ideológicos, as palavras são sempre acentuadas, *refletem e refratam* o mundo que verbalizam.

Compreender consiste, portanto, em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos, ou seja, é responder a palavras por meio de palavras. E somente quando uma enunciação encontra outra, somente quando se dá a interação verbal, é que há vida na palavra. Logo, entender o homem como ser de linguagem, portanto impensável como ser alheio aos signos que o cercam, é princípio constitutivo da educação. Contudo, afirmar a natureza sónica das formas de representação do mundo e, por conseguinte, a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento, é insuficiente se não se concebe a natureza social e ideológica do signo; seria mesmo apagar o inquestionável vínculo entre a linguagem e a vida. “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo ‘pela situação social mais imediata’” (BAKHTIN, 1995, p.112).

E essa propriedade da linguagem não se justifica apenas pela necessidade individual de comunicação, mas pela inelutável associação tanto da fala quanto da enunciação às condições da comunicação e, conseqüentemente, às estruturas sociais: a linguagem é o próprio laço que assegura a união de uma comunidade; o signo e a situação social encontram-se indissolivelmente ligados. Porque a palavra “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político”; porque as palavras “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1995, p.41). E sua vida, em quaisquer das esferas em que esteja presente, constitui-se de relações dialógicas entre as variadas vozes sociais, que podem estar distantes, ser inapreensíveis ou podem estar próximas, soando simultaneamente.

Desse modo, é pelo convite de pensar a vida, e tudo que a ela diz respeito, como um *simpósio universal*, que o pensamento de Bakhtin é eleito como base teórica da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa no CEPAE/UFG. O pensador russo não focalizou a educação propriamente dita em suas investidas teórico-filosóficas, todavia, do conjunto de seus escritos podem-se depreender significativas contribuições para o campo pedagógico, uma vez que seu olhar se detém no homem em sua relação com a palavra e na construção da consciência. Para ele, o homem só pode ser pensado como ser inserido na sociedade, ou seja, como integrante inequívoco da intrincada rede de relações sociais; trata-se, portanto, de uma abordagem da consciência calcada em fundamentos socioideológicos. Partindo de uma compreensão de linguagem como produto da interação/tensão entre os interlocutores, o teórico acredita que é no movimento dialógico da interação verbal que os indivíduos podem constituir-se como sujeitos. Assim, postulando a linguagem como uma atividade em sua dimensão social, Bakhtin concebe-a como uma ação de falantes reais e concretos, socialmente organizados, ou seja, que enunciam de um lugar determinado. Conseqüentemente, signo e sujeito são considerados categorias inquestionavelmente ligadas à história, às ideologias, às formas de produção, circulação e recepção dos discursos.

Essa visão ampliada de linguagem, que se pode compreender como uma teoria do discurso, na medida em que contempla a língua como sistema formal mas também como uma manifestação social, cultural e histórica, advém da compreensão de que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*” (BAKHTIN, 1995, p.123, grifo nosso). Essa é a realidade fundamental da língua.

Ensinar uma língua materna requer do professor, principalmente, habilidade de reconhecer quando, como e por que recorrer aos conhecimentos que um falante possui sobre a língua, já adquirida ou em fase de aquisição, por isso a situação de ensino-aprendizagem não se apresenta de maneira linear, muito menos previsível. A sala de aula, espaço naturalmente marcado pelas relações dialógicas, abriga um número quase infinito de situações comunicativas, considerando os vários gêneros discursivos que ali circulam, os variados registros utilizados na expressão verbal, os

falantes oriundos de diferentes lugares enunciativos, daí o professor não poder se furtar a considerar tais nuances no processo de ensino-aprendizagem.

O desafio para o ensino de língua reside em relacionar uma tentativa de uniformizar as ocorrências linguísticas – como propõe a Gramática Tradicional em relação ao uso da norma padrão – à diversidade linguística, própria da natureza da língua. Cabe à escola o papel de aproveitar e organizar esse emaranhado heterogêneo de possibilidades expressivas que a língua permite, descrevendo e apresentando ao falante, o aluno, as variadas maneiras de se expressar, principalmente quanto ao uso formal, padrão da língua materna, no nosso caso, o português do Brasil.

Para isso, é importante que a escola saiba explicitar que o uso da língua é determinado pelas situações sociais que envolvem o falante. Assim, o uso de uma variante de maior ou menor prestígio dependerá exclusivamente das necessidades comunicativas dos falantes envolvidos. O ensino de língua no CEPAE/UFG não se restringe, pois, apenas ao ensino das estruturas linguísticas (morfossintaxe e semântica), mas enfoca, sobretudo, o estudo e a análise de textos pertencentes aos diversos gêneros que constituem um universo pleno de situações distintas de uso da Língua Portuguesa.

Assim, o ensino de língua materna busca promover *o desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em exercer sua cidadania por meio de uma expressão clara, objetiva, dominando os recursos disponibilizados pela língua*. Isso significa que o estudante deve, ao concluir o ensino básico, estar apto a compreender e produzir discursos orais e escritos, em língua padrão, nas mais diversas situações comunicativas, principalmente sabendo reconhecer quando e como adequar sua expressão às variantes linguísticas e às situações sociais em que é possível, ou mesmo apropriado, o uso de variantes não-padrão.

Em sala de aula, evidencia-se o trabalho com a língua em sua materialidade, a partir de diversos gêneros discursivos que evidenciam a língua em sua manifestação real, plena de variações, refletindo sobre como ela se organiza, observando as estruturas macro-textuais, além daquelas unidades menores que compõem o texto como estruturas morfossintáticas, porque toda a estrutura linguística, todos os seus níveis estão a serviço da construção de sentidos. Como no dizer de Antunes (2007, p.138):

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens de gramática comparecem. (Grifo da autora)

Desse modo, o ensino de língua portuguesa considera os variados níveis de representação e uso da língua numa dada situação comunicativa. Por exemplo, o ensino das categorias pronominais não se restringe somente à compreensão de que existem pronomes pessoais do caso reto ou oblíquo, ou que há pronomes demonstrativos. As relações pronominais são ensinadas com o objetivo de levar o aluno a perceber a relação que estabelecem com outros itens gramaticais no texto, principalmente tentando compreender a “intenção” do interlocutor ao *estabelecer/recuperar a referência de um dado elemento no discurso*, ou seja, de esclarecer ao interlocutor de que se trata o assunto a que se referem. O importante é demonstrar que o funcionamento da linguagem é um todo e que o ensino de língua bem como o seu aprendizado ocorrem em situações em que os falantes têm um objetivo a cumprir, que é o de produzir sentidos ao se comunicarem. Ou seja, como nos ensina Antunes (2005, p. 39), não tem o menor sentido aprender

noções de pronomes se não se sabe como usa-los em textos, orais e escritos, e que função têm para a coesão e a coerência do que se pretende dizer; bem como saber classificar conjunções, que nomes elas têm, se não se reconhecer que tipos de relações semânticas elas estabelecem nos pontos do texto onde aparecem.

O ensino de Português no CEPAE/UFG busca, dessa maneira, interpretar os dados fornecidos socialmente mediante o uso da língua, analisando enunciados pertencentes aos diversos gêneros discursivos, bem como os textos elaborados pelos alunos. Todo esse trabalho pretende levar

o educando a uma consciência de sua língua materna, para que ele possa perceber-se como um sujeito de linguagem, que se constitui a partir da coletividade e das diferenças que há na sociedade.

No caso da leitura e compreensão, por exemplo, não basta apenas saber “o que” os textos, enunciados, falas, imagens “significam”, “dizem”, mas “como” e “por que” eles dizem e fazem sentido. Os enunciados, os textos, inseridos na história e na memória, nascem de um permanente diálogo com outros textos, por isso, quando os ouvimos ou lemos, não é possível detectar a fonte original de sentidos.

A abordagem da língua sob a perspectiva dos gêneros discursivos

A opção em priorizar a abordagem da língua pela via dos gêneros do discurso justifica-se pela necessidade de que a escola considere a heterogeneidade dos gêneros discursivos existentes na sociedade, bem como por considerar que os gêneros têm existência concreta, com características funcionais e organizacionais próprias e, dessa forma, oferecem condições para o ensino da Língua Portuguesa mediante práticas discursivas. Com essa abordagem dos gêneros, reitera-se a ênfase na perspectiva enunciativo-discursiva da teoria linguística, o que permite reconhecer e interpretar as várias dimensões da linguagem na realização das atividades que recebem maior atenção na disciplina de Língua Portuguesa oferecida no CEPAE/UFG: a leitura e a escrita de textos.

Retomando o eixo norteador da proposta de ensino-aprendizagem desta subárea, reiteram-se as contribuições de Bakhtin (1992) porque elas mostram as diversas dimensões da linguagem, ou seja, sua natureza dialógica, histórica, polifônica e polissêmica, incluindo o tratamento enunciativo-discursivo no sentido da heterogeneidade constitutiva dos discursos. Apresentam ainda as particularidades do enunciado – as fronteiras, o acabamento, o tema, o dizer do locutor, o autor, o destinatário, a expressividade e as formas de estruturação, o que contribui para o aluno perceber o processo de construção de sentidos. A teoria de Bakhtin (1992) ressalta também a subjetividade e a compreensão ativa do ser humano, bem como reconhece as dimensões histórico-sociais, linguístico-discursiva e culturais que o constituem.

Os gêneros do discurso, por serem constituídos em diferentes esferas sociais de produção, circulação e recepção de discursos, são heterogêneos. Sua especificidade decorre, em parte, de sua mutabilidade, em virtude das necessidades e das atividades sócio-culturais, bem como das inovações científicas e tecnológicas que fizeram surgir novos gêneros discursivos, o que é perceptível após a invenção do computador e da televisão. Paralelamente, ao lado dessa instabilidade, os gêneros são estáveis, com funções comunicativas, cognitivas e institucionais próprias, mais do que suas especificidades linguísticas e estruturais. Em razão dessa estabilidade, os gêneros são percebidos por Scheneuwly e Dolz (1996) como “mega instrumentos” para o ensino de leitura e de escrita de textos.

Conforme Scheneuwly (1988), assim como os signos são instrumentos mediadores para o desenvolvimento das funções psíquicas do homem, de forma semelhante acontece com os gêneros que, se adquiridos pelo sujeito, desenvolvem-se nele novas funções intelectivas e transformam as existentes. Para Scheneuwly e Dolz (1996), os gêneros são “mega instrumentos semióticos”, não só porque agem como mediadores para a internalização das práticas de linguagem, mas também porque constituem ponto de apoio para a atividade de comunicação e a aprendizagem do aluno. Por seu intermédio, o aluno aprende a prática de linguagem (oral, leitura e escrita), e, para o professor, constitui recurso principal das atividades de ensino, desde o planejamento das atividades didáticas, suas realizações em sala de aula, até a avaliação, tanto da ação pedagógica, como da aprendizagem do aluno.

Segundo Scheneuwly e Dolz (1996), os gêneros usados socialmente, quando transpostos para a escola, constituem uma prática de linguagem fictícia, um faz-de-conta, se utilizados como forma ideal pura, destituídos de sua forma de comunicação e, nesse contexto, transformam-se em expressão de pensamento, de experiência e com um fim único – o ensino da língua. Beneficia ainda a escola, por visar o domínio perfeito e ideal do gênero que, como modelo de referência, constitui ferramenta específica para avaliar a escrita do aluno.

Além do mais, essa abordagem amplia a concepção de alfabetização para a de letramento que, realizada com base nos gêneros, provavelmente levará a criança a produzir gêneros de textos semelhantes aos que circulam socialmente (textos expositivos, argumentativos, cartas, notícias de jornais etc), se lhe forem dadas as condições adequadas. O letramento escolar deve ser considerado como processo de aquisição dos gêneros, mesmo nos processos iniciais de aprendizagem de leitura e de produção textual porque são práticas discursivas que, sendo usadas pela escola, ajudam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, proporcionando-lhes condições de aprendizagem quanto à natureza composicional, estilística e temática do gênero trabalhado.

Finalizando, a abordagem da língua via gêneros discursivos não desconsidera a observação e análise da gramática da língua. Mesmo porque a interação pela linguagem, especialmente se considerarmos a linguagem verbal, depende da materialização dos enunciados, só possível mediante sua “formalização gramatical”. O que é preciso observar é que os aspectos gramaticais se organizam para a elaboração dos tipos textuais que, por sua vez, se encaixam nos variados gêneros do discurso. Assim, a textualidade se constitui tanto de uma estrutura linguística quanto extralinguística, sendo ambas determinantes e imprescindíveis para a produção da linguagem como prática social.

O gênero literário: uma consideração à parte

Um capítulo à parte sobre o gênero literário justifica-se por se tratar de um discurso que pressupõe uma prática determinada por inúmeras implicações. Essa seria uma prerrogativa para a reflexão que aqui se apresenta sobre a literatura na escola.

Movimento é uma palavra com a qual se pode caracterizar a prática pedagógica, especialmente a desenvolvida com crianças e jovens adolescentes. Mudar de posição, alterar o foco, enfim, colocar-se no lugar do outro. E nenhuma prática cumpre melhor do que a da leitura literária. Este, por si só, já seria um forte argumento para a defesa de sua presença na escola, na medida em que não se trata de mera decodificação de sinais no texto, mas da construção de sentidos mediada pela atividade leitora, entendida como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor), ambos sociohistoricamente determinados e ideologicamente constituídos. Na sala de aula, mediada pelo professor, a atividade de ler tem fortes probabilidades de provocar condições para que se rompa a fixidez dos papéis desempenhados na cena pedagógica: alunos e professor, ambos leitores, instados a produzirem sentidos diante dos traços negros no papel.

Trata-se de um frutífero começo para o ato pedagógico do seminário, em seu sentido etimológico, situação em que a palavra circula de um para o outro, de forma que não só a palavra, mas também o olhar e os gestos vão de todos para todos. Nesse sentido, poder-se-ia considerar *formação*, entendida como um trabalho do professor como mediador entre o texto e o aluno, como provocador do encontro da criança e do jovem com a literatura, para que cada um, no ato de ler, possa experimentar a vivência de sua própria subjetividade. Para usar uma imagem de Pennac (1993), o professor teria um papel de *casamenteira*: quando é chegada a hora, ele sai do foco, para que o encontro do aluno com o texto se dê.

Afinal, a leitura literária constitui-se uma prática individual, mas ao mesmo tempo coletiva, especialmente em sala de aula, uma vez que promove a relação entre as diferenças, entre o *eu* e o *outro*. Isso porque a linguagem “parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência” (FOUCAULT, 1995). Seja pelo confronto de impressões ou opiniões, ou seja, ainda pelo gosto diferenciado de cada leitor, a oportunidade de discussão possibilita a cada um a expressão de seu posicionamento diante do texto lido, o que, por sua vez, permite que se ressaltem as diferenças entre os leitores. A literatura põe em cena personagens que vivem situações as quais também poderão ser experimentadas, no momento da leitura, pelos leitores. Por tratar do homem, esse gênero discursivo constitui-se como campo privilegiado para que o leitor perceba a si mesmo, o outro e o mundo. Marcado pela polissemia, o discurso literário convida a certa liberdade de interpretação, oferecendo ao leitor uma história que também pode ser a sua.

Mas a leitura, como bem observa Perrotti (1998, p.233), apesar de estar disponível, não se insinua; pelo contrário, exige conquista. Ela não depende apenas da intencionalidade ou vontade dos sujeitos, por isso mesmo exige esforços de várias ordens, e um deles pode ser a efetivação do espaço de leitura na e pela escola. Assim é que no CEPAE/UFG a leitura literária se insere como uma prática quase diária, em todas as séries, com o objetivo de levar o aluno-leitor a realizar atividades de análise, interpretação e comparação de textos literários de diferentes gêneros e épocas, situando-os sociohistoricamente. Importa-nos levar esse aluno a exercitar a percepção e a análise críticas das estratégias textuais e discursivas utilizadas nas obras lidas para, a partir daí, ele ser capaz de estabelecer relações entre o que leu e a realidade:

Uma análise, enfim, que explorasse os usos reais que são feitos e, assim, pudesse surpreender o movimento de criação e de vida que passa pelo interior da história de todas as línguas. Nessas análises, a produção literária teria um lugar de destaque: seria uma forma de vivenciar o gosto pela admiração dos bens simbólicos e estéticos que fazem o patrimônio nacional. (ANTUNES, 2009, p. 30).

Por meio da exploração do caráter estético da linguagem e da aproximação do aluno de uma expressão mais elaborada, acreditamos estar aperfeiçoando o espírito crítico do jovem leitor em relação ao mundo real, uma vez que, pela natureza mimética da literatura, ela estabelece a mediação entre o homem e o mundo. Enquanto possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando ao receptor uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo, além, evidentemente, do conhecimento que lhe ficará da expressão da literatura brasileira. Nesse sentido é que se propõe inserir, no elenco de obras literárias sugeridas para leitura, títulos cujo enfoque recaia sobre a *história e cultura afro-brasileira e indígena*, em conformidade com as exigências da Lei nº 11645/2008, com o objetivo de resgatar a contribuição dessas etnias nas áreas social, econômica e política, relativas ao contexto histórico do Brasil.

Assim, um princípio básico que sustenta a proposta do trabalho com a literatura na escola é a compreensão da leitura como uma prática, pelo menos para a grande maioria de nossos alunos, que se realiza apenas quando é mediada pela escola, ou seja, é na escola, e infelizmente quase que somente nela ou por ela motivado, que a criança e o jovem têm acesso ao texto literário. Por isso a proposta de trabalho com a literatura no CEPAE/UFG objetiva contemplar todos os gêneros literários. As obras literárias escolhidas pelos alunos do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental são discutidas em rodas de conversa, com apresentação/contação para os colegas, registro em diário de leitura, escrita de resenha crítica, e, pela mediação do professor, o livro é analisado conforme o gênero, quanto a sua estruturação e intertextualidade, entre outros. Para a segunda fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o trabalho com os textos selecionados pressupõe atividades que vão desde a leitura livre à exposição de estudos críticos, propostas de leitura comparativa abordando aspectos significativos da composição narrativa, poética e dramática, bem como a análise dos textos para a percepção de procedimentos discursivos relevantes para a construção textual e debate sobre a temática.

A seleção de títulos, portanto, é determinada pela escolha de autores e textos representativos da produção nacional, não deixando de contemplar o cânone tampouco a produção atual. Algumas colocações de Calvino (1993), em seu primoroso ensaio “Por que ler os clássicos”, serve-nos de satisfatória referência à defesa da mescla entre títulos considerados clássicos e títulos ou gêneros menosprezados pela tradição crítica. Para este estudioso, “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”. Sobre a relação leitura e escola, ele adverte:

os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p. 10)

Tolerado o tom normativo do estudioso italiano, ao relacionar literatura e escola, o que se pode evidenciar é a sua compreensão do efeito que pode ter uma leitura realizada na infância ou juventude — ação que ele também associa à escola — para a vida adulta, não no que se refere à formação de conceitos ou dogmas, mas à formação do indivíduo livre, capaz de realizar escolhas próprias. Essa concepção de arte como manifestação capaz de provocar ressonâncias é que interessa fazer ecoar na defesa incontestável da presença concreta da literatura na escola. Aqui se poderia propor um trocadilho: escola = escolha, ao que se poderia acrescentar a pergunta “de quem?” (do professor ou do aluno?). Ao que parece, em se tratando da literatura, caberá ao aluno, mesmo que num tempo futuro.

Dada a sua condição de leitor mais experiente ou com leitura prévia do texto a ser trabalhado, ao professor destina-se o papel de mediador da experiência do leitor com o texto, facultando ao primeiro a percepção das cenas de leitura e permitindo-lhe preencher os vazios textuais. Nessa perspectiva, o texto é considerado estruturalmente inacabado e indeterminado, e em vez da mera compreensão ou busca das intenções do autor, a leitura é entendida como um processo que não só admite, mas exige a participação do leitor no movimento de construção de sentidos. Entra na base da concepção de leitura do professor a teoria do efeito estético, para a qual o texto somente se realiza por meio da constituição de uma consciência receptora. Numa situação coletiva como a da sala de aula, o professor atua como organizador das contribuições dos alunos, selecionando, comentando e relacionando as colocações suscitadas pelo texto. Contemplando a recepção, há muito mais chances de a leitura promovida pela escola predispor o aluno ao exercício da cidadania.

2. Objetivos

Qual é a função, para a vida do aluno, daquilo que nos propomos a ensinar? Essa é a primeira indagação que se apresenta ao pensarmos em *objetivos* para o ensino de qualquer que seja o nível escolar ou a disciplina a ser ministrada. Sem que isso pressuponha uma perspectiva exclusivamente pragmática, voltada apenas para a aplicação, não é possível deixarmos de nos indagar sobre o *para quê* ensinamos o que ensinamos. O propósito ao elencar os objetivos num plano de curso deve ser o de responder a essa pergunta. E a nossa, especificamente, seria: *Para que ensinar Língua Portuguesa?*

Como objetivo geral, pretende-se que o aluno seja capaz de compreender e usar a Língua Portuguesa em diferentes situações enunciativas, seja na forma oral ou escrita, seja para a leitura de enunciados formais e informais, verbais e em composição com não-verbais, percebendo sua constituição como expressão do homem e do mundo.

É importante salientar que a abordagem dada à linguagem, bem como a alguns dos conteúdos, é a mesma nos respectivos cursos de todos os níveis da educação básica, posto que são retomados com ênfase em um ou outro período, de maneira que o aluno os reconheça mais completamente.

Como objetivos mais específicos, espera-se que o aluno desenvolva as seguintes habilidades:

- Observar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, entendendo esse fato como riqueza da língua, não como motivo de discriminação;
- Paralelamente à primeira habilidade, aperfeiçoar o uso da língua materna, tanto na expressão oral quanto na escrita, observando-se a materialidade verbal, além de ampliar a competência comunicativa, principalmente na norma padrão da linguagem;
- Ler e compreender textos dos diferentes gêneros discursivos, percebendo como eles são inscritos nas diversas práticas de linguagem e se relacionam às condições de produção e recepção;
- Desvelar, por meio da leitura de obras literárias, o contexto sócio-histórico da formação étnica brasileira;

- Estabelecer comparação entre a linguagem literária e a linguagem cinematográfica, a partir da discussão relativa à cultura e história das etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro.
- Perceber que as palavras, os textos, os discursos se entrecruzam, instituindo o interdiscurso, a intertextualidade, de forma a observar e analisar os mecanismos de inserção de discursos dentro dos discursos.
- Ler e interpretar textos do gênero literário, observando o trabalho simbólico da linguagem e os deslocamentos de sentido operados pela palavra literária;
- Expressar-se, oralmente ou por escrito, apropriando-se dos recursos expressivos da língua para a construção de sentidos no ato da interlocução;
- Observar os mecanismos que sustentam a textualidade e sua relação com os possíveis sentidos dos textos, percebendo a comunhão entre a materialidade da língua e a inscrição sócio-histórica do falante/autor;
- Produzir enunciados verbais utilizando-se dos padrões de coesão e coerência textuais;
- Ampliar a competência discursiva, o domínio do modelo linguístico de prestígio, conscientizando-se das marcas linguístico-comunicacionais que orientam os usos de nossa língua, na variedade padrão principalmente, tanto nas atividades de leitura quanto de escrita;
- Desenvolver a capacidade de análise, reflexão crítica, argumentação e, conseqüentemente, a visão de mundo, a partir da leitura de gêneros discursivos variados, e da escrita de textos nas diversas modalidades de redação.
- Além de estimular o gosto pela leitura, mediante a exploração do caráter estético da linguagem, e aproximar o aluno de uma expressão mais elaborada, o trabalho com a literatura objetiva aperfeiçoar o espírito crítico em relação ao mundo real, uma vez que, pela sua natureza estética, ela estabelece a mediação entre o homem e o mundo. Como possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando ao aluno-leitor uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo.

3. Ementas e conteúdos

Os conteúdos são trabalhados como aspectos que se entrelaçam na tessitura da linguagem. Aqui, eles aparecem separados apenas para que se possa, didaticamente, apresentar o programa a ser desenvolvido, mas são ministrados de forma espiralada e aprofundada, conforme as possibilidades dos alunos nas séries subsequentes. As atividades são sistematizadas em torno de gêneros discursivos diversos, ressaltando o contexto da produção, a natureza composicional e a dimensão enunciativo-discursiva dos textos.

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Ementa

Gêneros discursivos textuais como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências em fala, escuta, leitura e escrita dos fatos verbais com que as crianças interagem socialmente. O gênero discursivo como ponto nuclear a ser objeto de estudo, análise e aprendizagem, incluindo a leitura e a eventual produção de outros gêneros.

Os gêneros serão trabalhados de modo a estabelecer dialogia com os conteúdos das demais disciplinas.

Conteúdos

1º ano

Oralidade: narração e exposição de: conto de fada, história tradicional e moderna, adivinha, trava-língua, cantiga de roda, opinião, relato de fato acontecido, de experiência e de observação.

Leitura: lista, rótulo de embalagem, texto prescritivo, conto tradicional e moderno, poema, bilhete, diário, texto expositivo e de opinião, fábula, parlenda e livro de imagens.

Escrita: reescrita de contos de fadas (“Os três porquinhos”, “Chapeuzinho Vermelho”, “O Patinho Feio”, “João e Maria” e “A Festa no Céu”), contos modernos (“Nascer Sabendo”, “Menina bonita do laço de fitas”, “O menino que aprendeu a ver” etc.) relato escrito/diário pessoal; lista; bilhete.

Aspectos linguísticos: condições de uso dos nomes comuns e próprios, de maiúsculas e minúsculas, de pronomes pessoais e de tratamento, de adjetivos e dos vários itens de enumeração, dos tempos verbais; critérios de seleção vocabular, de uso da ordenação e sequência dos segmentos de um texto; das convenções ortográficas, da pontuação e das normas de apresentação do gênero textual estudado. Noções de substantivo e adjetivos.

2º ano

Oralidade: narração e exposição de: conto de fada, história tradicional e moderna, adivinha, trava-língua, cantiga de roda, opinião, relato de fato acontecido, de experiência e de observação.

Leitura: revisão dos gêneros discursivos estudados no 1º ano; e adição de: conto tradicional e contemporâneo, diário de leitura, carta pessoal, relatório de experiência e de observação.

Escrita: reescrita de textos que contemplem os gêneros estudados no 1º ano (conto tradicional e contemporâneo); relato escrito/diário; revisão de bilhete e adição de carta pessoal e texto expositivo.

Aspectos linguísticos: revisão dos critérios de seleção e das condições de uso de elementos linguísticos estudados no 1º ano; noções preliminares do uso de discursos diretos e indiretos, de diferentes tipos de conectivos, dos artigos definidos e indefinidos, e de substituição pronominal e lexical. Ênfase no ensino de substantivo e adjetivo e noções de pronomes pessoais.

3º ano

Oralidade: relato oral, adivinha, trava-língua, cantiga de roda, exposição, opinião, relato de fato acontecido, de experiência e de observação.

Leitura: revisão dos gêneros discursivos estudados no 2º ano; e adição de: poemas, história em quadrinhos, editorial, reportagem, notícia, carta ao leitor e carta de solicitação.

Escrita: reescrita de textos que contemplem os gêneros estudados no 2º ano; relatório; diário de leitura (recontagem) e noções de resumo.

Aspectos linguísticos: revisão dos critérios de seleção e das condições de uso de elementos linguísticos estudados no 2º ano; e adição de: estudo das unidades lexicais de significado mais geral e resumitivo, estruturas paralelas, paráfrases explicativas e outros recursos coesivos; figura de linguagem, ampliação da noção de substituição lexical e do campo semântico. Ênfase no ensino de substantivo, adjetivo e pronome; noções em verbo.

4º ano

Oralidade: revisão dos gêneros discursivos estudados no 3º ano; e adição de: debate, entrevista, e relato de pesquisa, gênero publicitário.

Leitura: revisão dos gêneros discursivos estudados no 3º ano; e adição de: crônica, texto de opinião, resenha, notícia, relato de pesquisa, fotografia e livro de imagens.

Escrita: reescrita de textos que contemplem os gêneros estudados no 3º ano; texto informativo, biografia e autobiografia, resenha crítica e entrevista.

Aspectos linguísticos: revisão dos critérios de seleção e das condições de uso de elementos linguísticos estudados no 3º ano; e adição de critérios de uso: dos pronomes de tratamento, das palavras-chave que sustentam a unidade do texto, das relações semânticas entre frases, períodos ou parágrafos; Ênfase em verbos.

5º ano

Oralidade: revisão dos gêneros discursivos estudados no 4º ano; e adição de: apresentação de trabalho/pesquisa bibliográfica.

Leitura: revisão dos gêneros discursivos estudados no 4º ano; gênero publicitário, texto jornalístico, entrevista, editorial, biografia e autobiografia.

Escrita: reescrita de textos que contemplem os gêneros estudados no 4º ano; e adição de: carta do leitor, de solicitação e reclamação; crônica e poesia .

Aspectos linguísticos: revisão dos critérios de seleção e das condições de uso dos elementos linguísticos estudados nos anos anteriores: condições de uso dos nomes comuns e próprios, de maiúsculas e minúsculas, de pronomes pessoais e de tratamento, de adjetivos e dos vários itens de enumeração, dos tempos verbais; critérios de seleção vocabular, de uso da ordenação e sequência dos segmentos de um texto; das convenções ortográficas, da pontuação e das normas de apresentação do gênero textual estudado. Ênfase no ensino de substantivo e pronome. Noções preliminares do uso de discursos diretos e indiretos, de diferentes tipos de conectivos, dos artigos definidos e indefinidos, e de substituição pronominal e lexical. Ênfase no ensino de adjetivo. Estudo das unidades lexicais de significado mais geral e resumitivo, estruturas paralelas, paráfrases explicativas e outros recursos coesivos; figura de linguagem, ampliação da noção de substituição lexical e do campo semântico. Ênfase no ensino de pronome. Critérios de uso dos pronomes de tratamento, das regras de polidez, dos jogos linguísticos ou figuras de linguagem, das palavras-chave que sustentam a unidade do texto, da função argumentativa, apelativa, emotiva e que desempenham funções de abertura e fechamento, das relações semânticas entre frases, períodos ou parágrafos.

Ensino Fundamental (6º a 9º ano)

Ementa

Textos verbais (orais e escritos) e não verbais (cênicos e imagéticos). Tipos textuais (narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo). Gênero textual (romance, conto, poema, crônica, relato, telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, resenha, piada, carta eletrônica, bate-papo por computador etc). Elementos linguísticos e sua funcionalidade. Atividades de compreensão e os propósitos comunicativos da semântica e seu conteúdo. Elaboração e compreensão textual. Variação Linguística. O texto compreendido como um processo dialógico que marca a vida das pessoas em diferentes domínios discursivos, variável de uma cultura para outra.

Conteúdos

6º ano

Oralidade: exposição oral, debate, seminário, dramatização.

Leitura: Em cada escala avaliativa, serão trabalhados alguns gêneros discursivos. Alguns dos assuntos pertinentes às obras literárias indicadas poderão motivar as produções de texto a serem desenvolvidas, além daqueles correntes nas diversas mídias e eventos da vida cotidiana. Gêneros propostos: narrativas, artigos de opinião, cartas de leitor, resenhas críticas, crônicas, charges, anúncios publicitários.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que são indicados a cada ano, mediante decisão da subárea de Língua Portuguesa, bem

como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Títulos indicados para o ano de 2011:

1. *Histórias de Tia Nastácia*. (Monteiro Lobato)
2. *Poesia fora da estante I*. (Vera Aguiar)
3. *Curupira*. (Roger Mello)
4. *A Distância das Coisas*. (Flávio Carneiro)

Escrita: Nesta série, serão contemplados os seguintes gêneros discursivos: relatos, slogans, narrativas, artigos de opinião, cartas de leitor, cartas pessoais, resenhas críticas, email.

Análise linguística: As regras gramaticais e seu caráter de funcionalidade - compreensão e uso dos propósitos comunicativos; compreensão e elaboração textual resultante da conjunção de fatores internos e externos à língua; análise linguístico-pragmática de fenômenos linguísticos, tais como: variação linguística (fala, escrita, variedades padrão e não padrão); classe de palavras (revisão); organização da oração (sujeito, predicado, complementos nominais e verbais, adjuntos nominais e verbais), pontuação.

7º ano

Oralidade: exposição oral, debate, seminário, dramatização.

Leitura: Em cada escala avaliativa, serão trabalhados alguns gêneros discursivos. Alguns dos assuntos pertinentes às obras literárias indicadas poderão motivar as produções de texto a serem desenvolvidas, além daqueles correntes nas diversas mídias e eventos da vida cotidiana. Gêneros propostos: narrativas, poemas, canções, artigos de opinião, cartas de leitor, resenhas críticas, crônicas, charges, tiras, anúncios publicitários, blog, email.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que são indicados a cada ano, mediante decisão da subárea de Língua Portuguesa, bem como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Títulos indicados para o ano de 2011:

1. *Auto da Compadecida*. (Ariano Suassuna)
2. *Restos de arco-íris*. (Sérgio Caparelli)
3. *Pivetim*. (Délcio Teobaldo)
4. *Tchau*. (Lygia Bojunga)

Escrita: Nesta série, serão contemplados os seguintes gêneros discursivos: relatos, narrativas, artigos de opinião, cartas pessoal, cartas pessoais, resenhas críticas, autobiografias, diário, email.

Análise linguística: As regras gramaticais e seu caráter de funcionalidade - compreensão e uso dos propósitos comunicativos; compreensão e elaboração textual resultante da conjunção de fatores internos e externos à língua; análise linguístico-pragmática de fenômenos linguísticos, tais como: variação linguística (fala, escrita, variedades padrão e não padrão); classe de palavras (revisão); organização da oração (sujeito, predicado, complementos nominais e verbais, adjuntos nominais e verbais), aspectos semânticos (conotação, denotação), pontuação.

8º ano

Oralidade: exposição oral, debate, seminário, dramatização.

Leitura: Em cada escala avaliativa, serão trabalhados alguns gêneros discursivos. Alguns dos assuntos pertinentes às obras literárias indicadas poderão motivar as produções de texto a serem desenvolvidas, além daqueles correntes nas diversas mídias e eventos da vida cotidiana. Gêneros propostos: narrativas, poemas, canções, artigos de opinião, cartas de leitor, resenhas críticas, crônicas, charges, tiras, anúncios publicitários, blog, email.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que são indicados a cada ano, mediante decisão da subárea de Língua Portuguesa, bem

como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Títulos indicados para o ano de 2011:

1. *Caçadas de Pedrinho*. (Monteiro Lobato)
2. *Declaração de Amor*. (Carlos Drummond de Andrade)
3. *Para Gostar de Ler - Histórias de Amor*. (Vários Autores)
4. *Romeu e Julieta*. (Shakespeare)

Escrita: Nesta série, serão contemplados os seguintes gêneros discursivos: relatos, narrativas, artigos de opinião, carta pessoal, carta formal, resenhas críticas, blog, email, entrevista.

Análise linguística: As regras gramaticais e seu caráter de funcionalidade - compreensão e uso dos propósitos comunicativos; compreensão e elaboração textual resultante da conjunção de fatores internos e externos à língua; análise linguístico-pragmática de fenômenos linguísticos, tais como: variação linguística (fala, escrita, variedades padrão e não padrão); classe de palavras (ênfase: preposição, conjunção, pronomes); organização da oração (sujeito, predicado, complementos nominais e verbais, adjuntos nominais e verbais), aspectos semânticos (conotação, denotação), tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), pontuação.

9º ano

Oralidade: exposição oral, debate, seminário, dramatização, podcast (gêneros audiovisuais da internet).

Leitura: Em cada escala avaliativa, serão trabalhados alguns gêneros discursivos. Alguns dos assuntos pertinentes às obras literárias indicadas poderão motivar as produções de texto a serem desenvolvidas, além daqueles correntes nas diversas mídias e eventos da vida cotidiana. Gêneros propostos: narrativas, poemas, canções, artigos de opinião, cartas de leitor, resenhas críticas, crônicas, charges, tiras, anúncios publicitários, blog, email, discurso político.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que são indicados a cada ano, mediante decisão da subárea de Língua Portuguesa, bem como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Títulos indicados para o ano de 2011

1. *Senhora*. (José de Alencar)
2. *Medeia*. (Eurípedes)
3. *Negros em versos*. (Vários autores)
4. *Contos novos*. (Mário de Andrade)

Escrita: Nesta série, serão contemplados os seguintes gêneros discursivos: relatos, narrativas, artigos de opinião, carta pessoal, carta formal, resenhas críticas, blog, email, entrevista, discurso político, manifesto.

Análise linguística: As regras gramaticais e seu caráter de funcionalidade - compreensão e uso dos propósitos comunicativos; compreensão e elaboração textual resultante da conjunção de fatores internos e externos à língua; análise linguístico-pragmática de fenômenos linguísticos, tais como: variação linguística (fala, escrita, variedades padrão e não padrão); classe de palavras (ênfase: preposição, conjunção, pronomes); organização da oração (sujeito, predicado, complementos nominais e verbais, adjuntos nominais e verbais, modo, tempo e pessoas verbais, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal), coesão e coerência, aspectos semânticos (conotação, denotação), tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), figuras de linguagem (metáfora, metonímia e ironia), pontuação.

Ensino Médio

Ementa

O texto e a textualidade: a frase, a oração, o período; os elementos responsáveis pela coesão textual (pronomes, preposições, conjunções, tempos e modos verbais, advérbios, concordância verbal e nominal, relações subordinação e coordenação, pontuação); a coerência: a

palavra e os sentidos: denotação e conotação, sentido e contexto, pressuposição, adequação vocabular; a intertextualidade e a interdiscursividade; os recursos expressivos da linguagem. Os gêneros discursivos: os enunciados gerais da língua em uso; o discurso da mídia escrita; os gêneros literários; o texto como gênero escolar: o resumo, a resenha, a análise, o artigo de opinião, o editorial, a carta argumentativa, a narrativa, o diário.

Conteúdos

1ª Série (EM)

Oralidade: debates a partir da leitura de textos pertencentes aos vários gêneros discursivos, selecionados para compor propostas de redação; discussões promovidas durante apresentação oral de trabalhos de pesquisa ou seminários sobre obras literárias.

Leitura: textos de gêneros discursivos variados: o científico; o jornalístico (editorial, artigo de opinião, carta ao/de leitor, crônica, charge, fotografia, ilustração); o publicitário; o literário (com ênfase nos gêneros lírico e dramático). Aspectos a serem observados: pressupostos e implícitos; ambiguidade; ironia, paródia, paráfrase; intertextualidade e interdiscursividade.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que serão indicados a cada ano pela subárea de Português, bem como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Obras literárias:

1. *Lisístrata*. (Aristófenes)
2. *Os melhores poemas de Cora Coralina*
3. *O leopardo é um animal delicado*. (Marina Colasanti)
4. *A hora da estrela*. (Clarice Lispector)

Escrita: Tipos textuais e gêneros discursivos.

- 1) o texto dissertativo e os recursos argumentativos, com ênfase em: resenha crítica, artigo de opinião, editorial, discurso político;
- 2) o texto narrativo e seus elementos estruturais, com ênfase em: crônica, conto, fábula, diário;
- 3) o texto persuasivo e seus recursos estruturais, com ênfase em: carta argumentativa, peça publicitária.

Obs.: As atividades de redação prevêem um processo de reelaboração textual, mediante a correção do texto pelo professor e retomada da escrita pelo aluno.

Aspectos linguísticos: variação linguística, funções da linguagem; denotação e conotação; figuras de linguagem (ênfase na metáfora e na metonímia); intertextualidade e interdiscursividade; recursos expressivos da linguagem (paráfrase, paródia e ironia); estrutura e formação de palavras; classes de palavras; coesão textual (uso de pronomes, conjunções, preposições, tempos, modos e pessoas verbais; relações de coordenação e subordinação; uso da pontuação); coerência textual, escolha lexical e adequação vocabular, aspectos sintático-semânticos (pressupostos, implícitos, ambiguidade, paródia, paráfrase, intertextualidade, interdiscursividade).

2ª Série (EM)

Oralidade: debates a partir da leitura de textos pertencentes aos vários gêneros discursivos, selecionados para compor propostas de redação; discussões promovidas durante apresentação oral de trabalhos de pesquisa ou seminários sobre obras literárias.

Leitura: textos de gêneros discursivos variados: o científico; o jornalístico (editorial, artigo de opinião, carta ao/de leitor, crônica, charge, fotografia, ilustração); o publicitário; o literário (com ênfase nos gêneros lírico e dramático). Aspectos a serem observados: pressupostos e implícitos; ambiguidade; ironia, paródia, paráfrase; intertextualidade e interdiscursividade.

Obs.: As atividades com o gênero literário são organizadas de modo a contemplar títulos de livros que serão indicados a cada ano pela subárea de Português, bem como títulos de livre escolha dos alunos, geralmente tomados emprestado da biblioteca do CEPAE/UFG.

Obras literárias:

1. *São Bernardo*. (Graciliano Ramos)
2. *Morte e vida severina*. (João Cabral de Melo Neto)
3. *Contos*. (Machado de Assis)
4. *Os melhores poemas de Manuel Bandeira*.

Escrita: Tipos textuais e gêneros discursivos.

- 1) o texto dissertativo e os recursos argumentativos, com ênfase em: resenha crítica, artigo de opinião, editorial, discurso político, manifesto, carta aberta, anúncio publicitário;
- 2) o texto narrativo e seus elementos estruturais, com ênfase em: crônica, conto, fábula, diário;
- 3) o texto persuasivo e seus recursos estruturais, com ênfase em: carta argumentativa, peça publicitária.

Obs.: As atividades de redação prevêm um processo de reelaboração textual, mediante a correção do texto pelo professor e retomada da escrita pelo aluno.

Aspectos linguísticos: variação linguística, funções da linguagem; denotação e conotação; figuras de linguagem (ênfase na metáfora e na metonímia); intertextualidade e interdiscursividade; recursos expressivos da linguagem (paráfrase, paródia e ironia); estrutura e formação de palavras; classes de palavras; coesão textual (uso de pronomes, conjunções, preposições, tempos, modos e pessoas verbais; relações de coordenação e subordinação; uso da pontuação); coerência textual, escolha lexical e adequação vocabular, aspectos sintático-semânticos (pressupostos, implícitos, ambiguidade, paródia, paráfrase, intertextualidade, interdiscursividade).

3ª Série (EM)

Oralidade: debates a partir da leitura de textos pertencentes aos vários gêneros discursivos, selecionados para compor propostas de redação; discussões promovidas durante apresentação oral de trabalhos de pesquisa ou seminários sobre obras literárias.

Leitura: textos de gêneros discursivos variados: o científico; o jornalístico (editorial, artigo de opinião, carta ao/de leitor, crônica, charge, fotografia, ilustração); o publicitário; o literário (com ênfase nos gêneros lírico e dramático). Aspectos a serem observados: pressupostos e implícitos; ambiguidade; ironia, paródia, paráfrase; intertextualidade e interdiscursividade.

Obs.: os conteúdos a serem trabalhados nesta série são os mesmos das duas séries anteriores, com o propósito de revisão. Os títulos literários indicados são os de leitura obrigatória para o processo seletivo vestibular da UFG.

Serão lidas as obras literárias indicadas para o Vestibular UFG/ 2011:

1. *Mãos de cavalo*. (Daniel Galera)
2. *Minigrafias*. (Luís Araújo)
3. ?
4. ?
5. ?
6. ?

Escrita: Tipos textuais e gêneros discursivos.

- 1) o texto dissertativo e os recursos argumentativos, com ênfase em: resenha crítica, artigo de opinião, editorial, discurso político;
- 2) o texto narrativo e seus elementos estruturais, com ênfase em: crônica, conto, fábula, diário, narrativa de ficção científica;
- 3) o texto persuasivo e seus recursos estruturais, com ênfase em: carta argumentativa, carta de solicitação, carta de reclamação, peça publicitária.

Obs.: As atividades de redação prevêm um processo de reelaboração textual, mediante a correção do texto pelo professor e retomada da escrita pelo aluno.

Aspectos linguísticos: variação linguística, funções da linguagem; denotação e conotação; figuras de linguagem (ênfase na metáfora e na metonímia); intertextualidade e interdiscursividade; recursos expressivos da linguagem (paráfrase, paródia e ironia); estrutura e formação de palavras;

classes de palavras; coesão textual (uso de pronomes, conjunções, preposições, tempos, modos e pessoas verbais; relações de coordenação e subordinação; uso da pontuação); coerência textual, escolha lexical e adequação vocabular, aspectos sintático-semânticos (pressupostos, implícitos, ambiguidade, paródia, paráfrase, intertextualidade, interdiscursividade).

4. Metodologia

O ensino e a aprendizagem

Observando a realidade em que o sujeito está inserido, vários fatores como a urbanização, a industrialização e a mídia contribuem para que ele conviva com a multiplicidade de materiais escritos. Desde cedo, interage com eles, vendo-os nos estabelecimentos comerciais, nos *outdoors*, nos rótulos de produtos alimentícios, em etiquetas, nas correspondências, nos jornais e outros, o que favorece a esse sujeito ter noções da leitura e da escrita, antes mesmo de frequentar uma instituição escolar. Cabe, então, à escola considerar esses conhecimentos e procurar desenvolvê-los com atividades interessantes e significativas.

Na perspectiva vygotskyana, as atividades interessantes e significativas criadas pelo professor favorecem a aprendizagem, que consiste na “transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal que é resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Esse processo é permeado de tensões, atravessado de evoluções e retrocessos.

Segundo Vygotsky (1988), a instrução intencional efetivada pela escola constitui um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito. O bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento. Para explicar o processo, ele usa o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), integrando os conceitos de desenvolvimento, educação, ensino e definindo-a como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes.” (VYGOTSKY, 1988, p.97).

Para Schneuwly (1992), a função do ensino é criar no aluno a ZDP, ou seja, preceder o desenvolvimento, ativar os processos internos, gerar tensões e propor instrumentos que possam solucioná-las. Os programas de ensino e a organização de conteúdos devem promover rupturas nas experiências cotidianas do aluno e provocar contradições – as geradoras de todo movimento. Segundo esse autor, os dois movimentos são necessários: de um lado, o ensino ultrapassa o desenvolvimento, proporcionando ao aluno conhecimentos e conteúdos que não é capaz de entender sozinho; de outro, o ensino direciona o desenvolvimento, apesar dessa direção não ser total, em razão do autodesenvolvimento.

Para Schneuwly (1992), a função do ensino é criar no aluno a ZDP, ou seja, preceder o desenvolvimento, ativar os processos internos, gerar tensões e propor instrumentos que possam solucioná-las. Os programas de ensino e a organização de conteúdos devem promover rupturas nas experiências cotidianas do aluno e provocar contradições – as geradoras de todo movimento. Segundo esse autor, os dois movimentos são necessários: de um lado, o ensino ultrapassa o desenvolvimento, proporcionando ao aluno conhecimentos e conteúdos que não é capaz de entender sozinho; de outro, o ensino direciona o desenvolvimento, apesar dessa direção não ser total, em razão do autodesenvolvimento.

Em resumo, essas concepções mostram uma outra visão de ensino, isto é, os conceitos científicos ensinados pela escola possibilitam construção de formas de pensamento cada vez mais complexas. É também uma abordagem que torna explícito um outro papel do professor, o de criador de situações de ensino capaz de provocar tensões, contradições e induzir o aluno a buscar soluções dos problemas, pedindo ajuda a terceiros e pesquisando.

Procedimentos metodológicos

Considerando a língua um organismo social, configurada como sistema e numa estrutura, constituída como acontecimento, passível, portanto, de modificação, acentos, interferências, o eixo norteador de nossa prática pedagógica é o *texto*, com ênfase em sua dimensão discursiva. Mediante essa determinação, as atividades de análise linguística, de produção textual, bem como a prática de

leitura de gêneros diversos e do gênero literário são focalizadas sob o prisma da *linguagem em uso*, como manifestação cujo fim é a construção de sentidos.

As atividades são organizadas usando diversos procedimentos metodológicos tais como: aula expositiva, dramatização, leitura individual e em grupo, interpretação de textos (oral e escrito), resumo de textos, produção de textos (individual e coletivo), revisão dos textos produzidos, visitas orientadas à biblioteca, seminário e apresentação de trabalhos e outros.

Além dessas, há outras atividades de assistência aos alunos, durante o decorrer do ano letivo, como o Apoio Pedagógico e Atendimento (ver projetos no item 6 deste documento), que são disponibilizados ao acompanhamento mais individualizado de alunos com dúvidas e direcionadas àqueles com dificuldades no uso da linguagem.

Propostas interdisciplinares

A prática interdisciplinar no CEPAE tem se efetivado mediante alguns projetos e propostas de atividades, envolvendo diferentes subáreas. Essas práticas têm como eixo principal atividades de leitura e de escrita que estimulam um conjunto diversificado de habilidades cognitivas e colaboram para a compreensão e articulação de conceitos fundamentais aos diferentes campos do conhecimento. São operacionalizadas a partir de uma abordagem relacional, em que o ensino-aprendizagem dos conceitos, procedimentos e atitudes concernentes às diferentes disciplinas ocorre, simultaneamente, num conjunto de aulas que desenvolvem a leitura e a produção de texto a partir de determinados eixos temáticos. Considera-se que as atividades de leitura, interpretação, análise e discussão de textos literários e não-literários estimulam múltiplas habilidades importantes não apenas para a construção do conhecimento da língua materna, mas também das outras disciplinas do currículo.

5. Avaliação

O processo de avaliação será norteado pelos princípios que regem o Projeto Político Pedagógico do CEPAE, que enfatiza o ensino em uma perspectiva diagnóstica e progressiva, ou seja, que observa tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos do processo. Para tanto, serão adotados os seguintes critérios: as relações interpessoais (respeito pelo grupo e seus membros, solidariedade etc.), assiduidade, pontualidade, criatividade, produtividade, domínio de conceitos e conteúdos intrínsecos à disciplina. Há, assim, uma margem para a subjetividade, tanto por parte de quem avalia quanto por parte de quem é avaliado. Serão contempladas as seguintes categorias: produtividade, participação, assiduidade e pontualidade. Esses critérios serão formalizados no plano de ensino e explicitados para os alunos, garantindo a clareza de como eles serão avaliados durante o processo pedagógico. A avaliação será contínua e contemplará vários momentos, vários contextos, várias produções. Será também diagnóstica, portanto o contexto sócio-cultural será considerado para que se possa detectar o estágio de compreensão em que o aluno se encontra e, a partir daí, desenvolver mecanismos de aprendizagem que possibilitem a ele ampliar seu nível de desenvolvimento real e potencial.

Todas as atividades de leitura, produção escrita, apresentação de seminários e trabalhos serão avaliados. Também será considerada a auto-avaliação do aluno. Serão observados o ritmo individual e o fato de que cada aluno percorre caminhos diferentes, em tempos diversos, para chegar a fins semelhantes. E, como o exercício com a palavra é fundamental para a aquisição e domínio da língua, as atividades de leitura e escrita assumem dimensões maiores, devendo ser consideradas significativas para o resultado final da avaliação de cada escala.

O diálogo e a interação entre os envolvidos no processo pedagógico poderão determinar a qualidade dos resultados obtidos pela professora e pelos alunos. A análise desse processo subsidiará o planejamento para o redimensionamento de procedimentos didáticos.

As atividades de leitura das obras literárias escolhidas contemplarão exposição de análises e estudos de críticos, propostas de análises comparativas, roteiros de leitura abordando aspectos significativos da composição textual, além de avaliações escritas.

6. Ponto de Apoio / Atendimentos

6.1. Projeto Ponto de Apoio: 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental

Justificativa

O domínio da leitura e da escrita de textos tem sido um desafio não apenas para as crianças que iniciam a escolarização a partir dos seis (6) anos de idade, mas também para alguns adultos da segunda fase e do ensino médio. Por isso, o CEP AE preocupa-se, primeiramente, em desenvolver investigações e, consequentemente, práticas que privilegiem um trabalho favorável ao ensino dos diversificados sujeitos e suas singulares formas de aprendizagem. Os problemas apresentados são múltiplos, desde o não saber ler ou ter leitura decodificada, o que dificulta a compreensão, até a limitada interação do leitor com o texto lido; e, em escrita de textos, relativos à ortografia, à falta de delineamento e de progressão textual e ao uso inadequado dos recursos lexicais.

Com objetivo de ajudar esses alunos em suas diferentes fases e formas de aprendizagem, os professores de português propõem um projeto didático que considere um atendimento individualizado, ancorado em estudos de gêneros discursivos, e delineado a partir de diferentes práticas teórico-metodológicas. O intuito é contribuir para o desenvolvimento de leitores/escritores autônomos não só no universo escolar, mas também nos outros contextos sociais letrados.

Embora o ensino da língua portuguesa no CEP AE indique como base teórica da 1ª Fase a perspectiva histórico cultural, há a presença de outras concepções teóricas, o que contempla a unidade na diversidade; pois na medida em que os agentes pedagógicos têm as mais diferentes formações, somadas às diferentes visões de mundo que cada um empresta à realidade, nada mais justo do que reconhecer nas diferentes propostas o comprometimento em trabalhar com os(as) alunos(as) que apresentam dificuldade de aprendizagem, independentemente de explicitação de filiação teórica

Objetivos

Prestar atendimento aos alunos que apresentem menor rendimento em relação à leitura, à interpretação e à escrita de textos e estabelecer formas de orientação diferenciada aos alunos que apresentam dificuldades pedagógicas.

Objetivos Específicos:

- desenvolver atividades de leitura e escrita aos(às) alunos(as) que foram selecionados(as) para o *Ponto de Apoio*.
- possibilitar que o(a) aluno(a), a partir de sua leitura decodificada, desenvolva a leitura interativa e dialógica;
- favorecer ao(à) aluno(a) o desenvolvimento de compreensão ativa durante a leitura;
- auxiliar o aluno para que reconheça a situação de produção que envolve qualquer leitura e produção de textos;
- propiciar situações para que o(a) aluno(a) perceba a produção de um gênero textual como atividade complexa constituída de três dimensões essenciais: o tema; a forma composicional (organização textual e progressão temática) e as marcas linguísticas (uso dos tempos verbais, de organizadores textuais, elementos coesivos etc);
- incentivar o(a) aluno(a) para que realize as três atividades integrantes da produção de textos: a releitura, a revisão e a reescrita;
- viabilizar o trabalho com diferentes metodologias a fim de contribuir com o(a) aluno(a) no processo de aquisição da leitura e produção textual minimamente esperada para a série que cursa;

Conteúdos

Os conteúdos serão mediados pelos gêneros trabalhados em cada série, conforme foram apresentados nos planos de ensino.

Metodologia

O projeto Ponto de Apoio, em conformidade com os princípios teóricos que subsidiam o Projeto de Língua Portuguesa, desenvolverá atividades vinculadas ao contexto sócio-cultural dos (as) alunos(as). Oferecerá atividades que tenham como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do aluno, mas que favoreçam a ampliação de sua zona de desenvolvimento proximal. Para isso serão empregados os seguintes procedimentos:

- realização de atividades lúdicas como jogos, brincadeiras, dramatizações dentre outras para favorecer o desenvolvimento da capacidade de organização e objetivação do pensamento por meio da fala, leitura e escrita.
- aula expositiva;
- leitura e interpretação de textos
- discussões de textos, de fatos e de problemas sociais diversos;
- produção de textos dando ênfase às três atividades básicas: releitura, revisão e reescrita. Na revisão textual o aluno será orientado para a organização temática, a estruturação dos enunciados incompletos e para as exigências normativas da língua portuguesa de prestígio social.

*Os professores atenderão prioritariamente os alunos que apresentem maior dificuldade no acompanhamento e realização das atividades. Após avaliação farão a inclusão de novos alunos quando for necessário e serão dispensados os que alcançaram os objetivos propostos.

Atendimento por série e carga-horária

O Projeto Ponto de Apoio apresenta proposta de atendimento conforme a série e o nível de dificuldade apresentada pelos alunos. A seleção para participar no projeto é realizada pelos professores da turma e é referendada pelo Conselho de Classe.

O aluno do 1º e 2º anos é atendido no mesmo período das aulas. Ele é retirado da sala de aula e recebe orientação individualizada pelo professor da turma. Ele dispõe de duas aulas semanais para realizar essa atividade.

O aluno do 3º 4º e 5º anos é atendido no período vespertino, com uma carga horária de 3 horas semanais. Os alunos são agrupados conforme o nível de aprendizado e são atendidos pelo grupo de professores de Português que atuam na 1ª. Fase do Ensino Fundamental.

Avaliação

A avaliação será contínua, qualitativa e longitudinal, observando o desempenho do aluno quanto à realização das atividades didáticas propostas e seu desenvolvimento em leitura e escrita de textos.

6.2. Atendimento – 6º a 9º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio

Justificativa

O ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente quando determinado pelas habilidades de ler e escrever, encontra-se incondicionalmente atrelado a uma prática pedagógica concebida como processo, por sua vez determinado pela reiteração. Trata-se de pensar o domínio linguístico mediante a percepção da língua, dos diversos gêneros discursivos e a construção de

sentidos, considerando, para isto, as atividades de leitura e redação como o eixo da disciplina Língua Portuguesa. É, portanto, o desempenho nessas duas atividades, indiscutivelmente complementares, o que indica o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

No CEPAE/UFG não há a prática de recuperação concentrada no final de cada escala, semestre ou final de ano letivo. Assim como não é propósito desta instituição de ensino que o aluno recupere apenas o conceito. A compreensão é a de que a “recuperação” deve ocorrer paralelamente às aulas (a proposta é que seja semanalmente), à medida que os conteúdos são trabalhados e as dificuldades linguísticas diagnosticadas. A proposta de Atendimento de Língua Portuguesa privilegiará a prática reiterada da leitura e escrita.

Objetivos

O projeto de Atendimento tem como propósito possibilitar ao aluno a ampliação de sua competência linguística, o que, como já foi dito, pressupõe a ampliação de suas habilidades na leitura e na escrita. O objetivo maior é levar o aluno a ampliar sua compreensão de si e do mundo, mediante a leitura dos diversos textos e temas, materializados em diferentes gêneros discursivos, com os quais convive e os quais lhe são apresentados na sala de aula, para com eles dialogar na forma de um novo texto. Com o Atendimento, pretende-se, ainda, que o aluno compreenda que sua recuperação em Língua Portuguesa depende de seu envolvimento e responsabilidade com as propostas em sala de aula.

Metodologia

O trabalho no Atendimento parte do mesmo pressuposto que norteia o Projeto de Ensino da Subárea de Língua Portuguesa: considera-se que o aluno interage com diversos tipos de situações comunicativas e que este deve demonstrar ser capaz de construir sentidos quando lê os diversos enunciados que o cercam cotidianamente, bem como os mais variados textos que lhe são apresentados na escola. Em razão disso, e para atender aos objetivos propostos neste projeto, serão desenvolvidas atividades que contemplem sempre a relação leitura-escrita, mediante uma diversidade de textos pertencentes aos diversos gêneros.

É com o propósito de “alimentar” o aluno-leitor de ideias que a atividade de redação ocorre sempre precedida da leitura, individualmente ou em pequenos grupos, para posterior apanhado de ideias e construção do novo texto. A nova proposta pode inicialmente variar entre o simples resumo, passando pela paráfrase e resenha crítica, e a escrita integral de um outro texto, nas modalidades narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, em seus diferentes gêneros.

Para a realização dessas atividades, propõe-se a criação de um arquivo de textos especialmente da mídia impressa e digital etc. Outro material a ser utilizado para o Atendimento às turmas do Ensino Médio é o banco de provas do ENEM, PAS e vestibulares, nas suas propostas de redação. O Atendimento é direcionado, em princípio, àqueles alunos que apresentarem maiores dificuldades na produção de textos, mas não se restringirá a eles.

Carga-horária

A carga-horária destinada ao Atendimento terá uma média de 2 horas-aula semanais, por série.

Avaliação

A avaliação será feita observando-se a frequência, a pontualidade, a responsabilidade, o comprometimento do aluno e a qualidade de suas produções textuais, solicitadas como atividades de sala e de casa.

Bibliografia de apoio às atividades de atendimento

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

- BRASIL SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de educação Fundamental. Brasília.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- MACHADO, A. R. *O Diário de Leitura: A introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero*. Pontifícia universidade Católica de São Paulo/PUC. São Paulo (Mimeo), 1998.
- PASQUIER, A & DOLZ, J. *Um Decálogo para ensinar a escrever*. Universidade de Genebra/Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 1996.
- ROJO, R.H.R. *Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos*. Anais do IV Congresso de Lingüística Aplicada: 285-290. Campinas: DLA/IEL/UNICAMP, 1995.
- SOUZA, L.V. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. Tese de doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP, 2001.
- _____. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. M. & BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- VYGOTSKY, L.S. Pensamento e palavra. In: _____. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1934.

7. Ensino Médio: Disciplinas Acessórias

Considerações Iniciais

O atual sistema médio de ensino (EM), não somente no Brasil, mas no mundo como um todo, tem exigido uma reflexão criteriosa e, muitas vezes, uma reestruturação profunda das posturas pedagógicas, científicas e administrativas desse processo educacional. Ao longo dos anos, vários pesquisadores têm tentado estabelecer um diálogo que identifique as causas dos problemas específicos desse nível escolar.

Compreende-se que a educação, como um processo global, está sujeita a transformações impactantes, quais sejam:

- o número crescente de oferta de empregos e trabalho exige que as pessoas tornem-se competitivas, qualificadas;
- a expansão da educação secundária tem lugar num processo de aprofundamento das desigualdades sociais. A permanência na escola, por um tempo maior durante o EM, segundo alguns autores como Braslavsky (2000), garantiria às famílias mais pobres uma chance de sobrevivência no mercado de trabalho;
- a necessidade de se discriminar o conceito de *desigualdade social* de *diversidade cultural*.

No entanto, nos deparamos com uma realidade: o Ensino Médio não foi repensado. A identidade da educação secundária atual está fortemente associada à seleção de pessoas, à especialização precoce e à formação de elites no contexto das economias características das sociedades industrializadas maduras, bem como às formas de produção e transmissão de conhecimentos próprias do apogeu da imprensa. Essas são determinações que impuseram certos traços à estrutura, ao governo e ao currículo escolar: estrutura por níveis, governo piramidal e hierárquico, currículo rígido de tipo lógico-dedutivo-formal (BRASLAVSKY, 2000, p.392). Diante disso, coloca-se como premente a necessidade de reformulação do Ensino Médio.

Considerando esses aspectos, assim como as particularidades que envolvem o CEPAE, é que surgiu a necessidade de se repensar o Ensino Médio nos moldes em que se apresentava.

Reforma do Ensino Médio no CEPAE/UFG

O movimento de reformulação do Ensino Médio surgiu em 2002, a partir das reflexões originadas na elaboração do Projeto Político Pedagógico do CEPAE/UFG em que se discutiu o perfil do aluno que deveríamos formar. Alguns aspectos desse perfil fundam-se na compreensão da necessidade de formar um indivíduo crítico e capaz de fazer escolhas para sua vida futura, como profissional e como cidadão. Assim, em 2003, foi instituída uma comissão para elaborar um projeto para o Ensino Médio (Comissão de Reformulação e Implantação do EM) que atendesse a essas preocupações e pudesse auxiliar nossos alunos em sua orientação profissional no que se refere à preparação para o vestibular.

O Projeto de Reformulação do EM foi elaborado visando a uma organização curricular, de acordo com os propósitos da LDB, constituindo-se de um *núcleo rígido* de disciplinas obrigatórias e de um *núcleo diversificado*, de modo a ser composto por disciplinas *acessórias obrigatórias* e *acessórias optativas*. Considerando que a LDB, assim como os PCNs, admitem que cada escola pode preencher o núcleo rígido com base nas necessidades originadas em cada comunidade, o CEPAE/UFG se propôs a reformular o seu sistema de EM, o que consistiu basicamente no acréscimo de um novo núcleo, complementar ao núcleo básico – o núcleo de *disciplinas acessórias*, mas principalmente criou a possibilidade de o aluno construir seu próprio currículo.

A relação entre disciplinas acessório-obrigatórias e acessório-optativas estabelece-se de maneira a fornecer ao aluno uma formação mais especializada na área de conhecimento por ele escolhida, bem como proporcionar-lhe a oportunidade de enriquecer seu currículo mediante o contato com outras perspectivas e objetos de conhecimento variados. Dessa maneira, o aluno do EM passou a cursar, além das disciplinas do núcleo básico, comuns a todos, as disciplinas do núcleo diversificado, que complementam sua formação básica, o que pressupõe a escolha da *área do conhecimento* (Humanas, Exatas e Biológicas) que lhe interessa mais diretamente e sua matrícula nas disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas.

No quadro abaixo, podemos verificar a distribuição da carga horária, de acordo com a área de conhecimento a ser cursada pelos alunos, conforme trata a instrução normativa 01/2004 CEPAE/UFG, assim como podemos observar a distribuição das disciplinas de Língua Portuguesa ofertadas.

Assim, o currículo do Ensino Médio é composto por um núcleo básico de disciplinas obrigatórias que se subdivide em:

1. Disciplinas Acessórias Obrigatórias: compõem as áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Biológicas) dentre as quais o aluno pode fazer opção. São disciplinas semestrais e cursadas em turmas formadas por uma média de 30 (trinta) alunos.

Área do conhecimento	Humanas	Biológicas	Exatas
Disciplinas acessórias obrigatórias	Português– 40h História – 40h Geografia – 40h	Biologia- 40h Química – 40h Matemática-40h Física – 40h	Matemática-40h Física – 40h Química- 40h
Carga-horária	120h	160h	120h

2. Disciplinas Acessórias Optativas: conjunto de disciplinas que são escolhidas pelos alunos para totalizar a carga horária necessária para a integralização do currículo. São disciplinas semestrais e cursadas em turmas formadas por no mínimo 10 (dez) e no máximo 30 (trinta) alunos.

Distribuição das disciplinas de Língua Portuguesa no ano 2011:

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1. Leitura literária I	1. Leitura e literatura II
2. Leitura e redação I	2. Leitura e redação II

Obs.: Não há requisito para nenhuma das disciplinas.

FÁVERO, L. L. <i>Coesão e coerência textuais</i> . São Paulo: Ática, 1991.
FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. <i>Lições de texto: leitura e redação</i> . São Paulo: Ática, 1996.
NEVES, Maria H. M. <i>Gramática de usos do português</i> . São Paulo: Editora da UNESP, 2003.
_____. <i>A gramática funcional</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1997.
_____. <i>Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa</i> . São Paulo: Contexto, 2003.
NICOLETTI, Thaís. <i>Redação linha a linha</i> . São Paulo: Publifolha, 2006.

Nome da disciplina a ser ofertada: Leitura e redação II
Nome do(s) professor (es):
Semestre que será ofertada: 1º Semestre () 2º Semestre: (x)
Dia da semana e horário da disciplina: Segunda-feira, das 16h às 17h30min
Obrigatória para: Humanas (x) Exatas () Biológicas ()
Número de turmas a serem ofertadas: 1 (uma)
Projeto Interdisciplinar sim () não (x)
Subáreas envolvidas:
Carga horária (horas/aulas) de cada professor: 40 h/a
Séries a ser oferecida: 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ensino Médio
Quantidade de alunos: 30 (vinte)
Ementa: A linguagem verbal e não-verbal e a construção de sentidos nos diversos gêneros discursivos:, com ênfase nos gêneros jornalístico (editorial, artigo de opinião, carta argumentativa) e literário (crônica, conto, fábula). A linguagem como exercício da percepção do aluno quanto aos diferentes textos. A produção escrita nos tipos argumentativo e narrativo. Metodologia/Objetivos: possibilitar ao/à aluno/a a convivência constante com os mais diferentes gêneros discursivos, seja na produção da leitura, seja na produção de textos escritos. Os procedimentos metodológicos se dividem entre a prática de leitura de textos dos mais diversos gêneros e a prática de produção de textos nos gêneros escolares mais correntes. O propósito é que a escrita seja sempre precedida da leitura de textos e debate de idéias, para posterior trabalho de correção pelo/a professor/a e revisão e reescrita do/a aluno/a. Bibliografia de apoio ANTUNES, I. <i>Lutar com palavras: coesão e coerência</i>. São Paulo: Parábolas, 2005. BAKHITIN, Mikhail. <i>Questões de literatura e de estética: a teoria do romance</i>. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 2002. _____. <i>Problemas na poética de Dostoiévski</i>. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1981.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1992.

BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. São Paulo: Ática, 1995.

GANCHÓ, Cândido. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábolas, 2008.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*. São Paulo: Giordano, 1996.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PINHEIRO, Helder(org.). *Poemas para crianças; reflexões, experiências e sugestões*. São Paulo: Duas cidades, 2000.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar a gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

Programa de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental / Secretaria de Estado da Educação – Goiás: SUED, 2002.

SOARES, R. *Guia ortográfico da língua portuguesa: orientações sobre o novo acordo*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

Nome da disciplina a ser ofertada: Leitura literária II
Nome do(s) professor (es): Célia Sebastiana e Vivianne Fleury de Faria
Semestre que será ofertada: 1º Semestre () 2º Semestre: (x)
Dia da semana e horário da disciplina: Quarta-feira, das 14h15min às 15h45min.
Obrigatória para: Humanas (x) Exatas () Biológicas ()
Número de turmas a serem ofertadas: 1 (uma)
Projeto Interdisciplinar sim () não (x)
Subáreas envolvidas: Carga horária (horas/aulas) de cada professor: 40h/a
Séries a ser oferecida: 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ensino Médio
Quantidade de alunos: 30
EMENTA: Leitura, interpretação e compreensão oral e escrita do texto literário. As relações textuais e o estudo de autores representativos da literatura brasileira e universal nas diferentes espécies dos gêneros literários. Estudo comparado entre o texto literário e textos de outros gêneros como música, cinema, artes visuais, propagandas.

METODOLOGIA/OBJETIVOS: Por meio da leitura de variados gêneros literários, pretende-se contribuir com o aperfeiçoamento do espírito crítico do jovem leitor em relação ao mundo real, uma vez que, pela natureza mimética da literatura, ela estabelece a mediação entre o homem e o mundo. Enquanto possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando ao aluno uma compreensão de si e de sua postura no mundo, além, evidentemente, do conhecimento que lhe ficará da expressão da literatura brasileira.

Como objetivos mais específicos, espera-se que o/a aluno/a desenvolva as seguintes habilidades:

- ler e interpretar textos do gênero literário, observando o trabalho simbólico da linguagem e os deslocamentos de sentido no ato da interlocução;
- observar os mecanismos que sustentam a textualidade e sua relação com os possíveis sentidos dos textos, percebendo a comunhão entre a materialidade da língua e a inscrição sócio-histórica do/a autor/a.

Bibliografia de apoio

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: _____. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24, p. 803-809, 24 set. 1972

_____. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1985.

_____. A vida ao rés do chão. In.: ANDRADE, C. D. ET AL. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1980. v. 5.

GANCHÓ, C. V. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991.

SÁ, J. *A crônica*. 6ed. São Paulo: Ática, 2001.

8. Projeto de Estágio Curricular Supervisionado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG) e do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG)

8.1. Apresentação

Este documento objetiva sistematizar as atividades de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG) em parceria com o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG). Para isso, em conformidade Resolução CEPEC Nº 731/2005, primeiramente, o documento apresenta uma proposta de trabalho em *Estágio* para as unidades envolvidas. Em seguida, traz as ementas/bibliografias básicas das disciplinas de *Estágio* da FL, contextualiza rapidamente a elaboração dessas ementas e noticia a situação atual do *Estágio* na FL. Na sequência, relaciona as atribuições dos professores da FL, do CEPAE e dos estagiários. Depois, apresenta o quadro docente de *Estágio* da FL e o quadro dos supervisores de *Estágio* do CEPAE. Também, propõe um cronograma para o desenvolvimento das atividades de *Estágio* no CEPAE e, finalmente, arrola uma bibliografia teórico-reflexiva pertinente à área de prática de ensino em Língua Portuguesa.

8.2 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa

De acordo com o 2º parágrafo da Resolução CEPEC Nº 731/2005, a UFG compreende o estágio curricular como uma atividade privilegiada que proporciona o diálogo da universidade com as instituições de educação básica, de modo a configurar:

- I. um espaço formativo e de sensibilização dos estudantes para o atendimento das necessidades sociais, que preserve os valores éticos que devem orientar a prática profissional;
- II. um momento de maior aproximação e compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos estudados, que favoreça a reflexão sobre a realidade e a aquisição da autonomia intelectual e o desenvolvimento de habilidades conexas à profissão docente;
- III. um componente curricular, de caráter teórico-prático, cuja especificidade proporcione o contato efetivo do aluno com o campo de estágio, acompanhado pela instituição formadora;
- IV. um componente do projeto político pedagógico do curso que considere seus objetivos, metodologia, acompanhamento e avaliação

Levando em consideração o que institui essa resolução, a FL e o CEPAE estabelecem uma parceria para a realização do estágio em Língua Portuguesa.

Configurando-se como campo de estágio por excelência da UFG, o CEPAE oferece-se como verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas voltadas para o ensino básico de Língua Portuguesa.

Nesse espaço onde o aluno irá estabelecer a ponte entre a formação adquirida no curso de Letras e a sala de aula, onde irá realizar experiências como educador, onde irá experienciar as teorias, contará com a orientação não apenas do professor de *Estágio* da FL/UFG, mas também com a dos supervisores do CEPAE, professores com qualificação específica na área de Letras, seja em Estudos Linguísticos, seja em Estudos Literários.

Desde o início do estágio, o estagiário é sujeito do processo ensino-aprendizagem. Participar de reuniões preliminares com a equipe administrativa e pedagógica da escola, observar a turma de modo a entender a sua dinâmica e necessidades, auxiliar o professor efetivo da turma e ministrar aulas são momentos que se realizam ao longo de todo o processo do estágio.

Ainda que o CEPAE esteja aberto para a realização do *Estágio I e II*, preferencialmente, receberá os alunos do *Estágio III e IV*. Caso eventualmente ocorra a presença de alunos do Estágio I e II, a equipe de professores do CEPAE e da FL deverá definir como será realizada a sua execução.

Ao final do *Estágio III*, o estagiário deve apresentar um projeto docente, elaborado sob orientação do professor da FL e do CEPAE, em conformidade com o programa da disciplina da série em que atua, e que leve em consideração as carências efetivas dos alunos dessa série.

Esse projeto será desenvolvido no *Estágio IV*. A partir dessa experiência docente, o estagiário desenvolverá um trabalho reflexivo sobre sua prática de ensino em Língua Portuguesa que constituirá o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo gênero (monografia, artigo, ensaio) será definido pela equipe de professores de estágio da FL.

A orientação do TCC pode ser realizada por professores do CEPAE ou da FL. Qualquer professor da FL, da área de Estudos Literários ou de Estudos Linguísticos, poderá orientar a elaboração do TCC. A definição do orientador deve ser feita levando em consideração, além da disponibilidade do professor, a adequação do projeto à linha de pesquisa deste.

O produto final do estágio deve ser publicado em evento acadêmico do CEPAE e/ou da FL.

Os trabalhos que apresentarem uma contribuição significativa para o ensino da Língua Portuguesa devem ser incentivados para publicação.

O estágio em língua portuguesa compreende três frentes fundamentais para o ensino da língua: a leitura, a produção textual e a análise linguística. Não obstante essas três frentes estejam intimamente ligadas, o estagiário, quando da elaboração do projeto docente e do TCC, privilegiará, sem prescindir das outras, uma dessas frentes.

A escolha da linha do projeto docente e, conseqüentemente, do TCC, deverá estar de acordo com o plano de disciplina do ano escolar, considerar as necessidades da turma, de modo a

intervir na realidade educacional, mas também respeitar a identificação do estagiário, seja com a leitura, a produção textual ou a análise lingüística.

8.3. Ementas/Bibliografia das Disciplinas de Estágio na FL.

Atualmente, na matriz curricular da FL, vigem as seguintes disciplinas de *Estágio*, com suas respectivas ementas e bibliografias:

Estágio 1 (Português)

Concepções de linguagem e ensino. A sala de aula como espaço de ensino-aprendizagem. As tarefas docentes: planejar, executar, avaliar. História da disciplina Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro. Tecnologias na educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL- *Parâmetros Curriculares Nacionais* - Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.
BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - 3.º e 4.º ciclos - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL - *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, MEC/SEB, 1999.
GADOTTI, M. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
GERALDI, W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Portugal: Tipave, Indústrias gráficas de Aveiro, 1994.
KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *Revista de Educação da AEC*. N.101, out/dez. 1996, p. 9-26. Brasília.

Estágio 2 (Português)

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, segunda fase: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. Leitura do texto literário.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* - 3.º e 4.º ciclos - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL - *Enem: Documento Básico*. Brasília: INEP, 2000.
GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1999.
LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Livros didáticos, escola, leitura. In: *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

Estágio 3 (Português)

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação. Análise e elaboração de material didático. Leitura do texto literário. A pesquisa no contexto escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtc, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Col. educação contemporânea).

BRASIL. *Enem: Documento Básico*. Brasília: INEP, 2000.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

DIONÍSIO, A.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Estágio 4 (Português)

Experiência docente no campo de estágio. Elaboração e apresentação dos resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtc, 2002.

BRASIL. *Ministério da Educação*. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -3º e 4º ciclos. Brasília, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, A. et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2004.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Essas ementas do Estágio foram elaboradas em um momento específico da história da FL (2005), quando essa casa acadêmica, atendendo à determinação do MEC, reorganizou seu projeto pedagógico de modo a, entre outras alterações, aumentar as horas de estágio e a prever a experiência prática não apenas no último ano, mas ao longo do curso.

Nesse momento, a área de Estágio da FL era composta basicamente por professores de Linguística, sendo a maioria de uma determinada subárea desse campo do saber, o que fica refletido no texto da ementa e no estabelecimento da bibliografia básica.

Atualmente, o quadro docente da FL foi reconfigurado. Das dez turmas de Estágio, quatro conduzidas por professores da área de Estudos Literários, devendo esse número aumentar para

cinco a partir de 2011. Isso tem obrigado a uma reestruturação do Estágio na FL, com uma ênfase também no ensino de literatura, mais especificamente, na formação do leitor na escola.

A consequência da atuação de professores de Estudos Literários no *Estágio* se faz sentir, inclusive, em nível do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da FL, onde estão sendo desenvolvidos projetos de pesquisa sobre ensino de literatura que são desdobramento de projetos docentes realizados no Estágio.

Essa alteração na condução das turmas de Estágio implicará, necessariamente, a reformulação das ementas acima transcritas, bem como de suas bibliografias, que deve se efetivar ao longo de 2011.

Vale esclarecer que, como o produto final do *Estágio III* é a elaboração do Projeto Docente que será desenvolvido no *Estágio IV* e que alimentará o TCC, tem havido, por uma questão de coerência, uma flexibilização na ementa de *Estágio III*, que contempla o Ensino Médio. Como no *Estágio IV* o aluno tem o direito de desenvolver a prática docente na segunda fase do ensino fundamental ou no Ensino Médio, os professores têm dado liberdade para o aluno escolher atuar na segunda fase do EF ou no EM no *Estágio III*.

8. 4. Proposta de Organização do Trabalho de Estágio.

A Resolução CEPEC 731/2005, ao definir a política de estágio da UFG para a formação de professores da Educação Básica, propõe que a atividade de estágio na UFG utilize a pesquisa como princípio metodológico da formação do aluno e contemple os seguintes aspectos:

I. Aprecensão da realidade da escola campo – objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar;

II. Elaboração do projeto de ensino e pesquisa – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo de que o aluno desenvolva atitude investigativa;

III. Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa – execução da proposta de ensino na escola-campo, envolvendo os aspectos descritos;

IV. Relatório Final do Estágio – apresentação da intervenção docente na escola-campo que evidencie a compreensão da realidade escolar e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação

Desse modo, as atividades de estágio do curso de Letras desenvolvidas em parceria com o CEPAE ocorrerão ao longo do ano letivo, obedecendo a essas etapas.

O estágio realizado pelos licenciandos, no CEPAE, deve constituir-se em oportunidade para que eles conheçam a realidade de uma escola que apresenta condições para criar alguns caminhos em busca, contínua, da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para que esse trabalho seja proveitoso a todos os interessados, é necessário que se efetive a interação estagiários-professores-alunos. Desse trabalho conjunto, deverão resultar reflexões sobre o estudo de Língua Portuguesa que contribuam para a formação do futuro professor e para o ensino de forma geral. Assim, propõem-se os seguintes pontos:

I – Atribuições do estagiário

1 – participar regularmente das aulas na turma preestabelecida;

2 – participar de momentos de orientação, no CEPAE, com o professor de *Estágio* da FL e com o professor supervisor do estágio do CEPAE;

3 – elaborar, sob orientação do professor de *Estágio* e do supervisor, um projeto docente em conformidade com o programa de disciplina da série em que atua;

4 – desenvolver o projeto docente;

5 – apresentar para o professor da FL e para o supervisor, com o mínimo de uma semana de antecedência, o plano de cada aula que compõe o projeto docente, elaborado em conformidade com o modelo proposto pelo professor da FL;

6 – dar aulas (ora junto com professor do CEPAE/UFG, ora junto com os colegas, ora sozinho);

7 – desenvolver outras atividades que se fizerem necessárias ao trabalho com a disciplina na turma, como aula de reforço, projetos de extensão, correção de produções textuais dos alunos, elaboração de avaliação e outras atividades tais que;

8 – apoiar, na sala de aula, o professor do CEPAE/UFG nas atividades com os alunos;

9 – elaborar, sob orientação de um professor da FL ou do CEPAE, um trabalho acadêmico (TCC), fazendo uma reflexão sobre a experiência docente vivenciada na sala de aula;

10 – entregar uma cópia impressa e digital do trabalho referido no item 9 ao professor de estágio da FL e outra ao supervisor do CEPAE;

11- apresentar, até quinze dias do início do estágio, a documentação exigida pela PROGRAD/UFG;

12 – portar, em todas as atividades do estágio, o crachá de identificação;

O estagiário poderá, ainda:

1 – participar dos conselhos de classe;

2 – participar dos minicursos de prática do Ensino de Português ministrados pelos docentes do CEPAE e oferecidos aos professores das escolas públicas;

3 – participar das reuniões da subárea de português;

II – Atribuições do professor do CEPAE/UFG

1 – estabelecer horário para o momento de orientação ao estagiário;

2 – controlar a frequência dos estagiários nas aulas com alunos e nos momentos de orientação;

3 – discutir com os estagiários suas ideias, impressões e avaliações sobre a prática de ensino desenvolvida no CEPAE/UFG;

4 - contribuir, com o estagiário, na criação de projetos de aulas. Assessorá-los e apoiá-los;

5 – apresentar aos estagiários bibliografia atualizada;

6 – avaliar o aluno estagiário no final de cada semestre, atribuindo-lhe nota;

7 – discutir com o estagiário as suas revisões na produção do aluno;

8 – propor discussão sobre as aulas dos estagiários e avaliá-las posteriormente;

9 – fazer-se presente na sala de aula com o estagiário, em todos os momentos.

III – Atribuições do professor de *Estágio* na relação com os professores do CEPAE:

1 – discutir com o professor do CEPAE propostas de finalização das atividades de estágio;

2 – conforme a necessidade, avaliar o estagiário em conjunto com o professor do CEPAE/UFG;

3 – participar de possíveis reuniões com os professores do CEPAE para avaliação da prática de ensino;

4 – entregar, no início do semestre, o programa da disciplina *Estágio* aos professores do CEPAE.

8.5. Recursos Humanos

As turmas de *Estágio* apresentam uma média de quinze a vinte alunos. Esses estagiários são acomodados nas turmas do CEPAE da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. Como o CEPAE tem reservadas as quartas e as quintas-feiras para as atividades de *Estágio*, nesses dias, cada turma pode receber até três estagiários.

Segue-se relação do corpo docente do CEPAE e da FL

1. Professores do CEPAE

1.1 efetivos

1. Célia Sebastiana Silva – Doutora em Literatura: “Consciência crítica na prosa de ficção de Carlos Drummond de Andrade”.
2. Deise Nanci de Castro Mesquita – Doutora em Letras e Linguística: “Estágio supervisionado, ensino e aprendizagem; e pós-doutoranda em Educação”.
3. Elisandra Filetti – Mestre em Estudos Linguísticos : “Os objetos implícitos indefinidos nos verbos do Português do Brasil”;
4. Ilse Leone B. C. de Oliveira – Mestre em Estudos Linguísticos : “Bidialetalismo: uma proposta para o ensino de língua materna”; Doutoranda em Linguística.
5. Luzia Rodrigues da Silva – Doutora em Linguística, área: Análise de Discurso Crítica: “As identidades femininas: discurso e letramento na sala de aula”.
6. Maria de Fátima Cruvinel – Doutora em Estudos Literários : “A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito”;
7. Vivianne Fleury de Faria - Doutora em Literatura: “[Um Fausto cambembe: Paulo Honório](#)”

1.2 Substitutos

O CEPAE tem contado com professores substitutos em caso de licença para qualificação, médica, maternidade e outras.

1.3 Monitores

A subárea de Português costuma ter com um monitor para a segunda fase e o ensino médio.

2. Professores de Estágio da FL

2.1 Professores da área de Estudos Literários

1. Cássio da Silva Araújo Tavares
2. Jamesson Buarque de Souza
3. Renata Rocha Ribeiro
4. Solange Fiúza Cardoso Yokozawa

2.2 Professores da área de Estudos Linguísticos

1. Agostinho Potenciano de Souza
2. Alexandre Ferreira da Costa
3. Elizabeth Landi de Lima e Souza
4. Israel Elias Trindade
5. Kátia Menezes
6. Margareth Cavalcante de C. Lobato
7. Mirian Santos de Cerqueira
8. Sinval Martins de Souza Filho

8. 6. Cronograma

1º SEMESTRE (*Estágio III*)

Março

- reunião dos estagiários e do professor de *Estágio* com a equipe docente e administrativa do CEPAE
- entrega da documentação exigida para o estágio no CEPAE;
- entrega do plano da disciplina Estágio para os supervisores;
- entrega dos planos de ensino e de disciplina para os professores de *Estágio*;
- prática docente.

Abril

- prática docente;

- leitura de bibliografia pertinente para a elaboração do projeto docente e discussão da bibliografia com o professor de Estágio e com o supervisor;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula.

Maio

- prática docente;
- leitura de bibliografia pertinente para a elaboração do projeto docente e discussão da bibliografia com o professor de Estágio e com o supervisor;
- apresentação do esboço do projeto docente para o professor de Estágio e para o supervisor;
- elaboração do projeto docente;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula.

Junho

- prática docente;
- leitura de bibliografia pertinente para a elaboração do projeto docente e discussão da bibliografia com o professor de Estágio e com o supervisor;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula.
- apresentação do esboço do projeto docente para o professor de Estágio e para o supervisor;
- elaboração do projeto docente sob orientação do professor de Estágio e do supervisor
- apresentação e entrega da versão final do projeto docente, com cópia impressa e digital, para o professor de Estágio e para o supervisor.

2º SEMESTRE (*Estágio IV*)

agosto

- elaboração da sequência didática a partir do projeto docente;
- entrega da sequência para o professor de Estágio e para o supervisor;
- reelaboração da sequência didática a partir das observações e sugestões do professor de Estágio e do supervisor;
- prática docente;
- leitura de bibliografia pertinente para a preparação das aulas;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula.

setembro

- prática docente;
- aplicação do projeto docente;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula;

outubro

- prática docente;

- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula;
- apresentação do esboço do TCC para o orientador;
- início da elaboração do TCC.

novembro

- prática docente;
- elaboração de planos de aula;
- apresentação dos planos de aula para o professor de Estágio e para o supervisor com, pelo menos, uma semana de antecedência da aula;
- conclusão da elaboração do TCC.

Dezembro

- prática docente;
- apresentação do TCC no Seminário de Prática Docente.

8.7. Referências

- AZEREDO, José Carlos de. (Org.) *Letras e comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.
- BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004 (Série Eventos).
- BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004 (Série Eventos). _____. *Língua portuguesa uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2004 (Série Eventos). _____. *Língua portuguesa: teoria e método*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 2000.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, perspectivas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coordenadora) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000
- BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coordenadora) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. I Vol. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtc, 2002.
- BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- BRITO, Luiz Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- BUZEN, Clecio, MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: _____. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, Roberto William. *Ensino de literatura*. Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Ligia. *Invenção da catedral*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. _____. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COMPAGON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DIONÍSIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *O livro didático de Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 62-74.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria auxiliadora. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria auxiliadora. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

ECO, Umberto. Entrando no bosque. In: *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

_____. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. *Sobre a literatura*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Interpretação e superinterpretação*. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. O texto, o prazer, o consumo. In: _____. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Trad. Beatriz Borges. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

EVANGELISTA, A. A. M., BRANDÃO, H. M. B., MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? a.1, n.3, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.desenredos.com.br>>. Acesso em 03 ago. 2010.

FREDERICO, Enid Yatsuda e OSAKABE, Haquira. Literatura. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000. _____. et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. Piauí, São Paulo, n.37, out.2009. Disponível em : <http://www.revistapiauí.com.br/interna_print.aspx?id=37>. Acesso em 03 ago. 2010.

- MALARD, Letícia. *Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino da Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.) *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: EDUC, 2004 (Série Eventos).
- MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar: espaços e percursos de leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: ALB, 2001.
- MEYER, Augusto. Do leitor. In: _____. *Textos críticos*. Seleção e introdução de João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica – SEB. Departamento de Políticas de Ensino Médio. *Orientações curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF, 2004.
- NUNES, Benedito. Ética e leitura. In: _____. *Crivo de papel*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PAIVA, Aparecida et all. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO (Linguagens, códigos e suas tecnologias). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- PAULINO, Graça & WALTY, Ivete (Orgs). *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/ Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.
- PAULINO, Graça, WALTY, Ivete (Org.). *Teoria da literatura na escola*. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Porto Alegre: L&PM, Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEIDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*.
- PINHEIRO, Hélder, NÓBREGA, Marta (Org.). *Literatura da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2002.
- _____. Poesia para jovens leitores. *Revista do Gelne*, Fortaleza, ano 4, n.1, 2002. Disponível em : <www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_05>. Acesso em 03 ago. 2009.
- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Trad. Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000.
- ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000 (Coleção: As faces da lingüística aplicada).
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SOUZA, Renata Junqueira de (Org.) *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TREVISAN, Zizi. A poesia na sala de aula. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000 (Coleção: As faces da lingüística aplicada).

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

WALTY, Ivete. Leitura literária em tempos de crise. In: PAIVA, Aparecida et all. *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert et. All.. *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2002.