

# PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º A 9º ANO

AUTORA DA PROPOSTA:  
Ângela Maria da Silva Souto  
Vilma de Sousa

## Apresentação

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho.

Os CBCs não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver. No ensino médio, foram estruturados em dois níveis para permitir uma primeira abordagem mais geral e semiquantitativa no primeiro ano, e um tratamento mais quantitativo e aprofundado no segundo ano.

A importância dos CBCs justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera conseqüências positivas na carreira docente de todo professor.

Para assegurar a implantação bem sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor, que inclui cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado.

Vanessa Guimarães Pinto

## Razões para o Ensino da Disciplina

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a disciplina Língua Portuguesa como constitutiva da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado das disciplinas Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática. Segundo os documentos oficiais, a

finalidade básica da área seria o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, definidas nos PCN+, como competências de “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los” (PCN+, 2002:24).

A abordagem acima, ainda que útil para a compreensão das inter-relações entre as disciplinas, não pode deixar sem resposta uma questão fundamental: por que e para que manejar sistemas simbólicos? Em outras palavras, que valores, sentidos e razões devem nortear o trabalho com a linguagem e, em particular, por que ensinar e aprender Língua Portuguesa? O modo como representamos e concebemos a linguagem, o que consideramos “domínio das linguagens e suas tecnologias”, os motivos que orientam esse domínio trazem implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos. Torna-se, pois, essencial explicitar nossa compreensão do que seja linguagem e de seu lugar na vida humana e, conseqüentemente, o sentido do ensino da disciplina.

Nosso objeto de estudo, a linguagem, mostra-se diferente aos olhos do observador, conforme ele a investigue. Por exemplo, como representação do pensamento, e este como representação do mundo. Entretanto, sabemos que, no uso cotidiano da língua, não pensamos conscientemente em formas para traduzir conteúdos, nem em conteúdos preexistentes que buscam formas. Forma e pensamento nascem juntos; nossos pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem, ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras.

A referência à decodificação, presente nos PCN+, não pode nos induzir também ao engano de reduzir as línguas naturais — em particular, a língua portuguesa — a um sistema de sinais, por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinada mensagem. A partir dessa concepção, aprender e ensinar língua seria dominar o código, e a compreensão e a produção de textos se reduziriam ao processo de decodificação e codificação: para cada sinal ou combinação de sinais corresponderia um sentido. Sabemos que os enunciados produzidos nas línguas naturais têm uma parte material - os sons, no caso da língua oral, e as formas, no caso da escrita -, mas têm também uma parte subentendida, essencial para a produção de sentido na interação. Essa parte subentendida, digamos, “invisível”, está no contexto de produção do enunciado, em sua enunciação e co-enunciação, nos conhecimentos de mundo e nos valores partilhados pelos interlocutores. Assim, uma frase como “A porta está aberta” pode ter vários sentidos, pode fazer realizar diferentes atos – convidar, expulsar, pedir –, dependendo da entoação, da situação em que é enunciada e das relações existentes entre os interlocutores. Portanto, ensinamos linguagem, não para “descobrir” o verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações. Nosso conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, nossas teorias científicas e valores, enfim, a memória coletiva de nossa humanidade está depositada nos discursos que circulam na sociedade e nos textos que os materializam. Textos feitos de gestos, de formas, de cores, de sons e, sobretudo, de palavras de uma língua ou idioma particular. Assim, a primeira razão e sentido para aprender e ensinar a disciplina está no fato de considerarmos a linguagem como constitutiva de nossa identidade como seres humanos, e a língua portuguesa como constitutiva de nossa identidade sociocultural.

Do ponto de vista psicossocial, a atividade discursiva é espaço de constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas, de apropriação de conhecimentos e de culturas necessárias à inserção e ao trânsito social. Ao se constituir e se realizar no espaço eu-tu-nós, sempre concreto e contextualizado, a linguagem nos constitui como sujeitos de discurso e nos posiciona, do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade. A língua não é um todo homogêneo, mas um conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas. Nesse sentido, ensinar e aprender linguagem significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades lingüísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de

preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem.

Não podemos deixar de lembrar aqui as razões que devem nortear nosso papel como mediadores das experiências dos alunos com a interlocução literária. O sentido do ensino e da aprendizagem impõe a ampliação de horizontes, de forma a reconhecer as dimensões estéticas e éticas da atividade humana de linguagem, só ela capaz de tornar desejada a leitura de poemas e narrativas ficcionais. É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida.

### **Diretrizes para o Ensino da Disciplina**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania.

Se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e lêem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social.

Qualificar para o exercício da cidadania implica compreender a dimensão ética e política da linguagem, ou seja, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular - incluir ou excluir - o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político. Nesse sentido, os conteúdos e as práticas de ensino selecionados devem favorecer a formação de cidadãos capazes de participação social e política, funcionando, portanto, como caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas.

É importante ter em mente que o aluno já utiliza a língua portuguesa cotidianamente. Isso significa que ele já domina pelo menos uma das variedades dessa língua e que podemos e devemos partir de seus conhecimentos intuitivos de falante da língua. Cabe à escola levá-lo a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público, que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. É preciso considerar que o domínio das variedades cultas é fundamental ao exercício crítico frente aos discursos da ciência, da política, da religião, etc.

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fi ns em si mesmos. Assim, devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita. Em relação a essas duas competências, é preciso lembrar que não basta que o aluno seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. É preciso que ele:

- reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas

de linguagem;

- atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações;
- tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira.

Só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações, os textos. Assim, a compreensão e a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre os processos de textualização devem ser vistos como objeto de estudo central da disciplina, o que exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos - a começar pelo reconhecimento de que estudar língua é mais que analisar a gramática da forma ou o significado de palavras. Compreender a textualização inclui estudar as dimensões pragmática e discursiva da língua, nas quais se manifestam as relações entre as formas lingüísticas e o contexto em que são usadas. Nessa perspectiva, a coerência e a coesão não são qualidades dos textos em si, mas se produzem no contexto, com base no trabalho lingüístico dos interlocutores e em seus conhecimentos compartilhados.

A tradição de ensino de língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção reduziu, com freqüência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades lingüísticas, visão que opõe o “certo” e o “errado” e supõe, enganosamente, a existência de um padrão lingüístico homogêneo. Não se pretende negar à língua seu caráter de sistema de signos. É preciso, porém, levar o aluno a compreender que ela é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, pois, por natureza, heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho lingüístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. Tem uma estruturação plástica, maleável, construída historicamente pela atividade coletiva dos falantes, na interlocução e para a interlocução. Não se trata, pois, de uma estrutura fechada em si mesma, acabada e disponível para o uso como um instrumento.

Privilegiar o texto como objeto de estudo da disciplina não significa transformar a aula de Língua Portuguesa num plenário de discussão de variados temas. De maneira alguma. Um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Estudar o texto implica considerá-lo em sua materialidade lingüística, seu vocabulário e sua gramática. Implica analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos tipos de textos. Pode-se, então, sim, dizer mais sobre uma frase do que simplesmente afirmar que ela se estrutura em sujeito e predicado e que inclui substantivos e verbo: podem-se constatar e explicar termos elípticos e relações anafóricas ou dêiticas que a interligam com outros elementos do texto ou do contexto em que aparece; pode-se indagar sobre seu papel na progressão temática e na articulação do texto; sobre os objetivos comunicativos do autor, manifestos pelas escolhas lexicais e sintáticas que ele processou; sobre os efeitos de sentido que essas escolhas podem provocar. Desse modo, a gramática não fica abolida da aula de Língua Portuguesa, mas apenas realocada e redimensionada.

A partir dessa perspectiva, as situações de ensino devem levar o aluno a rever o conceito de gramática, considerando as várias significações desse termo e o fato de existirem diferentes práticas discursivas orais e escritas, variedades diversas de língua (dialetos e registros), cada qual com sua gramática e com suas situações de uso. Isso significa que, ao ensinar Língua Portuguesa, é preciso lembrar que ela não é uma só. Não se pode negar que é tarefa da escola ensinar o português padrão, já que esse, geralmente, o aluno não domina. Sendo, porém, a língua um fator de interação social, é preciso que a sala de aula seja um ambiente sem preconceitos e, mais que isso, que seja um laboratório verdadeiramente científico, que acolha os

fatos lingüísticos com o objetivo de análise e reflexão.

Além de levar em consideração a variação lingüística nas dimensões dos dialetos — do [+ culto] ao [- culto] — e dos registros — do [+ formal] ao [- formal] —, é preciso ainda ter em mente que a língua oral e a língua escrita não são compartimentos estanques, mas que formam um contínuo. Uma interfere na outra, em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias. Daí a necessidade de levar o aluno a ter contato com outras gramáticas, além daquela da línguapadrão. E essa tarefa será mais produtiva se o aluno tiver a oportunidade de observar os fatos lingüísticos ocorrendo em situações concretas de comunicação: ao compreender e produzir um texto, ao refazer seus próprios textos ou a retextualizar textos orais como textos escritos de determinado gênero.

A interlocução literária requer competências específicas de leitura e abordagem que atentem para seu contexto e objetivo específicos de produção e para o pacto de leitura proposto. O poema, a narrativa ficcional, qualquer forma de literatura é texto, mas uma forma muito especial de texto, no qual se elabora artisticamente a manifestação verbal de vivências e reflexões; com o qual se propõe ao leitor cumplicidade e envolvimento emocional, e se lhe proporciona prazer intelectual e estético, por meio do qual se provoca o estranhamento do cotidiano e se criam possibilidades de deslocamento pelo humor, pela fantasia, pelo sarcasmo. Assim, a melhor maneira de desenvolver a competência e o gosto pela leitura literária é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele conheça e aprecie: o texto literário. A construção de conceitos e o conhecimento de teorias acerca da literatura e do fazer literário se dão na relação ativa com o objeto de conhecimento.

O estudo das manifestações literárias pode contribuir significativamente para articular externamente a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com a área de Ciências Humanas, uma vez que favorece o desenvolvimento do eixo de Contextualização Sociocultural, previsto pelos PCN+. Os textos literários oferecem oportunidade para a compreensão dos processos simbólicos historicamente contextualizados, bem como para a compreensão das identidades culturais nacionais e regionais e das circunstâncias históricas, sociológicas, antropológicas de sua formação.

É importante considerar que, qualquer que seja o conteúdo, a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende uma aproximação crescente de conceitos mais complexos, refinados e abstratos. Primeiramente, os alunos devem usar a língua; depois, refletir sobre o uso, intuir regularidades, levantar hipóteses explicativas; em seguida, podem fazer generalizações, nomear fenômenos e fatos da língua, ou seja, usar a língua para descrever o funcionamento da própria língua e, então, voltar a usar a língua de forma mais consciente. Os objetos de conhecimento receberão um tratamento metalingüístico de acordo com o nível de aprofundamento possível e desejável, considerando o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as características específicas do tema trabalhado.

Vale frisar que o aluno deve ter oportunidade de compreender o caráter histórico e dinâmico dos conceitos. Os conceitos de texto, gramática, erro lingüístico com que se opera hoje na disciplina, por exemplo, sofreram significativas modificações nas últimas décadas, e essas mudanças devem ser focalizadas e discutidas criticamente em sala de aula com o aluno, na medida de sua capacidade de compreensão e abstração.

Outro aspecto a considerar é que os conceitos se articulam em redes conceituais, ou seja, eles não se definem ou se esgotam em si mesmos, mas se relacionam com outros; por isso, quanto mais variadas e complexas são as situações de operacionalização de um conceito, mais se amplia a rede conceitual do sujeito e mais se explicitam as inter-relações entre os conceitos e, conseqüentemente, os próprios conceitos.

No ensino de Língua Portuguesa, a diretriz acima implica abandonar a idéia de que é preciso

ensinar tudo sobre determinado assunto de uma só vez, para que o aluno possa avançar. Implica também compreender que explicar bem a matéria em uma aula expositiva e, em seguida, fazer exercícios de aplicação não garante que o aluno desenvolva necessariamente as competências desejadas. Estudar, por exemplo, tudo sobre coesão textual, obedecendo a uma organização lógica inspirada em uma teoria sobre a língua, não garante que o aluno vá produzir textos mais coesos. As situações de aprendizagem devem favorecer a compreensão progressiva do conceito de coesão e a capacidade de pensar sobre ele tanto de forma contextualizada, quanto de forma abstrata e genérica, num movimento constante de contextualização e descontextualização, de particularização e generalização. Por isso, as oportunidades de aprendizagem devem ser ricas, variadas, recursivas, de forma a permitir que o aluno estabeleça relações entre os conceitos, seja no interior da disciplina seja entre as disciplinas e áreas.

Por fim, convém lembrar que a língua portuguesa deve ser aprendida não apenas para que o aluno saiba usá-la em diferentes situações ou contextos, mas, assim como outras línguas, ela deve ser vista como ferramenta semiótica essencial para que o ser humano transcenda os limites de sua experiência imediata e possa pensar sobre seu próprio pensamento.

### **Crítérios de Seleção de Conteúdos**

A seleção dos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos lingüísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino. Ao selecionar textos para estudo, é preciso ter em mente que a escola deve garantir ao aluno o contato com textos

- de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade;
- adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal;
- com níveis cada vez mais complexos de organização.

Os estudos lingüísticos atuais mostram que o usuário da língua pode se mostrar competente para interpretar ou produzir determinado gênero de texto, mas não outro, pois cada situação comunicativa lhe faz exigências específicas. Essa constatação joga por terra a concepção de que se pode ensinar um gênero prototípico de texto, a partir do qual o aluno se tornaria capaz de produzir e interpretar os diferentes gêneros de textos exigidos pelas práticas sociais de linguagem. Portanto, para expandir as possibilidades de uso da língua, é necessário trabalhar com textos orais e escritos representativos dos diversos gêneros, inclusive e em especial textos produzidos em situações de interação diferentes daquelas do universo imediato do aluno. Contemplar a diversidade não significa, porém, pretender ensinar todos os gêneros – até porque eles são praticamente em número ilimitado, criam-se e recriam-se historicamente – nem ensinar todos os gêneros de uma só vez.

As práticas pedagógicas de compreensão e produção devem dar preferência a textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos mais familiares aos alunos e se encaminhando para os mais distantes de sua experiência imediata. A função social e a estrutura de determinados gêneros é mais facilmente apreensível que a de outros, consideradas as possibilidades da faixa etária e da etapa de desenvolvimento do aluno. Assim, gêneros do domínio privado, como bilhetes, cartas, convites, são de mais fácil leitura e produção que textos do domínio público, especialmente aqueles produzidos em situações de comunicação formal, como atas ou palestras. É preciso, porém, ter em mente que, ao final da Educação Básica, o aluno deve estar em condições de usar a linguagem oral e escrita em situações públicas de interlocução (assembléias, palestras, seminários de caráter político, técnico, leitura e produção de textos científicos, etc.) e demonstrar disposição e sensibilidade para apreciar os usos artísticos da linguagem.

Considerando as dimensões da recepção e da produção, é preciso observar que interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades. Assim, em determinada etapa da aprendizagem, um aluno pode ser capaz de ler uma reportagem, mas não de produzir um texto desse gênero. Vale ainda lembrar que há gêneros que os usuários só precisam interpretar, mas não produzir. Constitui, portanto, critério de seleção a distinção entre a competência de leitura e a de produção, uma vez que elas não são equivalentes, nem caminham *pari passu*, de forma sincronizada.

Com relação à adequação e ao nível de complexidade dos textos, cumpre esclarecer que se deve considerar adequado o texto que, fazendo ou não uso de formas lingüísticas sancionadas pela gramática normativa, apresenta um conjunto de marcas lingüísticas que permitam ao interlocutor previsto recuperar referências contextuais (o que implica contar com conhecimentos prévios, capacidade de fazer inferências, identificar pressupostos, etc.) e cotextuais produtoras de coerência e coesão (seleção lexical, índices de remissão, marcadores lingüísticos de articulação, operadores discursivos, etc.)

Uma vez que a coerência e a coesão não são qualidades do texto, mas dependem das competências do usuário (conhecimento de mundo, de textualidade e de língua), é importante destacar alguns pontos a serem considerados pelo professor no momento de selecionar os textos e as práticas pedagógicas.

- Usar textos completos é melhor que usar fragmentos. Quando a opção for por usar um fragmento, é preciso cuidar para que os recortes tenham unidade de sentido e sejam adequadamente contextualizados. O intuito de simplificação didática não justifica tomar como objeto de estudo fragmentos sem unidade discursiva, semântica e formal ou adaptações de baixa qualidade.
- Buscar textos em suportes dirigidos ao público juvenil (livros literários e paradidáticos, revistas juvenis, suplementos de jornais dirigidos ao público jovem, etc.) e em autores de qualidade que se dedicam a escrever para a faixa etária pode contribuir para a qualidade do material a que se expõe o aluno e facilitar a seqüenciação dos textos quanto ao nível de dificuldade de leitura. Por exemplo: textos publicados em revistas de divulgação científica destinadas a crianças e jovens serão de mais fácil leitura que textos publicados em revistas científicas especializadas.
- Avaliar em que medida as inferências, os pressupostos e os raciocínios exigidos para a compreensão ou produção do texto estão ao alcance dos alunos. Algumas inferências são mais simples, por exigirem conhecimentos prévios comuns a todos; outras exigem conhecimentos específicos, que podem não fazer parte da bagagem cultural dos alunos de determinado meio social e faixa etária. Não se trata, é claro, de deixar de trabalhar textos que exijam inferências e raciocínios mais complexos, mas de explicitar para e com os alunos os conhecimentos e estratégias necessários à produção de sentido.
- Considerar que, quanto mais implícitas estão as marcas do ponto de vista do locutor como ocorre, por exemplo, em passagens onde há alusões, metáforas e ironia, mais sutileza se exige do interlocutor. A adequada interpretação global de um texto e sua produção dependem da compreensão dos efeitos de sentido de imagens e comentários implícitos, que podem ser reveladores do ponto de vista e da ideologia daquele discurso.
- Lembrar que os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura. Ler um verbete de enciclopédia para localizar determinada informação exige estratégia diferente daquela exigida quando se lê esse mesmo verbete com o objetivo de resumilo. Ler um poema para apreciá-lo é diferente de ler esse mesmo poema com o objetivo de descrever e relacionar marcas lingüísticas e efeitos de sentido. De forma análoga, as condições e objetivos de produção interferem no resultado do texto produzido.
- Considerar que textos de gêneros diferentes exigem estratégias de leitura e produção diversas e que tarefas diferentes propostas a partir de um mesmo texto também podem requerer a ativação e articulação de habilidades distintas e, portanto, podem apresentar graus diferentes de exigências e complexidade.

Com relação aos gêneros do domínio literário, vale lembrar que cabe à escola mediar a leitura e a apreciação dos textos literários, a partir de categorias que reconheçam a especificidade da recepção literária. A literatura ultrapassa a verdade de correspondência (o que pode ser constatado pela observação ou pelo testemunho de outras fontes), instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Porque deseja intencionalmente provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambigüidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura, em que a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visões de mundo. A compreensão da especificidade do texto literário justifica por que ele não deve ser usado para outras finalidades, além daquela de contribuir para formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem.

Quanto ao estudo dos recursos lingüísticos que deverão ser objeto de reflexão sistemática, ou seja, o trabalho com o que tradicionalmente se identifica como estudo de gramática e de estilística, ele se dará de forma integrada às demais dimensões do texto. Isso não significa, porém, subordinar o estudo a eventuais características dos textos selecionados para leitura. Ao escolher o gênero ou o tipo textual a ser estudado em uma etapa de ensino, o professor poderá e deverá selecionar, previamente, no repertório de recursos lingüísticos, aquele ou aqueles que será mais oportuno estudar sistematicamente. A apropriação consciente de recursos lingüísticos específicos – por exemplo, formas disponíveis para expressar a idéia de oposição, modos de expressar ordens, pedidos e conselhos, estratégias de relativização, conhecimento de prefixos e sufixos mais produtivos na formação de palavras da língua, etc.– pode e deve ser tomada como objeto de estudo sistemático, de forma a garantir o controle sobre o que está sendo ensinado e aprendido pelos alunos. Cabe ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos, selecionar os tópicos a serem estudados, mas sem perder de vista que os recursos lingüísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte.

Finalmente, é importante ressaltar que, qualquer que seja o recorte ou a organização escolhida, o professor deve ter clareza do que pretende ensinar, para que ensinar e do nível de dificuldade da tarefa proposta. Cabe à escola e ao professor a tarefa de selecionar e seqüenciar os conteúdos, considerando o que for, de um lado, possível a seus alunos e, de outro, necessário, em função dos objetivos do projeto educativo da escola.

## **Apresentação Comentada do CBC de 6ª a 9ª série**

Esta Proposta Curricular de Língua Portuguesa mantém todas as orientações e diretrizes da versão anterior, publicada em 2005. O componente novo se encontra na reorganização dos tópicos em novos eixos e temas, na explicitação mais detalhada de alguns dos tópicos e na sugestão de novos tópicos para o estudo de literatura.

Destacamos que o caráter dinâmico, hipertextual e recursivo desta proposta curricular permite ao professor fazer diferentes agrupamentos dos tópicos e, assim, desenvolver o programa de várias formas.

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, os conteúdos do Eixo Temático I, a serem estudados da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental.. Esses conteúdos e suas respectivas habilidades estão detalhadamente apresentados no item CBC de Português do Ensino Fundamental de 6ª a 9ª série desta proposta curricular (p.32).

### **Eixo Temático I**

Compreensão e Produção de Textos

Tema 1: Gêneros	Subtemas e tópicos de estudo dos gêneros
<p><b>Compreensão (escuta) de textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate, exposição, palestra e seminário de divulgação científica.</li> <li>• Comentário radiofônico, debate, depoimento e entrevista.</li> <li>• Anúncio publicitário.</li> <li>• Canção e texto dramático.</li> </ul>	<p><b>Subtema: Operação de Contextualização</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos</li> <li>2. Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT</li> </ol> <p><b>Subtema: Operação de Tematização</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Organização temática do texto</li> <li>4. Seleção lexical e efeitos de sentido</li> <li>5. Signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas)</li> </ol> <p><b>Subtema: Operação de Enunciação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Vozes do texto</li> <li>7. Intertextualidade e metalinguagem</li> </ol> <p><b>Subtema: Operação de Textualização</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Textualização do discurso narrativo (ficcional)</li> <li>9. Textualização do discurso de relato (narrativo não ficcional)</li> <li>10. Textualização do discurso descritivo</li> <li>11. Textualização do discurso expositivo</li> <li>12. Textualização do discurso argumentativo</li> <li>13. Textualização do discurso injuntivo</li> <li>14. Textualização do discurso poético</li> </ol>
<p><b>Compreensão (leitura) de textos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo de divulgação científica, texto didático e enunciado de questões, relatório de experiências científicas, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia.</li> <li>• Artigo, carta de leitor, editorial, entrevista, notícia, perfil, reportagem, charge e tirinha.</li> <li>• Anúncio publicitário.</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda.</li> <li>• Poema, conto, crônica, novela, romance e texto dramático.</li> </ul>	
<p><b>Produção de textos orais ou para oralização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate, exposição e seminário de temas de divulgação científica.</li> <li>• Debate, depoimento, entrevista e notícia.</li> <li>• Canção e texto dramático.</li> </ul>	
<p><b>Produção de textos escritos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema e resumo de artigos de divulgação científica e de verbetes de enciclopédia; relatório de experiências científicas; resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias.</li> <li>• Artigo, carta de leitor, entrevista, notícia e perfil.</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda, anúncio.</li> <li>• Poema, conto e crônica.</li> </ul>	
Tema 2: Suportes	Tópicos de estudo dos suportes
<p><b>Subtema: Jornal</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>15. Organização do suporte jornal: relações com o público-alvo</li> <li>16. Primeira página do jornal</li> <li>17. Credibilidade do suporte jornal: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-lingüístico da informação</li> </ol>
<p><b>Subtema: Livro literário</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>18. Perigrafia do livro literário</li> </ol>

### Tema 1: Gêneros

A definição de ambos os temas do Eixo I — Gêneros e Suportes — se fez considerando que todo

texto se realiza como gênero, e todo gênero circula em algum suporte. Já a seleção dos gêneros por práticas (escuta e leitura, produção oral e escrita) levou em consideração não só a proposta dos PCN (1998, Terceiro e quarto ciclos, p. 54 e 57), mas, principalmente, os critérios de seleção de conteúdos, comentados anteriormente nesta proposta. São gêneros que funcionam em instâncias públicas de interação lingüística, pertencem a diferentes domínios da atividade humana, representam setores onde é bastante visível o dinamismo da língua e exemplificam possibilidades variadas de textualização. Além disso, como circulam intensamente na sociedade, são fáceis de encontrar, o que é uma vantagem quando se pensa em avaliações como as previstas para todo o Estado. Sabemos que a avaliação de uma mesma habilidade de compreensão ou de produção de textos pode ter resultados muito diferentes, dependendo da familiaridade que o aluno tenha ou não com o gênero escolhido para testá-la.

Voltado para o estudo dos gêneros textuais, o Tema 1 comporta quatro subtemas, correspondentes às operações que realizamos para produzir sentido, isto é, para compreender e para produzir textos orais ou escritos — contextualização, tematização, enunciação e textualização —, as quais comentamos a seguir.

### *Subtema: Operação de Contextualização*

As relações que um texto mantém com o mundo extralingüístico podem ser apreendidas por meio da operação aqui denominada contextualização, ou seja, da análise das condições de produção, circulação e recepção do texto.

Contextualizar é, primeiramente, reconhecer a situação comunicativa da interação verbal, iniciando por quem fala e para quem fala. Para tanto, é preciso considerar que um texto envolve não apenas interlocutores empíricos, mas também a construção de imagens que esses interlocutores fazem de si mesmos e um do outro. Simplificando bastante o processo, podemos dizer que o autor empírico de um texto lida com uma imagem de destinatário (destinatário implícito ou previsto), menos ou mais aproximada do destinatário empírico de seu texto; e este destinatário empírico lida com uma imagem de autor (autor implícito), menos ou mais aproximada do autor empírico do texto. Reconhecer que, na interação textual oral ou escrita, lidamos sempre com imagens, distinguindo-as do autor e do destinatário empíricos, é apenas parte do reconhecimento da situação comunicativa do texto, que busca responder também às questões onde e quando se fala. Para tanto, adquire especial importância, nos textos escritos, a referência bibliográfica, fonte que informa, entre outras coisas, o nome do autor e da obra, o local e a data de sua publicação, e o suporte em que circula (livro, jornal, revista, etc.). Conhecer a identidade do autor - pessoal, institucional ou coletiva — pode ser crucial para o reconhecimento do gênero de um texto, bem como o próprio suporte. Assim, por exemplo, um editorial e um artigo de opinião que sejam publicados em um mesmo jornal e versem sobre um mesmo tema se distinguirão, muitas vezes, pela identidade institucional do produtor do primeiro (texto sem assinatura, que expressa a opinião do jornal) e pessoal do segundo (texto que expressa a opinião de quem o assina) e por aparecerem em seções ou colunas diferentes do jornal.

Tanto as situações sociais de uso do gênero quanto o suporte de circulação e a situação comunicativa influenciam na escolha da variedade ou variedades lingüísticas de um texto. Por sua vez, a variedade ou variedades lingüísticas ajudam a compor as imagens de autor e destinatário implícitos e, conseqüentemente, a caracterizar a situação comunicativa.

Contextualizar é, ainda, perceber ou inferir o contexto de época, momento histórico da produção do texto, pleno de significações sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, filosóficas, às quais o texto pode referir-se, explicitamente ou não, e das quais ele é uma manifestação.

Reconhecer e aceitar o pacto de recepção proposto pelo texto, outro fator de identificação do gênero, implica perceber se o texto toma ou não o mundo extralingüístico como referente de seu universo textual. Uma notícia, por exemplo, remete o destinatário (leitor ou ouvinte) para fora do

mundo das palavras, para o universo lá de fora, o que torna possível avaliar a informação como verdadeira ou não, merecedora de credibilidade ou não, legítima ou não. Já o universo criado em um conto de fadas ou romance é auto-referente: o que aí se diz não pode ser verificado, comprovado e legitimado fora desse próprio universo textual, embora possa ser menos ou mais parecido com o mundo não ficcional — menos ou mais verossímil. O próprio suporte costuma indicar se o texto é ficcional ou não. Essa é uma informação que se pode encontrar na capa, nas orelhas, na folha de rosto, na apresentação ou prefácio da obra. Não podemos esquecer que há também gêneros que se situam no limite dos universos da ficção e da não-ficção, o que implica pactos de recepção diferentes.

Todavia, a contextualização não é suficiente para a compreensão e produção de um gênero, e assim teremos de juntar a ela a análise de aspectos temáticos, enunciativos e/ou estruturais do texto.

**Os tópicos 1 e 2 do Eixo I referem-se ao subtema de contextualização, operação que deve ser realizada na compreensão e na produção de todo e qualquer gênero, da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental.** Espera-se que o aluno se conscientize da importância de realizá-la, bem como integre a ela a interpretação e a elaboração de referências bibliográficas.

*Subtema: Operação de Tematização*

O que estamos chamando de tematização é a operação de responder a uma pergunta essencial: o texto fala de quê? Qual é o seu tema, assunto ou tópico discursivo?

Para reconhecer um tópico discursivo, podemos recorrer às saliências do texto (título, subtítulos, intertítulos, destaques, imagens), ficar atentos à seleção lexical, por meio da qual reconstruímos o universo textual em nós, combinar palavras e sintagmas do texto em tópicos de informação...

Embora nos cheguem uma a uma, as palavras de um texto têm a propriedade de permitir arranjos, construções, arquiteturas. Seguindo instruções do próprio texto de como fazer esses arranjos, reconhecemos as informações que estão em destaque e as que ficam como apoio de outras. Como leitores ou ouvintes, é fundamental que identifiquemos a hierarquia das idéias do texto e avaliemos sua consistência. Como produtores, é imperioso que relacionemos idéias pertinentes e suficientes para a expressão do tema e que apontemos a relevância maior ou menor das informações de modo que o destinatário possa construir a coerência do texto. Mas também que brinquemos com as palavras e saibamos tirar partido da negociação dos sentidos — das ambigüidades, das metáforas, dos neologismos, de pressupostos e subentendidos.

**Os tópicos de 3 a 5 do Eixo 1 referem-se a essa operação de tematização, que deve ser realizada na compreensão e na produção de todo e qualquer gênero, da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental.** É claro que a ênfase a ser dada a cada um desses tópicos pode variar, dependendo de uma série de fatores, como a natureza do gênero, a prática em que foi alocado para estudo (escuta ou leitura, produção oral ou escrita), ou mesmo o conhecimento maior ou menor que dele tiver o aluno; mas é certo que a operação deverá ser sempre objeto de estudo de todo e qualquer gênero.

*Subtema: Operação de Enunciação*

Um texto é interlocução: ele encena sempre, dentro de si, uma ou mais interações, cujos atores são seres de palavras, vozes que podem ou não representar seres empíricos.

Quem diz dentro do texto o que o texto nos faz saber? O locutor ou locutores. Para quem o diz? Para seus respectivos alocutários (destinatários das falas de cada locutor). Como o diz? Narrando uma história, relatando um acontecimento, expondo uma teoria, descrevendo uma paisagem, argumentando a favor de uma tese, dando instruções, prescrevendo, aconselhando, dialogando...

Quem narra, quem relata, quem expõe, quem descreve, quem argumenta, quem dá instruções e conselhos ou impõe normas, quem se expressa sobre o ato lingüístico que realiza (metalinguagem), até mesmo quem fala apenas em pensamento é um locutor: participa como ator em uma conversa encenada dentro do texto. Assim, o locutor do texto, que é também conhecido por outros nomes conforme o modo como vai dizendo o que diz (narrador, relator, expositor, descritor, eu-poético, etc.) fala com o alocutário do texto (destinatário previsto); uma personagem fala com outra; e um locutor-personagem ora fala com o alocutário do texto, ora com outra personagem. Vale frisar: vozes locutoras participam de interlocuções dentro do texto.

Outras vozes, porém, podem vir apenas mencionadas no texto. Bronckart (1999) as chama de vozes sociais e as identifica como vozes de grupos, instituições, pessoas e personagens de outros textos, cujas palavras são citadas, parafraseadas, parodiadas ou meramente lembradas na conversa que um locutor está mantendo com seu alocutário no momento. Assim, as vozes sociais não são locutoras em determinada interação representada no texto, embora o possam ter sido em interações anteriores, ocorridas em outras situações comunicativas.

Em muitos textos, o locutor se representa, referindo-se a si mesmo por meio de formas verbais e pronomes do paradigma da 1ª pessoa (eu/nós), ou se deixa perceber nas modalizações do discurso. Às vezes, representa seu(s) alocutário(s) por meio de construções ou pronomes do paradigma da 2ª pessoa (você/vocês, tu/vós). A representação ou não do locutor e do alocutário nos textos serve a propósitos do produtor e às funções sociocomunicativas do gênero. A interpretação de um texto passa, pois, pelo reconhecimento desses propósitos e funções e dos posicionamentos enunciativos das vozes do texto. A compreensão exige um pouco mais: que nos posicionemos criticamente diante dessas vozes e seus posicionamentos.

**Os tópicos de 6 e 7 do Eixo 1 referem-se à operação de enunciação, que deve ser realizada na compreensão e produção de todo e qualquer gênero, da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental.** A ênfase a ser dada a cada um desses tópicos pode variar, mas o estudo da operação deve ser sempre realizado.

*Subtema: Operação de Textualização*

Todo texto se constitui como gênero e todo gênero se estrutura como seqüência ou seqüências textuais ou discursivas.

Seqüências ou segmentos textuais são porções textuais que servem para contar fatos (seqüências de natureza narrativa), para argumentar (seqüências de natureza argumentativa), para solicitar ou impor ações (seqüências de natureza injuntiva), para descrever situações, objetos, procedimentos (seqüências de natureza descritiva), entre outras.

RAFAEL, E. L. Caracterização do exame vestibular como gênero discursivo. Revista Intercâmbio, volume XV, São Paulo, LAEL/PUC-SP. INSS 1806-275X, 2006. pdf. Acesso em 30 nov. 2007.

Textualizar é justamente organizar seqüencialmente o conteúdo temático do texto, sempre considerando o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema. Ao textualizar, temos de tomar decisões sobre como ordenar esse conteúdo, como introduzir e retomar tópicos discursivos de modo a garantir tanto a unidade quanto a progressão temática, como estruturar e articular os enunciados e as partes do texto.

Difícilmente um gênero é constituído por um tipo único de seqüência discursiva. Uma reportagem, por exemplo, embora seja um gênero do discurso de relato, por ser esse o modo básico de sua enunciação, pode apresentar — e geralmente apresenta — passagens ou seqüências textuais argumentativas ou injuntivas, bem como citações, ou seja, recortes de discursos dialogados, realizados em outras interações verbais. O estudo de textos do gênero reportagem exigirá, portanto, na etapa da textualização, que se abordem também os demais tipos de seqüências

textuais que ela apresentar. O mesmo se pode dizer do gênero cordel, cujo estudo muito provavelmente se fará pelos tópicos 8 (discurso narrativo) e 14 (discurso poético).

Os tópicos de 8 a 14 do Eixo I referem-se, respectivamente, à textualização dos discursos narrativo (ficcional), de relato (narrativo não ficcional), expositivo, argumentativo, injuntivo e poético. O estudo de cada um deles, evidentemente, dependerá do tipo de discurso predominante no texto, detectado na operação de enunciação.

O tópico 8 aplica-se a todo gênero narrativo (conto, cordel, romance, por exemplo) e a toda seqüência narrativa que ocorra em qualquer gênero (por exemplo, um caso usado dentro de uma exposição ou argumentação a título de exemplificação). O tópico 9 refere-se especialmente aos gêneros notícia, reportagem e relatório, mas também a toda seqüência de relato dentro de qualquer gênero. O tópico 10 remete ao gênero perfil ou retrato e, mais freqüentemente, a seqüências descritivas de crônicas, contos, romances, notícias, reportagens, relatórios e instruções de operação, confecção ou montagem. O tópico 11 aplica-se ao gênero dissertação e a seqüências expositivas de livros didáticos ou técnicos, por exemplo. O tópico 12 refere-se à textualização de artigos de opinião, cartas argumentativas (como as cartas de leitor publicadas em jornais e revistas) e a seqüências argumentativas que ocorram em qualquer outro gênero. As seqüências injuntivas (tópico 13), além de textualizarem leis, estatutos, regulamentos, textos de aconselhamento e autoajuda, instruções de confecção, operação e montagem, anúncios publicitários, cartilhas educativas, pôsteres e panfletos, vêm se tornando cada vez mais freqüentes em artigos da mídia, especialmente aquelas de revistas destinadas a adolescentes, a mulheres e a empresários e executivos. O tópico 14 remete a textos em verso (poemas e letras de canções).

\*\*\*

Ao apresentarmos os subtemas do tema 1 na ordem acima descrita, estamos sugerindo um percurso de estudo de textos, que se inicia pelo reconhecimento e análise do seu contexto de produção, circulação e recepção e pela identificação do gênero (operação de contextualização); prossegue com a identificação do tema ou tópico discursivo abordado (operação de tematização); passa pelo reconhecimento das vozes do texto e de seus posicionamentos diante do tema (operação de enunciação); e vai terminar com o estudo das seqüências discursivas que constituem o texto (operação de textualização). O estudo de um conto, por exemplo, abrangeria essencialmente os tópicos de 1 a 8 e o tópico 10; o de um artigo de opinião, os tópicos de 1 a 7 e o tópico 12. **Em suma: da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental, a abordagem de todo e qualquer gênero exigirá o estudo dos tópicos de contextualização, tematização e enunciação e, pelo menos, de um tópico de textualização, conforme o tipo de discurso ou de seqüências discursivas que ele apresentar.** É certo que a compreensão e a produção de textos não se fazem linearmente, o que torna possível iniciar o estudo por qualquer uma das quatro operações. Contudo, na seqüência acima proposta, há uma progressão, que vai da dimensão mais pragmática para a mais lingüística dos textos.

## *Tema 2: Suportes Textuais*

### *Subtemas: Jornal e Livro literário*

Jornal e livro literário são os suportes selecionados para o CBC. A escolha do jornal para o Ensino Fundamental se baseia no fato de esse suporte apresentar gêneros que correspondem a práticas de linguagem básicas, essenciais, como a notícia, a manchete, o anúncio, entre várias outras.

O fato de serem apenas dois os suportes selecionados não deve impedir o estudo de outros suportes, se a escola ou o professor assim o desejarem (veja Sugestões Complementares ao CBC, p.67).

Destacando mais uma vez o caráter dinâmico e hipertextual desta proposta, lembramos que é possível iniciar o estudo do Eixo I pelo tema 2, e depois abordar o tema 1, num movimento inverso ao que vimos descrevendo até aqui. Partindo-se, por exemplo, dos tópicos previstos para o estudo do jornal (tema 2), chega-se facilmente àqueles que permitem abordar os gêneros que nele circulam (tema 1). Da mesma forma, pode-se, primeiramente, estudar a perigrafia do livro literário (tema 2) e daí partir para o estudo de gêneros literários (tema 1).

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, os conteúdos do Eixo Temático II a serem estudados da 6ª à 9ª série do Ensino Fundamental. Esses conteúdos e suas respectivas habilidades estão detalhadamente apresentados no item CBC de Português do Ensino Fundamental desta proposta (p.55).

## **Eixo Temático II**

### Linguagem e Língua

<b>TÓPICOS DE CONTEÚDO</b>	
19. A linguagem verbal: modalidades, variedades, registros 20. Neologia de palavras 21. Uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 22. Flexão verbal no português padrão (PP) e não padrão (PNP)	23. Flexão nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP) 24. A frase na norma padrão 25. A frase na norma padrão: período simples 26. A frase na norma padrão: período composto

O Eixo II pode ser trabalhado, pelo menos, de duas maneiras. Uma delas consiste em fazer de seus tópicos expansões de outros tópicos do Eixo I, inserindo-os nos momentos em que a situação o permitir. Por exemplo: o trabalho com a significação de palavras de um determinado texto (tópico 4, Eixo I: Seleção lexical e efeitos de sentido) pode requerer a identificação de neologismos, o que, por sua vez, pode levar ao estudo do tópico 20, no Eixo II, se o professor assim o planejar. Praticamente todos os tópicos de Linguagem e Língua encontram ganchos em tópicos do tema Gêneros do Eixo I, de modo a permitir inserções.

Outra forma de desenvolver o Eixo II consiste em organizar unidades temáticas em torno de seus tópicos. Elaboradas pelo professor, que deve levar em conta os conhecimentos prévios e as necessidades de seus alunos, elas deverão permitir a reflexão sobre os usos da língua de forma mais crítica e contextualizada e requerer o planejamento de um momento específico para serem estudadas.

Convém ressaltar que, no Eixo II, todos os tópicos abordam o fenômeno da variação lingüística no português brasileiro, iniciado no tópico 19 e desenvolvido no contrapondo do português padrão (PP), também chamado norma padrão ou uso padrão, com o português não padrão (PNP). São variações de caráter fonético, lexical, morfológico e sintático, como mostram os subtópicos e habilidades desses tópicos, apresentados no item CBC de Português do Ensino Fundamental desta proposta curricular.

Também nesse mesmo item é possível ver, detalhadamente, os tópicos, subtópicos, competências e habilidades relativas ao Eixo III (p.63), que apresentamos, de forma resumida, no quadro abaixo.

## **Eixo Temático III**

*Tema: Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea*  
 A Literatura e outras Manifestações Culturais

## TÓPICOS DE CONTEÚDO

27. De feiticeiras e fadas  
28. O herói

29. A magia do espelho  
30. Mitos e ritos de iniciação

Com o tema selecionado, propomos a leitura de mitos e símbolos correntes na literatura de todos os tempos, com a intenção de (1) propiciar ao aluno a oportunidade fazer contato com diferentes gêneros literários e outras manifestações culturais que tratem de um mesmo mito, de modo a desvelar valores que a retomada desses mitos mantém em circulação na sociedade contemporânea; e (2) dar-lhe a possibilidade de reconhecer em si mesmo, nessa sua fase de transição para o universo dos adultos, a ocorrência de um processo de conflito similar àquele relatado nos mitos de iniciação ou passagem.

A radical transformação do universo infantil, de suas relações e de seus valores realiza-se no momento de transição do grupo das crianças para o grupo dos adultos, quando ocorre a mudança de lugares na sucessão das gerações e o acesso dos filhos à posição dos pais, no mundo adulto.

A necessidade de abandonar os antigos laços afetivos, de sair da dependência e proteção dos pais e ocupar a mesma posição destes no mundo adulto gera uma situação de conflito. Este toma a forma de uma revolta mais ou menos acentuada contra a autoridade dos pais e contra os símbolos que os revestem, de modo a construir a própria identidade e se emancipar dos laços familiares.

SODRÉ, Olga. Símbolo, mito e interpretação da passagem para a vida adulta. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.59, n.1, 2007. p.8. Disponível em <http://www.psicologia.ufrj.br/abp>. Acesso em 14 mar. 2008.

Esse conflito, que deveria resultar na inclusão do jovem na pólis, no mundo adulto, muitas vezes o tem levado para a marginalidade ou para a marginalização, para uma vida marcada pela violência, pela maternidade precoce das meninas, pelo uso de álcool e outras drogas.

Acreditamos com Paul Ricoeur (1990) que, embora tenha modificado a relação do homem com os mitos e símbolos, o pensamento científico não pôde ocupar o lugar deles e que, portanto, os mitos continuam a transmitir orientações e sentidos. São matrizes de construção de culturas e subjetividades.

O que a retomada de mitos e símbolos na indústria cultural contemporânea tem construído? Até que ponto a subversão desses mitos e símbolos tem banalizado o conflito entre gerações e levado o jovem a confundir onipotência e força bruta com grandeza e afirmação da identidade? Até que ponto tem descortinado novos horizontes para as novas gerações?

### Conteúdo Básico Comum (CBC) de Português do Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série

• Nas páginas a seguir, os tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades aparecem em **negrito**; os subtópicos e o detalhamento das habilidades, sem **negrito**.

#### Eixo Temático I *Tema 1: Gêneros*

Compreensão e Produção de Textos

**COMPREENSÃO (ESCUITA) DE TEXTOS**

**PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS OU PARA**

	<b>ORALIZAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debate, exposição, palestra e seminário de divulgação científica</li> <li>• Comentário radiofônico, debate, depoimento e entrevista</li> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>• Canção e texto dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos orais ou para oralização</li> <li>• Debate, exposição e seminário de temas de divulgação científica</li> <li>• Debate, depoimento, entrevista e notícia</li> <li>• Canção e texto dramático</li> </ul>
<b>COMPREENSÃO (LEITURA) DE TEXTOS</b>	<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artigo de divulgação científica, texto didático e enunciado de questões, relatório de experiências científicas, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia</li> <li>• Artigo, carta de leitor, editorial, entrevista, notícia, perfil, reportagem, charge e tirinha</li> <li>• Anúncio publicitário</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda</li> <li>• Poema, conto, crônica, novela, romance e texto dramático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esquema e resumo de artigos de divulgação científica e de verbetes de enciclopédia; relatório de experiências científicas; resumo e resenha de filmes, espetáculos e obras literárias.</li> <li>• Artigo, carta de leitor, entrevista, notícia e perfil.</li> <li>• Cartilha educativa, instruções de uso, confecção, operação e montagem, textos de aconselhamento e auto-ajuda, anúncio.</li> <li>• Poema, conto e crônica.</li> </ul>

Competência:

Compreender e produzir textos, orais ou escritos, de diferentes gêneros.

Subtema: *Operação de contextualização*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>1. Contexto de produção, circulação e recepção de textos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa: produtor e destinatário, tempo e espaço da produção; grau de intimidade entre os interlocutores.</li> <li>• Suporte de circulação do texto e localização do texto dentro do suporte.</li> <li>• Contexto histórico.</li> <li>• Pacto de recepção do texto.</li> <li>• Domínio discursivo, objetivo da interação textual e função sociocomunicativa do gênero.</li> <li>• Situações sociais de uso do texto / gênero.</li> <li>• Variedades lingüísticas: relações com a situação</li> </ul>	<b>1.0. Considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente.</b>				
	1.1. Reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, circulação e recepção.	3	2	1	1
	1.2. Usar índices, sumários, cadernos e suplementos de jornais, livros e revistas para identificar, na edição, textos de diferentes gêneros.	2	1	1	1
	1.3. Situar um texto no momento histórico de sua produção a partir de escolhas lingüísticas (lexicais ou morfosintáticas) e/ou de referências (sociais, culturais, políticas ou econômicas) ao contexto histórico.			1	1
	1.4. Reconhecer semelhanças e			1	1

comunicativa, o contexto de época, o suporte e as situações sociais de uso do gênero.	diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de um mesmo gênero, veiculados por suportes diferentes.				
	1.5. Reconhecer semelhanças e diferenças de tratamento dado a um mesmo tópico discursivo em textos de diferentes gêneros.		1	1	1
	1.6. Ler textos de diferentes gêneros, considerando o pacto de recepção desses textos.	1	1	1	1
	1.7. Reconhecer o objetivo comunicativo (finalidade ou função sociocomunicativa) de um texto ou gênero textual.	2	1	1	1
	1.8. Identificar o destinatário previsto para um texto a partir do suporte e da variedade lingüística (+ culta / - culta) ou estilística (+ formal / - formal) desse texto.	1	1	1	1
	1.9. Analisar mudanças na imagem dos interlocutores de um texto ou interação verbal em função da substituição de certos índices contextuais e situacionais (marcas dialetais, níveis de registro, jargão, gíria) por outros.		1	1	1
	1.10. Relacionar tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados por um texto a seu contexto de produção, de circulação e de recepção (objetivo da interação textual, suportes de circulação, o lugar social do produtor, contexto histórico, destinatário previsto...).		1	1	1
	1.11. Relacionar gênero textual, suporte, variedade lingüística e estilística e objetivo comunicativo da interação.	2	1	1	1
	1.12. Relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem.	1	1	1	1
	1.13. Reconhecer, em um texto, marcas da identificação política, religiosa, ideológica ou de interesses econômicos do produtor.			1	1
	1.14. Participar de situações comunicativas, - empregando a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero; - respeitando, nos gêneros orais, a alternância dos turnos de fala que se fizer	5	4	4	4

	necessária; - assumindo uma atitude respeitosa para com a variedade lingüística do interlocutor; - reconhecendo a variedade lingüística do interlocutor como parte integrante de sua identidade.				
	1.15. Retextualizar um texto, buscando soluções compatíveis com o domínio discursivo, o gênero, o suporte e o destinatário previsto.	3	2	1	1
	1.16. Selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo da interação...) previamente estabelecidas.	2	1	1	1
<b>2. Referenciação bibliográfica, segundo normas da ABNT,</b> • de jornais e textos de jornais; • de revistas e textos de revistas; • de livros e partes de livro; • de sites e artigos da internet.	<b>2.0. Integrar referenciação bibliográfica à compreensão de textos, produtiva e autonomamente.</b>				
	2.1. Interpretar referências bibliográficas de textos apresentados.	2	1	1	1
	2.2. Localizar, em jornais, revistas, livros e sites, dados de identificação de textos para elaboração de referências bibliográficas.	1		1	1
	2.3. Referenciar textos e suportes em trabalhos escolares, segundo normas da ABNT.	1		1	1

*Subtema: Operação de tematização*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>3. Organização temática</b> • Relação título-texto (subtítulos/partes do texto). • Identificação de tópicos e subtópicos temáticos. • Consistência: pertinência, suficiência e relevância das idéias do texto. • Implícitos, pressupostos e subentendidos.	<b>3.0. Construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</b>				
	3.1. Relacionar título e subtítulos a um texto ou partes de um texto.	1	1	1	1
	3.2. Justificar o título de um texto ou de partes de um texto.	1	1	1	1
	3.3. Reconhecer a organização temática de um texto, identificando	2	2	2	2

	- a ordem de apresentação das informações no texto; - o tópico (tema) e os subtópicos discursivos do texto.				
	3.4. Reconhecer informações explícitas em um texto.	3	2	1	1
	3.5. Inferir informações (dados, fatos, argumentos, conclusões...) implícitas em um texto.	5	3	1	1
	3.6. Correlacionar aspectos temáticos de um texto.	2	1	1	1
	3.7. Sintetizar informações de um texto em função de determinada solicitação.	1	1	1	1
	3.8. Avaliar a consistência (pertinência, suficiência e relevância) de informações de um texto.	1	1	1	1
	3.9. Corrigir problemas relacionados à consistência (pertinência, suficiência e relevância) das informações de um texto.	2	2	1	1
	3.10. Comparar textos que falem de um mesmo tema quanto ao tratamento desse tema.	1	1	1	1
	3.11. Produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.	4	2	1	1
<b>4. Seleção lexical e efeitos de sentido</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos lexicais e semânticos de expressão: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, neologia, comparação, metáfora, metonímia...</li> <li>• Significação de palavras e expressões.</li> <li>• Efeitos de sentido da seleção lexical do texto: focalização temática, ambigüidade, contradições, imprecisões e inadequações semânticas intencionais e não intencionais, modalização do discurso, estranhamento, ironia, humor...</li> </ul>	<b>4.0. Usar, produtiva e autonomamente, a seleção lexical como estratégia de produção de sentido e focalização temática, na compreensão e na produção de textos.</b>				
	4.1. Inferir o significado de palavras e expressões usadas em um texto.	2	2	1	
	4.2. Reconhecer recursos lexicais e semânticos usados em um texto e seus efeitos de sentido.	2	1	1	
	4.3. Usar, em um texto, recursos lexicais e semânticos adequados aos efeitos de sentido	1	1	1	

	pretendidos.				
	4.4. Identificar, em um texto, inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas.	1	1	1	
	4.5. Corrigir, em um texto, inadequações lexicais, imprecisões e contradições semânticas.	2	1	1	
	4.6. Produzir novos efeitos de sentido em um texto por meio de recursos lexicais e semânticos.	1	1	1	
<b>5. Signos não verbais</b> (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, infográficos, tabelas...) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor informativo.</li> <li>• Qualidade técnica.</li> <li>• Efeitos expressivos.</li> </ul>	<b>5.0. Integrar informação verbal e não verbal na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</b>				
	5.1. Relacionar sons, imagens, gráficos e tabelas a informações verbais explícitas ou implícitas em um texto.	1	1	1	1

*Subtema: Operação de enunciação*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>6. Vozes do discurso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vozes locutoras e seus respectivos destinatários (alocutários).</li> <li>• Recursos lingüísticos de representação do locutor e/ou do destinatário do texto e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Recursos lingüísticos de não representação do locutor e/ou do destinatário do texto e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Vozes sociais (não locutoras) mencionadas no texto: representações e efeitos de sentido.</li> <li>• Variação lingüística no discurso das vozes e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Modalização e argumentatividade: uso de recursos lingüísticos (entoação e sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios, operadores de escalonamento, etc.) como meios de expressão ou pistas do</li> </ul>	<b>6.0. Reconhecer e usar estratégias de enunciação na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente.</b>				
	6.1. Reconhecer e usar, em um texto, estratégias de representação de seus interlocutores (vozes locutoras e alocutários).	2	1	1	1
	6.2. Reconhecer e usar, em um texto, estratégias de não representação de seus interlocutores (vozes locutoras e alocutários).		1	1	1
	6.3. Interpretar efeitos de sentido decorrentes da representação ou da não representação, em um texto, de suas vozes (locutoras ou		1	1	1

<p>posicionamento enunciativo das vozes do texto e de persuasão dos alocutários.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de discursos (ou seqüências discursivas) usados em um texto pelo locutor: narração, relato, descrição, exposição, argumentação, injunção, diálogo...</li> <li>• Focos enunciativos do texto (locutor onisciente, locutor protagonista, locutor testemunha e outros) e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Posicionamentos enunciativos das vozes (locutoras e sociais) do texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• relações de divergência (oposição e confronto) ou de semelhança (aliança ou complementação).</li> </ul> </li> </ul>	<p>sociais) e alocutários.</p>				
	<p>6.4. Interpretar efeitos de sentido decorrentes de variedades lingüísticas e estilísticas usadas em um texto.</p>	2	1	1	1
	<p>6.5. Reconhecer estratégias de modalização e argumentatividade usadas em um texto e seus efeitos de sentido.</p>	2	2	1	1
	<p>6.6. Explicar estratégias de modalização e argumentatividade usadas em um texto e seus efeitos de sentido.</p>			1	1
	<p>6.7. Usar estratégias de modalização e argumentatividade na produção de textos em função dos efeitos de sentido pretendidos.</p>	2	1	1	1
	<p>6.8. Identificar tipos de discurso ou de seqüências discursivas usadas pelos locutores em um texto e seus efeitos de sentido.</p>	2	1	1	1
	<p>6.9. Reconhecer e usar focos enunciativos (pontos de vista) adequados aos efeitos de sentido pretendidos.</p>	1	1	1	1
	<p>6.10. Reconhecer posicionamentos enunciativos presentes em um texto e suas vozes representativas.</p>	1	1	1	1
	<p>6.11. Identificar relações de diversidade (contradição, oposição) ou de semelhança (aliança e/ou complementação) entre posicionamentos enunciativos presentes em um texto.</p>			1	1
	<p>6.12 . Representar, produtiva e autonomamente, posicionamentos enunciativos em textos.</p>	1	1	1	1
	<p>6.13. Posicionar-se</p>	2	2	1	1

	criticamente frente a posicionamentos enunciativos presentes em um texto.				
	6.14. Reconhecer estratégias de enunciação de uso freqüente em determinado gênero a partir da leitura de vários textos desse gênero.	2	1	1	1
<b>7. Intertextualidade e metalinguagem</b> • Intertextualidade: estratégias (citação, epígrafe, paráfrase, paródia) e efeitos de sentido. • Metalinguagem: marcas e efeitos de sentido.	<b>7.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de intertextualidade e metalinguagem na compreensão e na produção de textos.</b>				
	7.1. Reconhecer, em um texto, estratégias e/ou marcas explícitas de intertextualidade com outros textos, discursos, produtos culturais ou linguagens e seus efeitos de sentido.	3	1	1	1
	7.2. Usar estratégias de intertextualidade adequadas aos efeitos de sentido pretendidos.			1	1
	7.3. Reconhecer marcas de metalinguagem em um texto e seus efeitos de sentido.			1	1
	7.4. Usar adequadamente a estratégia da metalinguagem em um texto, em função dos efeitos de sentido pretendidos.			1	1

*Subtema: Operação de textualização*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>8. Textualização do discurso narrativo (ficcional)</b> • Fases ou etapas: • exposição ou ancoragem (ambientação da história, apresentação de personagens e do estado inicial da ação); • complicação ou detonador	<b>8.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso narrativo, na compreensão e na produção de textos.</b>				
	8.1. Reconhecer e usar as fases ou etapas da narração em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		

<p>(surgimento de conflito ou obstáculo a ser superado);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• clímax (ponto máximo de tensão do conflito);</li> <li>• desenlace ou desfecho (resolução do conflito ou repouso da ação; pode conter a avaliação do narrador acerca dos fatos narrados e ainda, a moral da história).</li> <li>• Estratégias de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordenação temporal linear;</li> <li>• ordenação temporal com retrospecto (flash-back);</li> <li>• ordenação temporal com prospecção.</li> </ul> </li> <li>• Coesão verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• valores do presente, dos pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e do futuro do pretérito do indicativo.</li> </ul> </li> <li>• Conexão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências narrativas com seqüências de outros tipos presentes no texto;</li> <li>• marcadores textuais de progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso.</li> </ul> </li> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- indireto livre.</li> </ul> </li> <li>• Coesão nominal (referenciação): <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> </li> <li>• Organização lingüística do enunciado narrativo: recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes.</li> </ul>	8.2. Reconhecer e usar estratégias de ordenação temporal do discurso em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.3. Reconhecer e usar, mecanismos de coesão verbal em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.4. Reconhecer e usar marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.5. Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.6. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.7. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráficos de estruturação de enunciados narrativos.	1	1		
	8.8. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência narrativa.	1	1		
	8.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, narrativas orais em narrativas escritas, ou vice-versa.	2	2		
	8.10. Recriar textos narrativos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.	1	1		
	8.11. Usar, na produção de textos ou seqüências narrativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.	1	2		
<b>9. Textualização do discurso de relato</b>	<b>9.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso de relato, na compreensão e na produção de</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fases ou etapas do relato noticioso:</li> </ul>					

<p>- sumário (título, subtítulo e lide): relato sumariado do acontecimento (quem, o quê, quando, onde, como, por quê);</p> <p>- continuação do acontecimento noticiado no lide: relato com detalhes sobre as pessoas envolvidas, repercussões, desdobramentos, comentários.</p> <p>• Estratégias de organização:</p> <p>- ordenação temporal linear;</p> <p>- ordenação temporal com retrospecto (flash-back);</p> <p>- ordenação temporal com prospecto.</p> <p>• Coesão verbal:</p> <p>• valores do presente, dos pretéritos perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito, do futuro do presente e do futuro do pretérito do indicativo.</p> <p>• Conexão textual:</p> <p>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências de relato com seqüências de outros tipos presentes no texto;</p> <p>- marcadores textuais da progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso de relato.</p> <p>• Textualização de discursos citados ou relatados:</p> <p>- direto;</p> <p>- indireto;</p> <p>- resumo com citações.</p> <p>• Coesão nominal:</p> <p>- estratégias de introdução temática;</p> <p>- estratégias de manutenção e retomada temática.</p> <p>• Organização lingüística do enunciado de relato: recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes.</p>	<b>textos.</b>				
	9.1. Reconhecer e usar as fases ou etapas do discurso de relato em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.2. Distinguir fato de opinião em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.3. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de ordenação temporal do discurso em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.4. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.5. Reconhecer e usar marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.6. Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.7. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.8. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráfi cos de estruturação de enunciados de relato.	1	1	1	1
	9.9. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência de relato.	1	1	1	1
	9.10. Retextualizar, produtiva e autonomamente, relatos orais em relatos escritos, ou vice-versa.	2	1	1	1
	9.11. Recriar relatos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.	1	1	1	1
9.12. Usar, na produção de textos ou seqüências de relato orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.	1	1	1	1	
<b>10. Textualização do discurso descritivo</b>	<b>10.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso descritivo, na compreensão e na produção de</b>				
• Fases ou etapas:					
- introdução do tema por uma					

<p>forma nominal ou tema-título no início, no fim ou no curso da descrição;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- enumeração de diversos aspectos do tópico discursivo, com atribuição de propriedades a cada um deles;</li> <li>- relacionamento dos elementos descritos a outros por meio de comparação ou metáfora.</li> <li>• Estratégias de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>- subdivisão;</li> <li>- enumeração;</li> <li>- exemplificação;</li> <li>- analogia;</li> <li>- comparação ou confronto;</li> <li>- outras.</li> </ul> </li> <li>• Coesão verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores do presente e do pretérito imperfeito, do pretérito perfeito e do futuro do indicativo.</li> </ul> </li> <li>- Conexão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências descritivas com seqüências de outros tipos presentes no texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso descritivo.</li> </ul> </li> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- indireto livre.</li> </ul> </li> <li>• Coesão nominal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> </li> <li>• Organização lingüística do enunciado descritivo: recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes.</li> </ul>	<b>textos.</b>				
	10.1. Reconhecer e usar as fases ou etapas da descrição em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.2. Reconhecer e usar estratégias de organização da descrição em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.3. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.4. Reconhecer e usar marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.5. Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.6. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.7. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráficos de estruturação de enunciados descritivos.	1	1	1	
	10.8. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência descritiva.	1	1	1	
	10.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, descrições orais em descrições escritas, ou vice-versa.	2	1	1	
	10.10. Recriar descrições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.	1	1	1	
10.11. Usar, na produção de textos ou seqüências descritivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.	1	1	1		
<b>11. Textualização do discurso expositivo</b>	<b>11.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso expositivo,</b>				
• Fases ou etapas:					

<ul style="list-style-type: none"> <li>- constatação: introdução de um fenômeno ou fato tomado como incontestável;</li> <li>- problematização: colocação de questões da ordem do porquê ou do como;</li> <li>- resolução ou explicação: resposta às questões colocadas;</li> <li>- conclusão-avaliação: retomada da constatação inicial</li> <li>• Estratégias de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>- definição analítica;</li> <li>- explicação;</li> <li>- exemplificação;</li> <li>- analogia;</li> <li>- comparação ou confronto;</li> <li>- causa-e-conseqüência;</li> <li>- outras.</li> </ul> </li> <li>• Coesão verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores do presente do indicativo e do futuro do presente do indicativo;</li> <li>- correlação com tempos do subjuntivo.</li> </ul> </li> <li>• Conexão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências expositivas com seqüências de outros tipos presentes no texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão/ segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso expositivo.</li> </ul> </li> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul> </li> <li>• Coesão nominal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> </li> <li>• Organização lingüística do enunciado expositivo: recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes.</li> </ul>	<p><b>na compreensão e na produção de textos.</b></p>				
	11.1. Reconhecer e usar as fases ou etapas da exposição em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.2. Reconhecer e usar estratégias de organização da exposição em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.3. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.4. Reconhecer e usar marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.5. Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.6. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.7. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráficos de estruturação de enunciados expositivos.				1
	11.8. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência expositiva.				1
	11.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos expositivos orais em discursos expositivos escritos, ou vice-versa.				1
	11.10. Recriar exposições lidas ou ouvidas em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.	2	2	1	
11.11. Usar, na produção de textos ou seqüências expositivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.				1	

<p><b>12. Textualização do discurso argumentativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fases ou etapas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- proposta: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição;</li> <li>- proposição: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta, orientador de toda a argumentação;</li> <li>- comprovação: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão;</li> <li>- conclusão: retomada da proposta e/ ou uma possível decorrência dela.</li> </ul> </li> <li>• Estratégias de organização: <ul style="list-style-type: none"> <li>- causa-e-conseqüência;</li> <li>- comparação ou confronto;</li> <li>- concessão restritiva;</li> <li>- exemplificação;</li> <li>- analogia;</li> <li>- argumentação de autoridade;</li> <li>- outras.</li> </ul> </li> <li>• Coesão verbal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- valores do presente do indicativo e do futuro do presente do indicativo;</li> <li>- correlação com tempos do subjuntivo.</li> </ul> </li> <li>• Conexão textual: <ul style="list-style-type: none"> <li>- marcas lingüísticas e gráficas da articulação de seqüências argumentativas com seqüências de outros tipos presentes no texto;</li> <li>- marcadores textuais da progressão / segmentação temática: articulações hierárquicas, temporais e/ou lógicas entre as fases ou etapas do discurso argumentativo.</li> </ul> </li> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- paráfrase;</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>12.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e na produção de textos.</b></p>				
	12.1. Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou seqüência argumentativa.			1	1
	12.2. Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou seqüência argumentativa.			1	1
	12.3. Reconhecer e usar mecanismos de coesão verbal em um texto ou seqüência argumentativa.	2	2	1	1
	12.4. Reconhecer e usar marcas lingüísticas e gráficas de conexão textual em um texto ou seqüência argumentativa.	2	1	1	1
	12.5. Reconhecer e usar mecanismos de textualização de discursos citados ou relatados dentro de um texto ou seqüência argumentativa.	2	2	1	1
	12.6. Reconhecer e usar mecanismos de coesão nominal em um texto ou seqüência argumentativa.	2	2	1	1
	12.7. Reconhecer e usar recursos lingüísticos e gráficos de estruturação de enunciados argumentativos.			1	1
	12.8. Reconhecer e corrigir problemas de textualização do discurso em um texto ou seqüência argumentativa.			1	1
	12.9. Retextualizar, produtiva e autonomamente, discursos argumentativos orais em discursos argumentativos escritos, ou vice-versa.			1	1
	12.10. Recriar textos argumentativos lidos ou ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.	1	2	1	1
12.11. Usar, na produção de textos ou seqüências argumentativas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.			1	1	



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textualização de discursos citados ou relatados: <ul style="list-style-type: none"> <li>- direto;</li> <li>- indireto;</li> <li>- resumo com citações.</li> </ul> </li> <li>• Coesão nominal: <ul style="list-style-type: none"> <li>- estratégias de introdução temática;</li> <li>- estratégias de manutenção e retomada temática.</li> </ul> </li> <li>• Organização lingüística do enunciado injuntivo: recursos semânticos e morfossintáticos mais característicos e/ou freqüentes.</li> </ul>	ouvidos em textos do mesmo gênero ou de gênero diferente.				
	13.11. Usar, na produção de textos ou seqüências injuntivas orais ou escritas, recursos de textualização adequados ao discurso, ao gênero, ao suporte, ao destinatário e ao objetivo da interação.	1	1	1	
<p><b>14. Textualização do discurso poético</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O estrato fônico e as estratégias musicais.</li> <li>• O estrato óptico e as estratégias visuais (gráficas e digitais).</li> <li>• O estrato semântico e a construção de imagens poéticas.</li> </ul>	<b>14.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso poético, na compreensão e na produção de textos.</b>				
	14.1. Relacionar sensações e impressões despertadas pela leitura de poemas à exploração da dimensão material das palavras.	2	1	1	
	14.2. Escandir versos, reconhecendo as possibilidades rítmicas de um poema apresentado.	1	1	1	
	14.3. Interpretar efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos musicais (ritmo, rima, aliteração, assonância, eco, onomatopéia, etc.) em poemas.	2	1	1	
	14.4. Relacionar efeitos de sentido de um poema ao uso de estratégias musicais de distribuição, repetição, acréscimo, corte ou substituição de fonemas/sons (ritmo, onomatopéia, aliteração, assonância, eco, metáfora sonora, rima, paronomásia)	2	1	1	1
	14.5. Relacionar efeitos de sentido de um poema à sua configuração visual (tamanho e distribuição de versos na página, exploração de espaços em branco, uso de sinais gráficos e digitais).	1	1	1	
	14.6. Recriar poemas e canções, buscando novas disposições visuais de seus versos e palavras, de modo a realçar uma idéia, um ritmo, uma palavra...	1	1	1	

	14.7. Reconhecer imagens poéticas em um texto ou seqüência textual literária.	1	1	1	
	14.8. Reconhecer efeitos de sentido de imagens poéticas, em um texto ou seqüência literária.	1	1	1	1
	14.9. Reconhecer o uso de estratégias do discurso poético e seus efeitos de sentido, em discursos, textos e gêneros não literários (canções, contos, romances, anúncios publicitários, slogans, provérbios, notícias, filmes, telenovelas, etc.).	1	1	1	1
	14.10. Usar, na produção de textos literários ou não, estratégias do discurso poético (ritmo, métrica, sonoridade das palavras, recursos gráficos e digitais, imagens poéticas) de modo a obter os efeitos de sentido desejados.	1	1	1	1

**Tema 2: Suportes textuais**  
**Subtema: Jornal**

*Competência: Ler jornais, produtiva e autonomamente.*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>15. Organização do suporte jornal: relações com o público-alvo</b> • Composição (cadernos, suplementos, seções, colunas). • Formato. • Projeto gráfico (logomarca, variedade de fontes ou caracteres tipográficos, cores, imagens). • Funções sociocomunicativas do suporte e suas partes. • Pactos de leitura. • Diversidade de domínios discursivos, de gêneros, de temas e de variedades lingüísticas. • Integração entre signos verbais e não verbais (sons, imagens e formas em movimento, fotos, gráficos e legendas).	<b>15.0 . Ler e produzir textos de jornal, relacionando, produtiva e autonomamente, a organização desse suporte ao público-alvo.</b>				
	15.1. Reconhecer as funções sociocomunicativas (informação, conhecimento, formação de opinião, entretenimento) do suporte jornal e de seus cadernos, suplementos, seções e colunas.	3	1	1	
	15.2. Relacionar matérias e anúncios publicitários a cadernos ou seções de jornais, justificando o relacionamento feito.		2	1	
	15.3. Explicar efeitos de sentido decorrentes da publicação de uma matéria ou de um anúncio publicitário em diferentes cadernos ou seções de um jornal.			1	1
	15.4. Inferir o público-alvo do jornal ou		1	1	1

	de partes do jornal a partir do projeto gráfico, dos temas abordados, dos gêneros e domínios discursivos, dos pactos de leitura, das variedades lingüísticas.				
	15.5. Reconhecer, em matérias de jornais, marcas lingüísticas de dialetos sociais (jargões, clichês, gírias...) e seus efeitos de sentido.		1	1	1
	15.6. Relacionar as variedades lingüísticas de matérias de um jornal à diversidade de destinatários, gêneros e temas abordados.		1	1	1
	15.7. Identificar a origem e a formação de neologismos usados em matérias jornalísticas.				1
	15.8. Reconhecer efeitos de sentido do uso de neologismos em matérias de jornal.				1
	15.9. Elaborar referências bibliográficas de jornais e matérias de jornais, segundo normas da ABNT.			1	1
	<b>16.0. Ler e produzir textos característicos da primeira página de jornal, produtiva e autonomamente.</b>				
<b>16. Primeira página</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura (título, cabeçalho, manchetes, chamadas, lides, ilustrações e legendas).</li> <li>• Funções sociocomunicativas.</li> <li>• Composição e função de manchetes, títulos e subtítulos de matérias.</li> <li>• Caracterização e função de lides e chamadas.</li> <li>• Integração entre signos verbais e não verbais (sons, imagens e formas em movimento, fotos, gráficos e legendas).</li> </ul>	16.1. Inferir efeitos de sentido decorrentes da presença ou ausência de determinada notícia na primeira página de um jornal.		1	1	1
	16.2. Avaliar fotos publicadas na primeira página de um jornal, do ponto de vista informativo, técnico e expressivo.		1	1	1
	16.3. Inferir a importância atribuída por um jornal às notícias da primeira página a partir de aspectos como extensão dos títulos, tamanho dos caracteres, posição na página, presença ou ausência de imagens.		1	1	1
	16.4. Distinguir textos informativos de textos opinativos a partir da análise de seus títulos (preferência pela ordem canônica e verbos no presente do indicativo x preferência por frases nominais).		1	1	1
	16.5. Explicar efeitos de sentido de		1	1	1

	diferenças observadas entre os títulos da primeira página e os títulos das matérias correspondentes nas páginas internas.				
	16.6. Explicar a função de lides que aparecem na primeira página de jornais.		1	1	1
	16.7. Produzir lides para notícias do dia ou para títulos publicados na primeira página de um jornal.		1	1	1
	16.8. Distinguir entre lides e chamadas publicadas na primeira página de um jornal.		1	1	1
	16.9. Produzir chamadas para títulos apresentados na primeira página de um jornal.		1	1	1
	16.10. Produzir títulos para lides e chamadas da primeira página de um jornal.		1	1	1
	16.11. Localizar uma matéria no jornal a partir de indicações da chamada ou do lide da primeira página.		1	1	1
	16.12. Identificar os temas gerais de uma edição de jornal a partir da leitura da primeira página.		1	1	1
	16.13. Produzir textos característicos da primeira página de jornal.		2	1	1
<b>17. Credibilidade do suporte jornal: linha editorial, público-alvo e tratamento ideológico-lingüístico da informação.</b> • O mito da imparcialidade jornalística • Estratégias de objetividade e credibilidade • Estratégias de subjetividade e argumentatividade	<b>17.0. Ler jornal, considerando o tratamento ideológico-lingüístico da informação.</b>				
	17.1. Relacionar, em um jornal, o tratamento ideológico-lingüístico da informação, a linha editorial e o público-alvo.				1
	17.2. Reconhecer recursos textuais e gráficos que tornam menos ou mais sensacionalista uma manchete, um título ou uma matéria de jornal apresentada.				1
	17.3. Inferir o posicionamento ideológico, a linha editorial e o público-alvo de um jornal a partir da análise de seu projeto gráfico.				1
	17.4. Inferir o posicionamento ideológico de um jornal a partir do tema e do tratamento do tema nas manchetes, nos				1

	títulos ou subtítulos e nas matérias.				
	17.5. Avaliar criticamente o grau de objetividade e credibilidade de um jornal a partir da verificação do uso de estratégias apropriadas à produção desses efeitos de sentido.				1
	17.6. Posicionar-se criticamente frente a um jornal, considerando o tratamento ideológico-lingüístico da informação.				1

*Subtema: Livros literários*

*Competência: Ler livros literários, produtiva e autonomamente.*

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>18. Perigrafia de livros literários</b> • Capa (sobrecapa, primeira, segunda e quarta capas, orelhas, lombada). • Falsa folha de rosto, folha de rosto e ficha catalográfica. • Dedicatória e agradecimentos. • Epígrafe. • Sumário • Apresentação, prefácio e posfácio. • Ilustrações	<b>18.0. Ler livros literários, considerando, produtiva e autonomamente, as informações de seus textos perigráficos.</b>				
	18.1. Reconhecer as funções comunicativas da capa de um livro literário: identificar a obra e o destinatário previsto, estabelecer pactos de leitura, motivar a leitura da obra.	1	1		1
	18.2. Usar, produtiva e autonomamente, dados da folha de rosto ou da ficha catalográfica de livros para referenciar obras consultadas, fazer empréstimos em bibliotecas, adquirir livros, catalogar livros pessoais ou de uso coletivo.	1	1	1	1
	18.3. Reconhecer a dedicatória e os agradecimentos presentes em livros literários como práticas discursivas.	1	1	1	1
	18.4. Inter-relacionar a epígrafe e o texto básico de um livro literário.			1	1
	18.5. Usar o sumário, produtiva e autonomamente, para localizar partes dentro de um livro literário: poemas, contos, capítulos...	1	1	1	1
	18.6. Ler e usar, produtiva e autonomamente, orelhas, apresentações, prefácios e posfácios na compreensão do texto básico de um livro literário.	1	1	1	1
	18.7. Reconhecer a ilustração de livros literários como um texto em diálogo com o texto verbal.	1	1		1

	18.8. Avaliar a adequação das ilustrações ao leitor, ao pacto de leitura previsto, ao texto verbal e ao projeto gráfico de um livro literário.			1	1
	18.9. Elaborar, produtiva e autonomamente, textos perigráficos para livros literários.	2	1	1	1

## Conteúdo Básico Comum (CBC) de Português do Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série

• Nas páginas a seguir, os tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades aparecem em **negrito**; os subtópicos e o detalhamento das habilidades, sem **negrito**.

### Eixo Temático II

#### Competências:

*Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.*

*Reconhecer a língua como instrumento de construção da identidade de seus usuários e da comunidade a que pertencem.*

*Compreender a escrita como simbolização da fala.*

*Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.*

*Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.*

*Usar variedades do português, produtiva e autonomamente.*

*Posicionar-se criticamente contra preconceitos lingüísticos.*

*Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social.*

#### Linguagem e Língua

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>19. A linguagem verbal: modalidades, variedades, registros</b> • Modalidades lingüísticas: - o contínuo oral–escrito; - condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização da fala e da escrita; - convenções da língua escrita: grafia de palavras (ortografia, acentuação gráfica, notações gráficas); parágrafo gráfico; pontuação; - diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico. Variação lingüística e estilística:	<b>19.0. Compreender a língua como fenômeno histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</b>				
	19.1. Reconhecer semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto a condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização.	4	2	1	1
	19.2. Reconhecer funções da fala e da escrita em diferentes suportes e gêneros.	1	2	1	1
	19.3. Usar as convenções da língua escrita produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.	5	3	1	1
	19.4. Identificar fatores relacionados às	1	1	1	1

<ul style="list-style-type: none"> <li>• fatores históricos (o passado e o presente), geográficos (o contínuo rural—urbano), sociológicos (gênero, geração, classe social) e técnicos (diferentes domínios da ciência e da tecnologia);</li> <li>• manifestações fonéticas, lexicais, morfológicas e sintáticas;</li> <li>• o contínuo da monitoração estilística: registros menos ou mais monitorados.</li> <li>• Prestígio e preconceito lingüístico</li> </ul>	variedades lingüísticas e estilísticas de textos apresentados.				
	19.5. Avaliar o uso de variedades lingüísticas e estilísticas em um texto, considerando a situação comunicativa e o gênero textual.	1	1	1	1
	19.6. Adequar a variedade lingüística e/ou estilística de um texto à situação comunicativa e ao gênero do texto.	1	1	1	1
	19.7. Mostrar uma atitude crítica e não preconceituosa em relação ao uso de variedades lingüísticas e estilísticas.	1	1	1	1
	19.8. Reconhecer a manifestação de preconceitos lingüísticos como estratégia de discriminação e dominação.	1	1	1	1
<b>20. Neologia de palavras</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neologia semântica: a criação de novos sentidos para palavras, expressões e frases, e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Neologia lexical: os processos mais produtivos no português brasileiro atual e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Neologia por empréstimo: os estrangeirismos e seus efeitos de sentido.</li> <li>• Derivação: diferenças entre o português padrão (PP) e não padrão (PNP).</li> </ul>	<b>20.0. Reconhecer a neologia semântica, a lexical e o empréstimo como processos de criação lingüística.</b>				
	20.1. Identificar a origem de neologismos em circulação no português brasileiro.	1	1	1	
	20.2. Identificar o processo de formação de neologismos em circulação no português brasileiro.	2	1	1	
	20.3. Interpretar neologismos em diferentes situações de interlocução.	1	1	1	
<b>21. Uso de pronomes pessoais no português padrão (PP) e não padrão (PNP)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas pronominais do PP e do PNP: diferenças quanto <ul style="list-style-type: none"> <li>- ao preenchimento da posição de sujeito;</li> <li>- à extensão do emprego de pronomes pessoais tônicos como objeto;</li> <li>- ao desaparecimento de clíticos junto ao verbo;</li> <li>- ao emprego de pronomes reflexivos;</li> <li>- ao emprego de dêiticos e anafóricos.</li> </ul> </li> </ul>	<b>21.0. Reconhecer e usar o pronome pessoal, produtiva e autonomamente.</b>				
	21.1. Reconhecer diferenças de uso do pronome pessoal entre o português padrão (PP) e o português não padrão (PNP).		2	1	1
	21.2. Avaliar a adequação do uso padrão ou não padrão do pronome pessoal em um texto ou seqüência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.			1	1
	21.3. Corrigir um texto ou seqüência textual, considerando a necessidade de uso da norma padrão de emprego do pronome pessoal.			1	1
	21.4. Usar a norma padrão do pronome			1	1

	<p>peçoal em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.</p>				
<p><b>22. Flexão verbal no português padrão (PP) e não padrão (PNP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de flexão verbal no PP e no PNP: <ul style="list-style-type: none"> <li>- manutenção / redução do paradigma das pessoas verbais;</li> <li>- [- ou +] emprego de formas verbais compostas no futuro e no pretérito mais-que-perfeito;</li> <li>- [- ou +] uso do pretérito imperfeito pelo futuro do pretérito (condicional);</li> <li>- [- ou +] predominância do modo indicativo.</li> </ul> </li> <li>• Concordância verbal no PP e no PNP: <ul style="list-style-type: none"> <li>- concordância verbal e coesão;</li> <li>- casos gerais de concordância verbal.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>22.0. Reconhecer e usar mecanismos de flexão verbal, produtiva e autonomamente.</b></p>				
	<p>22.1. Reconhecer diferenças de flexão verbal entre o português padrão (PP) e o português não padrão (PNP).</p>			1	1
	<p>22.2. Avaliar adequação da flexão verbal padrão ou não padrão em um texto ou seqüência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.</p>			1	1
	<p>22.3. Corrigir um texto ou seqüência textual, considerando a necessidade de uso da norma padrão de flexão verbal.</p>			1	1
	<p>22.4. Usar a norma padrão de flexão verbal em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.</p>			1	1
<p><b>23. Flexão nominal no português padrão (PP) e não padrão (PNP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de flexão verbal no PP e no PNP: diferenças de <ul style="list-style-type: none"> <li>- gênero e número do substantivo;</li> <li>- gênero e número do adjetivo, quantificadores e determinantes variáveis do substantivo.</li> </ul> </li> <li>• Concordância nominal no PP e no PNP: <ul style="list-style-type: none"> <li>- concordância nominal e coesão;</li> <li>- casos gerais de concordância nominal.</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>23.0. Reconhecer e usar mecanismos de flexão nominal, produtiva e autonomamente.</b></p>				
	<p>23.1. Reconhecer diferenças de flexão nominal entre o português padrão (PP) e o português não padrão (PNP).</p>	2	1	1	1
	<p>23.2. Avaliar adequação da flexão nominal padrão ou não padrão em um texto ou seqüência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.</p>	1	1	1	1
	<p>23.3. Corrigir um texto ou seqüência textual, considerando a necessidade de uso da norma padrão de flexão nominal.</p>	1	1	1	1
	<p>23.4. Usar a norma padrão de flexão nominal em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.</p>	2	1	1	1
<p><b>24. A frase na norma padrão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frase: estruturação, delimitação e articulação</li> <li>• Frase oracional e frase não oracional</li> <li>• Marcas do relacionamento das palavras na frase:</li> </ul>	<p><b>24.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, a frase padrão em contextos que a exijam.</b></p>				
	<p>24.1. Reconhecer, em um texto ou seqüência textual, os diferentes tipos de frases: não oracional, oracional simples (período simples), oracional complexa</p>			2	1

<ul style="list-style-type: none"> <li>- sinais de pontuação;</li> <li>- ordem de colocação;</li> <li>- concordância;</li> <li>- articuladores ( preposições e conjunções);</li> <li>- natureza dos sintagmas;</li> <li>- operadores argumentativos;</li> <li>- entoação / pontuação.</li> <li>• A frase e seus sintagmas:</li> <li>- sintagma nominal, sintagma adjetivo, sintagma adverbial;</li> <li>- ordem canônica e não canônica dos sintagmas na frase e seus efeitos de sentido.</li> </ul>	(período composto).				
	24.2. Reconhecer marcas do relacionamento entre as palavras de uma frase.			1	1
	24.3. Manipular marcas do relacionamento entre as palavras de uma frase, de forma a produzir diferentes efeitos de sentido.	1	1	1	1
	24.4. Relacionar mudanças de sentido, focalização e intencionalidade a mudanças formais operadas em uma frase: alterações de sinais de pontuação, ordem de colocação, concordância, transformação de sintagmas, substituição ou eliminação de articuladores e operadores argumentativos.	2	2	1	
	24.5. Reconhecer sintagmas substantivos, adjetivos e adverbiais em uma frase.	1	1	1	1
	24.6. Identificar o núcleo ou os núcleos de sintagmas nominais, adjetivos e adverbiais apresentados em frases ou seqüências textuais.	1	1	1	1
	24.7. Reconhecer, os processos sintáticos de organização e hierarquização dos sintagmas (coordenação e/ou subordinação), em frases apresentadas.	2	2	1	1
	24.8. Interpretar, em frases apresentadas, o valor semântico e/ou argumentativo de sintagmas nominais, adjetivos e adverbiais.			1	1
	24.9. Interpretar, em frases apresentadas, o valor semântico e/ou argumentativo de sintagmas adverbiais que funcionam como modalizadores do discurso.			1	1
	24.10. Interpretar, em frases apresentadas, o valor semântico de constituintes de sintagmas nominais, adjetivos e adverbiais.			1	1
	24.11. Reconhecer a necessidade de se preposicionar ou não, em uma frase, um determinado sintagma.			1	1
	24.12. Reconhecer diferenças sintáticas				1

	de estruturação de frases entre o português padrão e o português não padrão.				
	24.13. Avaliar a adequação de uma estrutura frasal padrão ou não padrão a um texto ou seqüência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.				1
	24.14. Produzir frases com estrutura adequada à situação comunicativa e ao gênero textual.				1
<b>25. A frase na norma padrão: período simples</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os sintagmas nominal, adjetivo e adverbial na estrutura oracional.</li> <li>• O verbo e seus argumentos.</li> <li>• Pontuação: segmentação e articulação de sintagmas.</li> </ul>	<b>25.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, o período simples padrão em contextos que o exijam.</b>				
	25.1. Reconhecer sintagmas que funcionem como constituintes imediatos de um período simples.			1	1
	25.2. Reconhecer, em um período simples ou oração, sintagmas que funcionem como constituintes de outros sintagmas.			1	1
	25.3. Distinguir os argumentos semânticos de verbos (sujeito, objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, adjunto adverbial) em frases apresentadas.			1	1
	25.4. Explicar as relações entre o significado de um verbo e a ausência, presença e forma de apresentação de seus argumentos semânticos.			1	1
	25.5. Relacionar vozes verbais, formas de apresentação dos argumentos semânticos de um verbo e efeitos de sentido.			1	1
	25.6. Distinguir os usos padrão e não padrão de vozes verbais e seus efeitos de sentido, em uma frase ou seqüência textual apresentada.			1	1
	25.7. Distinguir os usos padrão e não padrão de verbos denominados impessoais, em uma frase ou seqüência textual apresentada.			1	1
	25.8. Distinguir efeitos de sentido de adjuntos e predicativos, em frase ou seqüência textual apresentada.			1	1
	25.9. Distinguir efeitos de sentido de			1	1

	complementos e adjuntos em uma frase ou seqüência textual apresentada.				
	25.10. Reconhecer valores semânticos e argumentativos do aposto, em uma frase ou seqüência textual apresentada.			1	1
	25.11. Reconhecer o efeito de sentido de sintagmas adverbiais modalizadores, em uma frase ou seqüência textual apresentada.			1	1
	25.12. Avaliar a adequação de uso de um período simples em um texto ou seqüência textual, considerando a progressão textual, a situação comunicativa e o gênero do texto.			1	1
	25.13. Avaliar a correção de um período simples usado em um texto ou seqüência textual, considerando a norma padrão.			1	1
	25.14. Corrigir problemas de estruturação de períodos simples, considerando a norma padrão.			1	1
	25.15. Produzir períodos simples estruturalmente adequados à situação comunicativa, à seqüência e ao gênero textual.			1	1
<b>26. A frase na norma padrão: o período composto</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexão sintática (coordenação e/ ou subordinação), semântica (relações lógicas) e discursiva (instruções de progressão temática).</li> <li>• O período composto e suas orações.</li> <li>• Orações coordenadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tipologia;</li> <li>- relações lógicas e discursivas;</li> <li>- pontuação.</li> </ul> </li> <li>• Orações subordinadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- tipologia;</li> <li>- relações temporais, lógicas e discursivas;</li> <li>- pontuação.</li> </ul> </li> </ul>	<b>26.0. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, o período composto padrão em contextos que o exijam.</b>				
	26.1. Reconhecer e usar a oração não subordinada como unidade fundamental da frase oracional padrão simples ou complexa.				1
	26.2. Reconhecer o papel sintático, semântico e discursivo de articuladores de orações em um período composto.				2
	26.3. Reconhecer relações de adição, oposição adversativa, alternância, explicação e conclusão entre orações coordenadas de um período composto.				2
	26.4. Identificar efeitos de sentido do uso de orações coordenadas aditivas, adversativas, alternativas, explicativas e conclusivas em um período composto.				2
	26.5. Reconhecer relações de causa, conseqüência, concessão, condição, finalidade, tempo, comparação,				2

proporção, conformidade, modo e lugar entre orações subordinadas e principais de um período composto.				
26.6. Identificar efeitos de sentido do uso de orações causais, consecutivas, concessivas, condicionais, finais, temporais, comparativas, proporcionais, conformativas, modais e locativas em um período composto.				1
26.7. Reconhecer relações de restrição e explicação entre orações adjetivas e principais de um período composto.				1
26.8. Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.				1
26.9. Reconhecer, em um período composto, a função modalizadora, focalizadora ou enunciativa de uma oração principal em relação a uma subordinada substantiva.				1
26.10. Identificar efeitos de sentido do uso de orações principais acompanhadas de substantivas em um período composto.				1
26.11. Estabelecer, entre orações de um período composto, relações sintáticas, semânticas e discursivas adequadas ao efeito de sentido pretendido.				1
26.12. Manter ou alterar o sentido e/ou o efeito argumentativo de um período composto, incluindo, substituindo, omitindo ou deslocando articuladores, orações e sinais de pontuação.				2
26.13. Reestruturar informações simples ou complexas em períodos compostos, estabelecendo relações sintáticas, semânticas e discursivas adequadas aos efeitos de sentido pretendidos.				2
26.14. Pontuar, produtiva e autonomamente, orações de um período composto.				2
26.15. Corrigir impropriedades de estruturação sintática, semântica e discursiva em um período composto.				1
26.16. Reconhecer diferenças sintáticas de estruturação de frases entre o				1

	português padrão e o português não padrão.				
	26-17. Avaliar a adequação de uma estrutura frasal padrão ou não padrão a um texto ou seqüência textual, considerando a situação comunicativa e o gênero do texto.				1
	26.18. Produzir períodos compostos estruturalmente adequados à situação comunicativa, à seqüência e ao gênero textual.				1

### Conteúdo Básico Comum (CBC) de Português do Ensino Fundamental da 6ª à 9ª série

• Nas páginas a seguir, os tópicos de conteúdo e suas respectivas habilidades aparecem em **negrito**; os subtópicos e o detalhamento das habilidades, sem **negrito**.

#### Eixo Temático III

*Tema: Mitos e símbolos literários na cultura contemporânea*

*Competências:*

*Ler textos literários com envolvimento da imaginação e da emoção.*

*Reconhecer e participar do pacto proposto por diferentes gêneros literários.*

*Reconhecer o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias.*

*Reconhecer mitos e símbolos literários em circulação na cultura contemporânea.*

*Identifi car valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na cultura contemporânea.*

*Posicionar-se criticamente frente a ideologias e valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na sociedade contemporânea.*

*Organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários e outras manifestações culturais.*

*Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.*

#### A Literatura e outras Manifestações Culturais

TÓPICOS E SUBTÓPICOS DE CONTEÚDO	HABILIDADES E DETALHAMENTO DAS HABILIDADES	Ano / Carga Horária			
		6º	7º	8º	9º
<b>27. De feiticeiras e fadas</b> • Representações de feiticeiras e fadas - na tradição pagã; - na tradição cristã; - na cultura popular; - na literatura infantil; - no feminismo; - na cultura contemporânea: publicidade, mídia, telenovela,	<b>27.0. Reconhecer representações do feminino associadas às figuras da feiticeira e da fada.</b>				
	27.1. Reconhecer características e valores da feiticeira em personagens femininas de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais.	2			
	27.2. Avaliar criticamente a recriação	2			

cinema, história em quadrinhos... • A ambivalência das feiticeiras e fadas contemporâneas: medo e sedução, divertimento e poder.	das fi guras da feiticeira e da fada em textos literários e em outras manifestações culturais contemporâneas.				
	27.3. Reconhecer a função da feiticeira e da fada na criação, no desenvolvimento e no desfecho de conflitos de uma narrativa.	1			
	27.4. Recontar ou criar contos ou textos dramáticos, atualizando a fi gura da feiticeira e/ou fada.	2			
<b>28. O herói</b> • Mito, identidade e cultura • O herói épico e o herói trágico na tradição grega • O herói da Cavalaria Andante na Idade Média • O percurso do herói: o chamado da aventura; o caminho de provas, tentações e ajudas sobrenaturais; a transformação; o retorno. • O anti-herói • O vilão • A releitura do herói, do anti-herói e do vilão na cultura contemporânea: publicidade, cinema, telenovela, gibis, mangás e videogames	<b>28.0. Reconhecer a fi gura do herói como matriz de construção de culturas e subjetividades.</b>				
	28.1. Reconhecer características e valores dos heróis épico e trágico em personagens de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais.		2		
	28.2. Reconhecer características e valores do herói da Cavalaria medieval em personagens de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais.		2		
	28.3. Reconhecer as etapas do percurso do herói e seus significados em textos literários e em outras manifestações culturais.		2		
	28.4. Reconhecer características e valores do anti-herói em personagens de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais.		2		
	28.5. Reconhecer características e valores do vilão em personagens de diferentes gêneros literários e de outras produções culturais.		1		
	28.6. Avaliar criticamente a recriação dos mitos do herói, do anti-herói e do vilão, em textos literários e em outras manifestações culturais contemporâneas.		2		
	28.7. Reconhecer a função de heróis, anti-heróis e vilões na criação, no desenvolvimento e no desfecho de conflitos de uma narrativa.		2		
	28.8. Relacionar o ponto de vista de		1		

	enunciação do discurso com a configuração de personagens como heróis, anti-heróis e vilões.				
	28.9. Retomar o mito do herói na produção coletiva de um texto poético, narrativo, dramático (para encenação teatral) e/ou de um roteiro (para filme de curta metragem).		1		
<b>29. A magia do espelho</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O espelho na cultura popular</li> <li>• O espelho na literatura e na MPB</li> <li>• O mito de Eco e Narciso: o olhar da sedução</li> <li>• Narcisismo ou negação da alteridade: o eu, o outro e o mundo como imagens especulares; relações afetivas narcisistas; a celebração da aparência física e o culto da imagem (padrões e ícones de beleza, psicopatologias).</li> <li>• Espelhos, Ecos e Narcisos na cultura contemporânea: publicidade, mídia, cinema, videogames, artes plásticas...</li> </ul>	<b>29.0. Reconhecer o espelho como matriz de construção de culturas e subjetividades.</b>				
	29.1. Reconhecer características e valores associados ao espelho em elementos e personagens de diferentes textos literários e de outras produções culturais.			2	
	29.2. Reconhecer a simbologia dos signos espelho, Eco e Narciso no mito Eco e Narciso e em outros textos e manifestações culturais.			1	
	29.3. Inferir o conceito de narcisismo a partir do mito de Eco e Narciso e de sua retomada por outros textos e manifestações culturais.			1	
	29.4. Avaliar criticamente a retomada do símbolo do espelho e do mito de Eco e Narciso em outros textos e manifestações culturais.			2	
	29.5. Relacionar narcisismo, culto da imagem e celebração da aparência física.			1	
	29.6. Relacionar narcisismo e psicopatologias de presença marcante na sociedade contemporânea, tais como bulimia, anorexia e toxicomanias diversas.			1	
	29.7. Reconhecer, em diferentes gêneros, características de narrativas míticas: cosmogonia (narração da criação do mundo ou de partes dele — um ser, um fenômeno natural, uma civilização...), antagonismos imotivados ou sem razões lógicas, situações e transformações mágicas com interferência de personagens ou forças auxiliares sobrenaturais.			2	
	29.8. Retomar o símbolo do espelho			1	

	e/ou do mito de Eco e Narciso na produção coletiva de um texto poético, narrativo, dramático (para encenação teatral) ou de um roteiro (para filme de curta metragem).				
<b>30. Mitos e ritos de iniciação ou passagem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mito, identidade e cultura</li> <li>• O mito como rito de iniciação ou passagem (etapas): separação da família (mãe); segregação e individuação; reintegração social ou agregação.</li> <li>• O mito da luta dos titãs contra os deuses Cronos e Zeus.</li> <li>• O mito de Eros e Psiquê</li> <li>• Mitos/ritos de iniciação em outras sociedades: indígenas, judaica, japonesa, etc.</li> <li>• Mitos/ritos de iniciação na literatura</li> <li>• Mitos/ritos de iniciação na cultura contemporânea: canção popular, publicidade, cinema, telenovela, história em quadrinhos....</li> <li>• Mitos/ritos de iniciação x violência, gravidez precoce, alcoolismo e drogas entre jovens</li> </ul>	<b>30.0. Reconhecer mitos e ritos de iniciação como matrizes de construção de culturas e subjetividades.</b>				
	30.1. Reconhecer os mitos de Eros e Psiquê e dos titãs contra os deuses como representações de ritos de iniciação ou passagem.				1
	30.2. Reconhecer características e valores de mitos/ritos de iniciação em diferentes gêneros literários e em outras produções culturais.				1
	30.3. Avaliar criticamente a recriação de um mito ou rito de iniciação em textos literários e em outras manifestações culturais contemporâneas.				1
	30.4. Relacionar violência, gravidez precoce, alcoolismo e drogas entre jovens ao silenciamento ou banalização de mitos/ritos de iniciação na cultura contemporânea.				1
	30.5. Retomar um mito ou rito de iniciação na produção coletiva de um texto poético, narrativo, dramático (para encenação teatral) ou de um roteiro (para filme ficcional ou documentário de curta metragem).				1

## Sugestões Complementares ao CBC

### Eixo Temático I

#### Compreensão e Produção de Textos

Gêneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anúncio institucional, ata, atestado, bilhete, cartas (pessoal, comercial, aberta ou circular), cartão, chat, classificados, convite, curriculum vitae, diário, discurso político, e-mail, ficha cadastral, lei, logomarca, nota, ofício, requerimento, saudação, roteiro, blog...</li> </ul>
Textualização do discurso interativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sugerimos o estudo do discurso interativo (dialogado ou conversacional) para a caracterização comparativa da conversação espontânea com o debate, a entrevista oral e a entrevista escrita. A idéia é que se estruture e se estude uma planilha de textualização do discurso interativo, à semelhança do que fizemos para o narrativo, o de relato, o descritivo, o</li> </ul>

	<p>expositivo, o argumentativo e o injuntivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização de uma unidade temática com os gêneros conversação espontânea, debate regulado, entrevista televisiva, entrevista escrita e artigo de opinião permitiria trabalhar o discurso interativo no contínuo oral—escrito, transitar entre gêneros privados e públicos, desenvolver práticas de recepção e de produção e selecionar para estudo tópicos gramaticais e estilísticos característicos do discurso interativo menos ou mais monitorado.</li> </ul>
Suportes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rádio, televisão, cartaz, outdoor, embalagem (de alimentos, produtos de limpeza, higiene), carteira de trabalho, site de internet.</li> </ul>

### Eixo Temático III

#### A Literatura e outras Manifestações Culturais

Teatro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A construção do texto teatral: as falas das personagens e os marcadores de cena indicados pelo autor.</li> <li>• A montagem da peça de teatro: texto, direção, iluminação, figurinos, cenário, etc.</li> <li>• A literatura no teatro: autores e obras.</li> <li>• Produção de textos dramáticos para encenação na escola e/ou comunidade.</li> </ul>
Cinema	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indústria e arte.</li> <li>• A linguagem cinematográfica: imagem, enquadramentos, planos, ângulos, movimentos de câmera, iluminação, figurino, cenário, cor, elipses e ligações, metáforas e símbolos, sons, ruídos e música, montagem, diálogos, procedimentos narrativos, espaço, tempo, ator.</li> <li>• A literatura brasileira no cinema nacional: autores e obras.</li> <li>• Produção de roteiros para filmes ficcionais ou documentários de curta metragem.</li> </ul>

### Avaliação

Se é função da escola criar condições para que o aluno aprenda determinados conteúdos e, sobretudo, desenvolva determinadas habilidades, ela precisa, o tempo todo e de diversas formas, avaliar se está atingindo seus objetivos. Ao professor, a avaliação fornece elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho, sobre ajustes a fazer no processo de aprendizagem individual ou de todo grupo. Ao aluno, permite a tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. À escola, possibilita definir prioridades e identificar que aspectos das ações educacionais demandam apoio.

A avaliação deve ocorrer antes, durante e após o processo de ensino e aprendizagem. Avaliando permanentemente, o professor capta o crescimento do aluno no decorrer do tempo e evita que uma situação não desejável permaneça acontecendo até que chegue ao patamar do irremediável.

A fase investigativa ou diagnóstica inicial instrumentaliza o professor para pôr em prática seu planejamento de forma a atender às características de seus alunos. Informando-se sobre o que o aluno já sabe a respeito de determinado conteúdo, o professor estrutura o planejamento, define os conteúdos e o nível de profundidade em que devem ser abordados. Vale frisar que a avaliação investigativa não deve destacar-se do processo de aprendizagem em curso, impedindo o professor de avançar em suas propostas e fazendo-o perder o escasso tempo escolar de que dispõe. Pelo contrário, ela deve realizar-se no interior mesmo do processo de ensino-aprendizagem, já que os alunos inevitavelmente põem em jogo seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática.

Durante o processo, é conveniente que o professor, junto com os alunos, faça paradas para monitorar os produtos e processos, alterar rotas, tomar consciência do que cada um ainda não sabe e buscar caminhos para avançar. É importante que os alunos participem dessa avaliação formativa e que sejam apoiados pelo professor no processo de formação da capacidade de julgamento autônomo, consciente, a partir de critérios claros e compartilhados, de princípios de honestidade intelectual e espírito crítico.

A fase final inclui a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem alcançada pelos alunos ao final de um período de trabalho, com base na síntese de todas as informações sobre o aluno obtidas pelo professor, ao acompanhá-lo contínua e sistematicamente.

A avaliação deve ser multimodal, multidimensional. Isso quer dizer que ela deve ser feita por meio de diferentes instrumentos e linguagens — não só por meio de testes escritos; por outros agentes, além do professor — o próprio aluno, um ou mais colegas, pessoas da comunidade; e avaliar não só conhecimentos, como também competências e habilidades, valores e atitudes aprendidos ao longo do tempo e demonstrados não só dentro da escola, mas também fora dela. A diversidade de instrumentos e situações possibilita avaliar as diferentes competências e conteúdos curriculares em jogo, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens para contextos distintos. A utilização de diferentes linguagens, além da verbal — teatro, filme, dança, música, pintura, expressão corporal, grafismos, etc. —, leva em conta as diferentes aptidões dos alunos.

A ficha a seguir, proposta por Armstrong (2001:127) para o aluno escolher como deseja ser avaliado, apresenta uma grande variedade de instrumentos e linguagens.

<b>Folha de inscrição do aluno para “Comemoração da Aprendizagem”</b>	
Para mostrar que eu sei..... eu gostaria de	
<input type="checkbox"/> fazer um relatório <input type="checkbox"/> fazer um ensaio fotográfico. <input type="checkbox"/> montar um livro de recortes. <input type="checkbox"/> construir um modelo. <input type="checkbox"/> fazer uma demonstração ao vivo. <input type="checkbox"/> criar um projeto em grupo. <input type="checkbox"/> fazer um gráfico estatístico. <input type="checkbox"/> fazer uma apresentação interativa em computador. <input type="checkbox"/> manter um diário. <input type="checkbox"/> gravar entrevistas. <input type="checkbox"/> planejar um mural. <input type="checkbox"/> criar uma discografia baseada no assunto.	<input type="checkbox"/> dar uma palestra. <input type="checkbox"/> fazer uma simulação. <input type="checkbox"/> criar uma série de esboços/ diagramas. <input type="checkbox"/> montar um experimento. <input type="checkbox"/> participar de um debate ou discussão. <input type="checkbox"/> fazer um mapa mental. <input type="checkbox"/> produzir um vídeo. <input type="checkbox"/> criar um projeto ecológico. <input type="checkbox"/> montar um musical. <input type="checkbox"/> criar um rap ou uma canção sobre o assunto. <input type="checkbox"/> ensinar o assunto a alguém. <input type="checkbox"/> coreografar uma dança. <input type="checkbox"/> fazer um projeto diferente dos listados acima.
Breve descrição do que pretendo fazer: ..... ..... .....	
Assinatura do aluno	_____/_____/_____
Assinatura do professor	_____/_____/_____

Já esta outra ficha, pequeno exemplo de como avaliar valores e atitudes em linguagem, leitura e escrita, dentro e fora da escola, foi inspirada em Campbell, Campbell e Dickinson (2000:265). É

possível recriá-la de modo a avaliar vários outros aspectos importantes.

### Boletim de avaliação de valores e atitudes

Nome: .....

Data:...../...../.....

Como está seu desempenho nas categorias abaixo?

Auto-avalie-se no espaço sob o título EU, descrevendo seu progresso em cada item. Depois, peça a um colega para avaliar você na segunda coluna. Em seguida, leve o boletim para casa e peça a seu pai, sua mãe ou outro adulto para avaliar você na terceira coluna.

Compare a opinião de todos sobre o seu progresso. Você concorda ou discorda dos comentários? Escreva suas reações a eles no verso do boletim e, quando estiver completo, coloque-o em seu portfólio.

LINGUAGEM	EU	COLEGA	ADULTO
Mostra atitude não preconceituosa frente aos diferentes modos de falar das pessoas, reconhecendo a igual validade lingüística de todos os usos da língua.			
Posiciona-se criticamente frente a preconceitos lingüísticos.			
Faz uso consciente das variedades lingüísticas e níveis de registros do português brasileiro, conforme os efeitos de sentido que quer provocar.			
LEITURA	EU	COLEGA	ADULTO
Mostra-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas.			
Dispõe-se a trocar impressões com outros leitores acerca de textos lidos.			
Valoriza a leitura em suas diferentes dimensões: informação, conhecimento, fruição...			
Posiciona-se ideologicamente frente aos textos que lê.			
LEITURA	EU	COLEGA	ADULTO
Dedica um tempo por dia ou semana para o aprendizado ou o aperfeiçoamento da própria escrita.			
Problematiza as próprias curiosidades e indagações acerca da língua, da construção de textos e personagens, etc.			
Lê textos de diferentes gêneros com o intuito de conhecer soluções dadas por diferentes			

autores a situações-problema.			
Desenvolve projetos de aperfeiçoamento da própria expressão escrita: estratégias de construção de diferentes gêneros, tipos de textos e suportes; de domínio da norma padrão; de uso adequado de variedades e registros de linguagem, etc.			

A auto-avaliação é uma oportunidade para o aluno se apropriar conscientemente dos conhecimentos que adquire e dos processos desenvolvidos para adquiri-los. Monitorar os processos de aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, identificar as próprias dificuldades e sucessos pode levar aquele que aprende a livrar-se de idéias preconcebidas. E a desenvolver habilidades para o crescimento contínuo fora da escola. Permite, igualmente, refletir sobre a noção de erro. A resposta do aluno a uma questão pode não ser a que prevíamos, mas pode desvelar outras possibilidades de interpretação também ricas, que mereçam nossa consideração. E ainda que nos pareça sem fundamento, ela revela o processo de pensamento do aluno. Investigar esse processo junto com ele é um exercício metacognitivo indispensável para o desenvolvimento do pensamento. Perguntas ou solicitações do tipo Como você chegou a tal conclusão? O que faz você afirmar isso? Dê exemplos que justifiquem sua resposta devem ser feitas tanto para respostas que se considerarem corretas quanto para aquelas que, à primeira vista, parecerem incorretas. Elas devem estar imbuídas de um autêntico espírito de investigação, e não do desejo de induzir o aluno a chegar à resposta inicialmente pensada pelo professor.

Ferramenta importante para a avaliação, especialmente para a auto-avaliação, é o portfólio, por oferecer perspectivas longitudinais do desenvolvimento do aluno e estimular a metacognição. Nele, o próprio aluno tem a chance de fazer anotações individuais sobre seu crescimento em cada etapa ou disciplina, de rever anotações e trabalhos anteriores, de contrastar o que sabia com o que sabe agora.

Campbell, Campbell e Dickinson (2000:263) sugerem a ficha a seguir, a ser preenchida pelo aluno, consultando o portfólio. Com pequenas adaptações, ela se presta à avaliação de vários outros aspectos.

### **Reflexão do aluno sobre seu crescimento escolar**

Revendo amostras do seu trabalho durante os últimos meses, responda, por favor, às seguintes perguntas:

- Que amostras do seu trabalho você reviu? Quando os projetos foram concluídos?
- De que maneira o seu trabalho mudou? O que é diferente nele agora do que era antes? Que evidências você tem dessa mudança?
- O que você aprendeu que não sabia antes? Quando e como você adquiriu essa nova informação?
- Como você usou seu novo conhecimento nesta aula, em outras aulas e fora da escola?
- As mudanças em seu trabalho afetam a maneira como você se vê?
- Você adquiriu um nível adequado de conhecimento e habilidades? Se não, como poderia obter informações adicionais no futuro?
- Que outros comentários você poderia fazer sobre seu trabalho nos últimos meses?

Quando fundamentada em habilidades, conhecimentos e valores necessários para que o aluno assuma papéis sociais no seu presente junto à comunidade, ou no seu futuro profissional, a avaliação torna-se significativa e faz significativo o ensino-aprendizagem. Assim, por exemplo, pode-se avaliar a habilidade de narrar dos alunos, ouvindo-os contar histórias para um grupo de crianças da comunidade. As próprias aulas sobre narrativa podem contar com a presença de

contadores de histórias, profissionais com quem os alunos poderão aprender muitas habilidades essenciais a essa arte-profissão. Da mesma forma, o contato com outros profissionais, como palestrantes, jornalistas, repórteres, comunicadores, deve ser incentivado, bem como a criação de oportunidades para que os alunos vivenciem os papéis desses profissionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é que qualquer atividade didática pode ser usada como avaliação: algumas serão adequadas como avaliações parciais, outras como avaliações finais, a depender do grau de complexidade das habilidades requeridas. Cabe ao professor decidir que atividades usar em avaliações, em que momento do processo, para qual turma de alunos. Apenas se recomenda que atividades mais complexas sejam propostas na fase final do trabalho e que uma avaliação do tipo teste ou prova jamais avalie competências e habilidades que o aluno não teve chance de desenvolver durante a etapa.

## **Bibliografia**

A REVISTA NO BRASIL São Paulo: Abril, 2000.

AGUIAR, Vera Teixeira (Coord.). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

ALVES, Ieda Maria. Neologismo: criação lexical. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios; 191).

ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARMSTRONG, Thomas. Inteligências múltiplas na sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolingüística. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Loyola, 1999.

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

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. Coesão e coerência em narrativas escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Texto e linguagem).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Linguagem; 4).

BOSI, Alfredo (Org.) Leitura de poesia. São Paulo: Ática, 1996.

BRAIT, Beth. A personagem. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios; 3).

BRASIL. Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, nº 248, de 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Guia de livros didáticos. 5a. a 8a. séries (PNLD 2002). Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média. Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio). Secretaria de Educação Média. - Brasília: MEC/SEM, 2000.

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

CADERNOS CEALE-Intermédio. Literatura infantil na escola: leitores e textos em construção. Belo Horizonte: Formato, vol. II, maio 1996.

CAFIERO, Delaine. Self-service com volta e cerveja com fusão: onde está o significado? Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.7, n.41, p.50-57, set./out. 2001.

CAGLIARI, L. Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CAMPOS, Maria Helena Rabelo. O canto da sereia: uma análise do discurso publicitário. Belo Horizonte: UFMG, 1987.

CANDIDO, Antonio et al. A personagem de ficção. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CANDIDO, Antonio. Na sala de aula. Caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1985.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARRASCOZZA, João Anzanello. A evolução do texto publicitário: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CARRIÈRE, Jean-Claude. A linguagem (secreta) do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CARVALHO, Nelly de. Empréstimos lingüísticos. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios; 170).

\_\_\_\_\_. Publicidade: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 1996. (Fundamentos; 114).

\_\_\_\_\_. CASTILHO, Ataliba T. de. A língua falada no ensino de português. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). Português culto falado no Brasil. Campinas: EDUNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. Português falado e ensino de gramática. Letras de Hoje, Porto Alegre, PUCRS, v. 25, n. 1,

p.103-136, mar.1990.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. Discursos sobre a leitura (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.

CITELLI, Adilson (Coord.) Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV. Rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Linguagem e persuasão. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991(Princípios, 17).

COLLARO, Antônio Celso. Projeto gráfico: teoria e prática em diagramação. Campinas: Summus, 1996.

CORREA, Hércules Tolêdo. Compreender a leitura. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, n.16, jul./ago. 1997.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.). Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, FALÉ- UFMG, v.10, n.2, p.107-133, jul./dez. 2002.

. A interação lingüística como objeto de ensino aprendizagem da língua portuguesa. Educação em Revista, Belo Horizonte, FaE/ UFMG, ano VII, n.16, p.23-30, dez. 1992.

\_\_\_\_\_.A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado de redação. Trabalhos em lingüística aplicada, Campinas, Departamento de Lingüística Aplicada - IEL/UNICAMP, n.29, p.69-84, 1º semestre 1997.

. Avaliar redações: uma questão mais ampla do que parece. Dois Pontos, Belo Horizonte, Sistema Pitágoras de Ensino, v.II, n.13, p. 59-61, ago.1992.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Veredas - Revista de Estudos Lingüísticos, Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Letras/Lingüística, ICHL/UFJF, v.5, n.1,p.83-104, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_.O que é produção de texto na escola? Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.4, n.20, p. 83-87, mar./abr. 1998.

\_\_\_\_\_.Produção de textos com função de registro de leitura e compreensão de texto oral: esquema, resumo e resenha crítica. Belo Horizonte, Programa-Piloto de Inovação Curricular e Capacitação de Professores do Ensino Médio. Cordenação da Revisão do Ensino Médio da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais,1988.

\_\_\_\_\_. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p.34-51.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JÚNIOR., Juvenal. Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa. v.1. São Paulo: UNESP Prograd, 2004.

\_\_\_\_\_.ROCHA, Gladys. Refl exões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DAGHLIAN, Carlos (Org.). Poesia e música. São Paulo: Perspectiva, 1985.

DELL'ISOLA, Regina; MENDES, Eliana Amarante M. (Orgs.). Refl exões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1997.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2000.

DIAS, Ana Rosa Ferreira. O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: EDUC/Cortez, 1996.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da fi cção. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Linguagem e educação).

EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. Professor- leitor, aluno-autor: refl exões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: Formato/CEALE, 1998.

FARIA, Maria Alice. Como usar o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1996.

\_\_\_\_\_. O jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1989.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETA JÚNIOR, Juvenal. Para ler e fazer o jornal na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

FÁVERO, Leonor. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991 (Princípios).

\_\_\_\_\_. A informatividade como elemento de textualidade. Letras de Hoje, Porto Alegre, PUCRGS, v.18, n.2, p.13-20, jun.1985.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G.O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor L., KOCH, Ingedore. Lingüística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FÁVERO, Leonor L.; PASCHOAL, Mara; SOFIA, Z. (Org.). Lingüística textual: texto e leitura. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1985. (Cadernos PUC; 22).

FERRARI, Pollyana. Jornalismo digital. São Paulo: Contexto, 2003. (Comunicação).

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. Manual para normalização de publicações técnico-científi cas. Colaboração de Maria Helena de Andrade Magalhães e Stella Maris Borges. 7. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2004

FREITAS, Maria Teresa. Descobrimo novas formas de leitura e escrita. In: ROJO, Roxane

(Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. Como facilitar a leitura: como se processa a leitura; orientação para textos didáticos; aspectos discursivos. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a língua portuguesa).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cordel: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GALVES, Charlotte et al. (Org.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.

GANCHO, Cândida Vilares. Como analisar narrativas. São Paulo: Ática, 1991.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Coords.). Aprender e ensinar com textos de alunos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Aprender e ensinar com textos; 1).

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLDSTEIN, Norma. Versos, sons e ritmos. 3a ed. São Paulo: Ática, 1986. (Princípios; 6).

GOTLIB, Nádia. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios; 2)

GROMBRICH, E. H. A história da arte. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1988.

GUIMARÃES, Eduardo. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas: Pontes, 1995. (Linguagem/crítica).

\_\_\_\_\_. Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987. (Linguagem/crítica).

HILGERT, G. A construção do texto "falado" por escrito: a conversação na Internet. In: PRETI, Dino (Org.). Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 2000. p.17-55.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Texto e linguagem).

\_\_\_\_\_. Perspectiva funcional da frase portuguesa. Campinas: EDUNICAMP, 1992.

KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KHÉDE, Sônia Salomão. Literatura infantil: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KLEIMAN, A.; MORAES, S.E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da

escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Oficina de leitura: teoria e prática. 3.ed. Campinas: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989. (Linguagem-ensino).

KOCH, Ingedore G. Villaça. A coesão textual. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Repensando a língua portuguesa).

\_\_\_\_\_. A interação pela linguagem: linguagem e sociedade; a construção interativa dos sentidos no texto; estratégias dos "jogos de linguagem". 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando a língua portuguesa).

\_\_\_\_\_. Argumentação e linguagem. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da lingüística).

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. 6.ed. São Paulo: Contexto, 1995. (Repensando a língua portuguesa).

\_\_\_\_\_. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A escrita aprisionada: uma análise da produção de textos na escola. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1991. (Dissertação, Mestrado em Educação).

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar como eixo estruturador do currículo. In: ROSING, Tânia, BECKER, Paulo (Orgs.). Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UFP, 2002.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. O foco narrativo. 6. ed. São Paulo: Ática, 1993. (Princípios; 4).

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.2, n.8, p.24-36, mar./abr. 1996.

LEITE, Marli Quadros. A influência da língua falada na gramática tradicional. In: PRETI, Dino (Org.). Estudos de língua falada. São Paulo: Humanitas, 2001. p.129-155.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência. São Paulo: Editora 34, 1990.

\_\_\_\_\_. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos de lingüística para o texto literário. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Termos-chave da análise do discurso. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; THOSHIMITSU, Thais. Como usar outras linguagens na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Como usar na sala de aula).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore. (Org.). Gramática do português falado. v.VI: Desenvolvimentos. Campinas: FaPesp/ EDUNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO Ângela; MACHADO, Anna Rachel;

BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Lingüística de texto: o que é, como se faz. Recife: UFPE, 1993.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba T. de (Org.). Português culto falado no Brasil. Campinas: EDUNICAMP, 1989. p.281-321.

. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p.19-32.

MARINHO, Marildes (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 2001.

MARTIN, Marcel. A linguagem cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARTINS, Jorge S. Redação publicitária: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 1997.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. A Internet como ambiente de pesquisa na escola. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.7, n.38, p. 52-65, mar./abr. 2001.

MILANEZ, Wânia. Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas: Sama, 1993.

MIRANDA, Marildes M. A produção de texto na perspectiva da teoria da enunciação. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.1, ano 1 n.1, p. 18-29, jan./fev.1995.

MOLINA, Olga. Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992.

MORAIS, A. G. (Org.). O aprendizado da ortografia. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar a TV na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Como usar na sala de aula).

\_\_\_\_\_. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003. (Como usar na sala de aula).

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática de usos do português. São Paulo: UNESP, 2000.

NOBLAT, Ricardo. A arte de fazer um jornal diário. São Paulo: Contexto, 2003. (Comunicação).

NUNES, Socorro. Ensino da ortografia: uma prática interativa na sala de aula. Belo Horizonte: Formato, 2002.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: CDRom 22a. Reunião da ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita.

\_\_\_\_\_. (Org.). O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

\_\_\_\_\_. et al. (Org.). No fim do século: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. et al. Tipos de texto, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; CURY, M. Zilda. Intertextualidades: teoria e prática. Belo Horizonte: Lê, 1995.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete (Orgs.). Teoria da literatura na escola: atualização de professores de I e II graus. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida, GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). Texto e discurso: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRONI, Maria Cecília. Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Texto e linguagem).

PERROTTI, Edmir. Confiamento cultural, infância e leitura. São Paulo: Summus, 1990.

PINHO, J.B. Jornalismo na Internet: planejamento e produção da informação on-line. São Paulo: Summus, 2003. (Novas buscas em comunicação; 71).

PINTO, Edith Pimentel. O português popular escrito: a linguagem das ruas e das feiras; linguagem urbana e português popular; impressos volantes e cartas. São Paulo: Contexto, 1990. (Repensando a língua portuguesa).

POSSENTI, Sírio. A cor da língua e outras crônicas de lingüista. Campinas: ABL/ Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988. (Texto e linguagem).

\_\_\_\_\_. Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. (Leituras no Brasil).

PRETI, Dino (Org.). Análise de textos orais. 5.ed. São Paulo: Humanitas, 2001. (Projetos paralelos; 1).

\_\_\_\_\_. (Org.). Fala e escrita em questão. 2.ed. São Paulo: Humanitas, 2001. (Projetos paralelos; 4).

\_\_\_\_\_. Sociolingüística: os níveis de fala: um estudo sociolingüístico do diálogo na literatura brasileira. 4.ed. rev. e mod. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1982. (Biblioteca Universitária - Letras e Lingüística; 6).

RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).

ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica. Campinas: EDUNICAMP, 1993.

ROCHA, Gladys. A apropriação das habilidades textuais pela criança. Campinas: Papyrus, 1999.

ROJO, Roxane (Org.) A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) Alfabetização e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

.; BATISTA, A. Augusto. Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSING, Tânia; BECKER, Paulo (Org.). Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UFP, 2002.

ROUBINE, Jean-Jacques. A linguagem da encenação teatral. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANDMANN, A. A linguagem da propaganda. São Paulo: Contexto, 1993. (Repensando a língua portuguesa).

SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessôa de. Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCALZO, Marília. Jornalismo de revista. São Paulo: Contexto, 2003. (Comunicação).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_.; Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, n.11, p.5-16, jun./ ago. 1999.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental -1998.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental -2005.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Português para o Ensino Médio - 1998.

\_\_\_\_\_. Proposta Curricular de Português para o Ensino Médio – 2005

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina. São Paulo: Contexto; Salvador: UFBA, 2000. (Repensando a língua portuguesa).

SILVA, S. A. da. Um estudo da entrevista baseado na análise de gêneros lingüísticos. The ESPecialist, São Paulo, v.12, n.1 e 2, p.121-143, 1991.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luíza. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. Cadernos CEDES 24. Pensamento e linguagem: estudos da perspectiva psicologia soviética, Campinas, Papirus, p.51-65, 1991.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Linguagem e educação). p.17-48.

\_\_\_\_\_. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.) A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre o livro didático. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, Dimensão, v.2, n.12, nov./dez.1996.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STARLING, Maria Helena A.R. Interferências da língua oral no processo de estruturação da escrita escolar. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 1990. (Dissertação de Mestrado, inédita).

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (Orgs.). A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALTY, Ivete et al. Palavra e imagem: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialógico: ser usuário pressupõe a condição de ser leitor? In: AZEREDO, José Carlos de (Org.). Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

\_\_\_\_\_; SILVA, Teodoro da. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

## SITES

Alecrim - Assessoria em Leitura .

ÂNGELA LAGO - escritora e ilustradora .

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. .

DE TUDO UM POUCO. .

LEIA BRASIL - PROGRAMA DE LEITURA. .

MEMÓRIA DE LEITURA. .

MUNDO DA LEITURA. .

PROLEITURA. .

PROJETO MEMÓRIA DE LEITURA. .

PROJETO RELEITURAS. .

O CARACOL DO OUVIDO. .

REDE DOCE DE LETRA. < <http://www.docedeletra.com.br>>.

REDE ESCOLA. .

REVISTA AGULHA BIBLIOTECA NACIONAL. .

REVISTA PROA DA PALAVRA. .

REVISTA VIRTUAL NAVE DA PALAVRA. < <http://www.navedapalavra.com.br>>.