

**A LEITURA E A PRODUÇÃO TEXTUAL
NO CURRÍCULO DO 9º ANO DO FUNDAMENTAL
DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Mario Sergio Mangabeira Junior
(SME/RJ, SEEDUC/RJ e UFRRJ)
mariojuniorerj@gmail.com

RESUMO

O trabalho apresenta uma análise das concepções de leitura e produção textual apresentadas nos currículos de língua portuguesa, propostos pelo sistema de ensino do município para turmas de 9º ano do ensino fundamental. Investiga como professores de língua portuguesa regentes da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro compreendem as habilidades e competências de leitura e produção textual descritas nesses documentos. Como levantamento de dados, aplicou-se um questionário aberto a professores desse sistema de ensino, visando discutir qual a noção de competência e habilidade apresentada pelos profissionais. O estudo compara o expresso nos dois currículos com as proposições dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as noções de leitura, produção textual, competências e habilidades defendidas por pesquisadores como Antunes (2003 e 2009), Geraldi (2004), Libâneo (2012), Lopes (2008) entre outros. A análise dos documentos possibilita analisar qual a proposta para o ensino de língua portuguesa para o 9º ano pela SME/RJ.

Palavras-chave: Currículo de língua portuguesa. PCN. Leitura.
Produção textual. Ensino fundamental.

1. Introdução

A finalidade deste artigo é analisar o tratamento dispensado à leitura e à produção textual nos currículos de língua portuguesa propostos para o 9º ano do ensino fundamental das escolas do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro.

Tal necessidade surgiu diante das recentes proposições de currículos para os sistemas públicos de ensino e também da aplicação de avaliações externas nas unidades escolares, visando diagnosticar sucessos e distorções desses sistemas para garantir o princípio de equidade no direito de aprender.

Assume-se neste estudo, portanto, a perspectiva defendida por Moreira e Silva (2002) de que

o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada

do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7-8).

É necessário salientar que o currículo escolar apresenta três dimensões: a prescritiva, a real e o “currículo oculto”. Depreende-se da dimensão prescritiva do currículo quais são os conteúdos selecionados e as intenções expressas nas diretrizes curriculares oficiais de cada sistema de ensino para a formação dos educandos. Já a dimensão real contempla as práticas pedagógicas do cotidiano escolar que buscam formar crianças e jovens a partir do que foi expresso nos currículos oficiais. Simultaneamente à dimensão prescritiva e real, há o currículo que surge da interação entre os diversos atores do universo escolar. Tanto as interações planejadas quanto as espontâneas que permitem trocas de ideias, valores, conhecimentos etc. Essa dimensão foi denominada por Apple (1982) como “currículo oculto”.

Este artigo tem por escopo a dimensão prescritiva do currículo, visando examinar, na próxima seção, as concepções de leitura e escrita contidas nos PCN e, em especial, nas propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa em turmas de 9º ano do ensino fundamental da SME/RJ.

Entretanto, é importante ressaltar que as diretrizes e/ou orientações curriculares oficiais não se realizam integralmente na realidade escolar, pois os diversos atores do processo pedagógicos – professores, gestores, alunos e pais – quando estão diante das prescrições curriculares, imprimem a elas novos significados. Esses significados estão impregnados pela prática pedagógica já conhecida e também pelo contexto social, cultural e político no qual esses atores estão inseridos.

Diante do exposto, investiga-se ainda como os professores dessas redes concebem competência e habilidade, quais competências/habilidades eles consideram essenciais para serem desenvolvidas no ensino fundamental e como esses profissionais reagiram à implementação das recentes propostas curriculares nos sistemas de ensino em que lecionam. Tal levantamento de dados foi realizado a partir de preenchimento, voluntário e anônimo, de questionários abertos aplicados a professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Por fim, debate-se sobre os currículos e o ensino de língua portuguesa à luz das reflexões dos professores acerca do tema, as principais

bases teóricas que subjazem os conceitos de habilidades e competência e a interseção entre as propostas curriculares das redes em questão.

2. Proposta curricular de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental: SME/RJ

Em uma visualização das “*Orientações Curriculares: 3º ao 9º ano*” pertencente ao sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro-, nota-se a presença dos termos: habilidades e competências. Lopes (2008) explica que

(...) as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. A intenção é a de associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representem metas sociais dirigidas aos jovens pela sua sociedade e cultura. (...) As atividades de ensino são decompostas em supostos elementos componentes – ações a serem executadas com base em dadas habilidades -, que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação (LOPES, 2008, p. 67).

Compreende-se, portanto, que as noções de competência e habilidade estão relacionadas, sendo a primeira a expressão de uma meta mais complexa em que vários saberes são articulados e a segunda é entendida como uma ação isolada, mais simples, específica e passível de ser verificada por meio de testes. Sendo assim, conforme Lopes (2008), “ainda que para a expressão de uma competência, seja necessário o domínio de habilidades, o domínio de habilidades isoladas não garante a incorporação da complexidade de uma competência (LOPES, 2008, p. 67)”.

Nas Orientações Curriculares: 3º ao 9º ano da SME/RJ, há apenas a descrição das habilidades a serem desenvolvidas para cada objetivo listado (como indicado nos quadros 1 a 4).

Segundo Lopes (2008), na história do currículo, é possível identificar três principais vertentes sobre organização curricular: currículo por competências, currículo centrado nas disciplinas de referência e currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

O currículo analisado segue a linha de currículo centrado nas disciplinas de referência. Nessa concepção de currículo, a partir do que é postulado pela mesma autora, o conhecimento especializado e as disciplinas de referência são as fontes para a construção curricular e constituem o objetivo da escola, que deve transmitir a lógica do conhecimento científico. Foi elaborado em 2010, sendo uma atualização do Núcleo

Curricular Básico Multieducação¹⁵. O Núcleo Curricular Básico Multieducação, contemporâneo dos PCN, já apontava para uma concepção de língua como interação, com processo de diálogo entre interlocutores. Segundo a multieducação, o ensino de língua portuguesa nas escolas da prefeitura não poderiam se limitar “às questões ortográficas, sintáticas, de concordância etc. e, sim, facilitar a descoberta do que há de mágico na leitura/escrita” (NCBM, p. 162).

Em 2008, a SME/RJ propôs uma retomada dos pressupostos elencados pelo Núcleo Curricular Básico Multieducação, através de dois fascículos teóricos sobre o ensino da disciplina, com o objetivo de sugerir novos diálogos, rever alguns conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas até então discutidas: “Multieducação – temas em debate: Língua Portuguesa” e “Multieducação na Sala de Aula – Leitura e Escrita”. A primeira obra reafirma a necessidade de romper com as tradicionais aulas de gramática, transformando-as em momentos mais profícuos de usos da língua, ultrapassando a concepção de currículo fundamentado somente em conteúdos, e evidenciando uma perspectiva sociointeracionista¹⁶. A segunda, por seu turno, discorre sobre os pressupostos teórico-metodológicos da leitura e escrita.

Nesses termos, percebe-se significativas contribuições da linguística textual e da abordagem dos gêneros textuais nos documentos de atualização, mesmo que, ainda, de forma superficial. Vale destacar que esses textos se preocuparam em debater a ressignificação do ensino de gramática e a noção de competência textual é amplamente discutida.

Nota-se, também, a preocupação específica com as atividades de escrita, pontuando a diferença da nomenclatura “redação” e “produção de textos”. Em linhas gerais, os documentos ressaltam que as atividades de produção de textos não devem restringir-se à escrita dos textos. Em seu processo, deve-se incluir atividades de elaboração de um projeto de produção, de análise linguística, de correção e de reescrita de textos de um

¹⁵ O Núcleo Curricular Básico Multieducação foi uma proposta curricular encaminhada à Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em 1996. Construído coletivamente pelas diferentes instâncias que compunham a Secretaria Municipal de Educação, teve como principal objetivo romper com o reducionismo e arcaísmo do então ensino de 1º grau. O currículo foi concebido sob ótica da interdisciplinaridade. Os conceitos e conteúdos eram articulados horizontalmente, em cada série, e verticalmente, de uma série para outra.

¹⁶ A concepção de desenvolvimento do Núcleo Curricular Básico Multieducação apoiou-se na perspectiva Vigotskyana do conceito de linguagem como constituidora do homem.

determinado gênero, opondo-se à concepção de escrita como simples transposição da linguagem oral.

Ademais, a atualização do Núcleo Curricular Básico Multieducção introduziu conceitos-chave emanados da literatura bakhtiniana, como o dialogismo, apontando para o fato de que o ato de escrita, leitura ou fala implica um diálogo, uma interação entre experiências culturais e linguísticas diferenciadas. No que tange à leitura, esses documentos se debruçaram na importância das habilidades básicas de leitura a serem desenvolvidas, evidenciando a perspectiva de texto como um processo de construção de significados através de diferentes estratégias de leitura.

As atuais *Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa* fundamentam-se, segundo seus autores, “em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna, (...) considerando o ensino de língua como um processo de interação entre os sujeitos” (Rio de Janeiro, 2010, p. 3). Logo, reafirmam a proposta pedagógica de ensino de língua como processo discursivo, numa perspectiva multidisciplinar. Em sua introdução, o documento ressalta os objetivos do ensino da disciplina, sendo alguns deles:

- refletir sobre os fenômenos linguísticos;
- dominar as modalidades oral e escrita da língua em suas diversas variações;
- desenvolver as quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever;
- familiarizar-se com a diversidade de textos existentes na sociedade;
- utilizar a língua adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 5).

As atuais *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa* apresentam a mesma organização gráfica do 3º ano 9º ano do ensino fundamental. Destaca-se, a seguir, o primeiro objetivo para o ensino de língua portuguesa proposto ao 9º ano.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e	O texto verbal e não verbal.	Reconhecer a leitura de textos verbais e não verbais como possibi-	1º, 2º, 3º e 4º	Criação coletiva (alunos e professor) de um ambiente leitor que possibilite o acesso a diferentes textos, promovendo rodas de leitura, disponibilizando li-

fruição.		lidade de fruição e de acesso a diferentes informações.		vros, revistas, jornais, obras de referência (dicionários, enciclopédias etc.), para serem lidos e consultados na sala de aula.
----------	--	---	--	---

Quadro 1: Primeiro objetivo
das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

Observa-se que são elencados objetivos envolvendo leitura, escrita e oralidade, seguidos por “conteúdos e habilidades”. Nesse currículo, o termo “conteúdo” não se relaciona à concepção tradicional, assemelhada à taxonomia gramatical. Pode-se dizer que os conteúdos são as características linguísticas próprias do gênero textual em questão, aspectos do funcionamento linguístico utilizados como partes integrantes na construção dos sentidos dos textos e subsidiários no processo de leitura e produção. Para cada conteúdo, há uma ou mais habilidades específicas, ou seja, ações concretas que o professor deve ter em mente para formar alunos competentes¹⁷ discursivamente. A indicação de quais habilidades trabalhar em cada bimestre é feita pela marcação na seção “bimestre”.

Entretanto, nota-se que, no 9º ano e nos demais anos do segundo segmento do ensino fundamental, as habilidades de leitura e escrita elencadas pelas orientações curriculares são indicadas para serem exploradas em todos os bimestres. Essa aparente “repetição” de “conteúdos” e “habilidades” no decorrer dos anos e dos períodos bimestrais pode revelar a concepção de trabalho em língua portuguesa que se ensaja – a qual o ponto de partida e de chegada seja o texto tanto como o objeto quanto como objetivo do trabalho pedagógico. “O que muda é o aprofundamento e o nível de abstração, bem como a forma de atuar junto aos alunos, respeitando as características próprias de cada momento” (NCBM, p. 219). Para exemplificar o que cada habilidade quer desenvolver, as orientações curriculares apresentam sugestões de encaminhamento metodológico. Constata-se que essas sugestões são uma forma de orientar o professor em sua prática de ensino, fazendo-o perceber, como determinado conteúdo e habilidade – expressos de forma um tanto filosófica, no documento – podem ser desenvolvidos.

Ao analisar as *Orientações Curriculares* do 9º ano, identificam-se

¹⁷ O MEC lista as habilidades necessárias para desenvolver a competência leitora. Para Philippe Perrenoud, são necessárias determinadas habilidades para a aquisição de uma determinada competência. Para ele, competência é “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 35)

subdivisões significativas em relação ao ensino da leitura, escrita e oralidade. Examina-se de forma mais detalhada a partir dos exemplos a seguir como o currículo da Rede Municipal do Rio de Janeiro está organizado.

LEITURA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Desenvolver a leitura, em níveis mais profundos, de diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias de leitura.	A organização de informações no texto. A estrutura dos diferentes gêneros discursivos, predominantemente do tipo argumentativo: editorial, textos de divulgação científica, cartas argumentativas.	Antecipar/identificar o assunto/tema de um texto, a partir do gênero, do suporte, das características gráficas, do título, subtítulo e imagens. Localizar informações explícitas em um texto dissertativo/argumentativo com complexidade. Inferir informações e outros conteúdos implícitos em um texto dissertativo/argumentativo e textos literários.	Observação do gênero, título, subtítulo e ilustrações de um texto para antecipação do assunto. Localização de informações/posicionamento do enunciador em um editorial de jornal. Leitura de uma declaração de amor (poema, música, carta etc.) para perceber as intenções nas entrelinhas do texto.

Quadro 2: Segundo objetivo das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa- 9º ano¹⁸

O processo de leitura deve partir do conhecimento textual e do modo de organização do discurso. No caso do 9º ano, há a indicação da exploração predominante de gêneros do tipo argumentativo. Apesar de o currículo elencar alguns exemplos de gêneros a serem trabalhados, não há um direcionamento do trabalho de leitura com gêneros específicos a cada bimestre. É oportuno ressaltar que o desenvolvimento das habilidades de leitura envolve várias etapas, entre elas: a compreensão do título, identificação do tema, estudo dos parágrafos/estrofes e sua progressão temática. Para o aprofundamento da leitura, devem ser especialmente destacados aspectos do texto que exigem a realização de inferências e dedução de informações implícitas.

Nos demais conteúdos de leitura, percebe-se a indicação de ques-

¹⁸ Para melhor visualização do conteúdo expresso no quadro, a coluna correspondente aos bimestres foi suprimida nas Figuras 2, 3 e 4. Nas *Orientações Curriculares*: 3º ao 9º ano da SME/RJ do 9º ano, todas as habilidades listadas devem ser trabalhadas em todos os bimestres letivos.

tões linguísticas relacionadas aos gêneros textuais e aos modos de organização do discurso, como instrumentos de melhor compreensão de textos. Esses conhecimentos envolvem os vários níveis da organização linguística, textual e de mundo na compreensão dos enunciados.

ORALIDADE

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com apoio da língua escrita.	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral.	Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação.	Produção de discursos sobre tema da atualidade para escolha do representante da turma em evento (real ou simulado) com a presença de autoridades.

Quadro 3: Quarto objetivo das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

A oralidade, geralmente esquecida nos currículos de língua portuguesa, ganha *status* de “prática discursiva” nesse currículo. As modalidades oral e escrita são entendidas, aqui, na perspectiva de um *continuum*, em que se apropriar da língua escrita, é ser capaz de transitar pelas duas modalidades, considerando os propósitos comunicativos dos interlocutores nas diferentes situações de uso e guardando as especificidades de cada uma delas.

ESCRITA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	SUGESTÕES E ATIVIDADES
Construir a escrita, com maior propriedade, de gêneros discursivos diversos, adequada ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando	Articulação e mecanismos de coesão.	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/ solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos. Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos. Reconhecer e empregar as relações morfofossintáticas e semânticas das palavras e expressões no texto.	Leitura de um texto que servirá de base para a produção de outro com o mesmo assunto, dirigido a um interlocutor diferente, dentro de outra situação de comunicação. Produção de texto escrito, a partir de um depoimento

<p>os contextos de produção.</p>		<p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical). → Esquemas temporais básicos (presente x passado). → Sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc.). → Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letras maiúscula). → Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente. → Mecanismos de concordância nominal e verbal. → Mecanismos de regência verbal e nominal. 	<p>gravado, ressaltando a diferença entre as modalidades oral e escrita da língua.</p> <hr/> <p>Elaboração de textos publicitários de campanha de orientação/conscientização o sobre, por exemplo, a gravidez na adolescência, DSTs, drogas etc.</p> <hr/> <p>Produção de textos dos gêneros estudados.</p>
----------------------------------	--	--	---

Quadro 4: Sétimo objetivo
das Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa – 9º ano

No que tange à produção textual, o currículo aponta dois objetivos de ensino, enfatizando a determinação do gênero textual em questão em função do contexto de produção e a utilização de recursos linguísticos próprios e modos de organização do discurso envolvidos na construção do texto. Dessa forma, percebe-se que o foco do ensino da escrita, proposto pelas orientações curriculares, é promover, como discorre Antunes (2009) a ampliação do saber sobre as regularidades dos diversos gêneros textuais, as estratégias linguísticas que contribuem para um texto coeso e coerente, entre outros aspectos textuais-discursivos que conferem um caráter funcional e pragmático do ensino de língua.

3. O professor de língua portuguesa e os currículos das redes: consonância ou descompasso?

É sabido que nem sempre a modalidade de organização curricular utilizada na rede a qual trabalha é de conhecimento dos professores. No caso do presente antigo, a indagação que permeia a reflexão é a seguinte: saberiam os professores qual a concepção de currículo as redes adotam? A fim de reunir proposições dos próprios professores acerca do currículo de cada sistema de ensino, foram elaboradas três questões a serem respondidas por docentes de ambas as redes:

→ O que você entende por competência? E habilidade?

→ Em sua opinião, quais as principais competências que o aluno precisa ter desenvolvido ao final do ensino fundamental?

→ Dê sugestões para aprimorar o currículo de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental do sistema de ensino em que leciona atualmente.

Vale a pena ressaltar que a conceituação de competência e habilidade não é tranquila. Os professores destacaram a dificuldade em diferenciar esses termos e exemplificar tais conceitos nos currículos propostos, apesar de tentarem formular suas próprias proposições ao responder à questão. Toma-se como base teórica a postulação de Macedo (1999), ao analisarmos os termos em voga. Para o autor, as habilidades são

(...) conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas esperadas conquistas. Competência é o modo como fazemos para convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema (...) (MACEDO, 1999, p. 9).

Em relação à primeira pergunta, alguns relataram que a competência é o conhecimento prático para que se efetive uma determinada tarefa, e a habilidade é o “resultado da competência”, quesitos conceituais a serem dominados para alcançarem as competências.

Entretanto, outros profissionais apontaram a competência relacionada com a tomada de decisões e a habilidade associada “ao saber-fazer”, ou seja, os professores assinalam o caráter mais geral da competência, confrontando com o caráter mais específico de habilidade. Tal entendimento está em consonância com o expresso por Macedo (1999) ao postular que “competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Sobre a segunda pergunta, as respostas também convergiram apontando para a necessidade de um pleno desenvolvimento do raciocínio lógico, compreensão autônoma de diferentes gêneros textuais utilizados socialmente, e o domínio da escrita no que tange aos aspectos ortográficos e textual-discursivos (coerência, coesão, propósito comunicativos entre outros).

É interessante mencionar que poucos profissionais consideraram a questão da oralidade, citando dentre as competências necessárias. O trabalho com a oralidade é apontado nos PCN como importante tarefa da escola, pois como registrado no documento “A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”

(BRASIL, 1998b, p. 25). Já Antunes (2003) defende que

adequar-se às condições da interação significa ser capaz, por exemplo, de participar cooperativamente, respeitando a vez de falar e de ouvir; de fazer exposições orais sobre temas de interesse do grupo; de argumentar a favor de uma ideia; de dar instruções; de narrar experiências vividas; de descrever com clareza ambientes, pessoas, objetos, fatos; enfim, de ajustar-se à imensa variedade de situações de interação verbal e de saber usar as distintas estratégias argumentativas típicas dos discursos orais (ANTUNES, 2003, p. 102 e 103).

O terceiro item apresentou uma maior diversidade de sugestões para o aprimoramento do currículo de língua portuguesa. A maior parte dos professores da rede municipal sugeriu um maior destaque à nomenclatura gramatical nas orientações curriculares. E, como justificativa, relacionaram a “necessidade” desse conhecimento, por parte dos alunos, para a realização de provas para escolas técnicas e concursos diversos. O menor grupo apontou o ensejo de objetivos e conteúdos serem relacionados à realidade de cada escola. A partir dessas constatações, faz-se necessário apontar o que Senna (1997) argumenta sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo ele, a Lei 9.394/96 expressa como função final da educação a preparação de pessoas para o *trabalho* – traduzido em diversos artigos pelo uso de expressões como “vinculação ao trabalho”, “preparação para o trabalho”, “orientação para o trabalho”, “mundo do trabalho”, “qualificação para o trabalho”.

Ao considerar a formação para o trabalho como uma das finalidades da educação básica, há uma ascensão de diretrizes curriculares fundamentadas no conceito de competência no contexto educacional brasileiro. É interessante ressaltar que essa é uma reforma na educação de alcance mundial a fim de ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e aos novos perfis profissionais exigidos. Observa-se, nesse sentido, uma mudança na área do currículo, tornando-o mais flexível e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, o que gera um currículo mais voltado para o desenvolvimento das competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível.

Contudo, de acordo com Libâneo (2012), essa ordenação curricular não ocorre sem críticas e resistências, o que muitas vezes inviabiliza o trabalho com o currículo oficial, advindo das reformas implementadas pelos governos. O autor salienta ainda que o fato de o Brasil ter adotado avaliações em larga escala por influência de organismos financeiros internacionais fez com que escolas e professores fossem induzidos a realizar seu trabalho em função das matrizes curriculares usadas para a elaboração dos testes/exames. Nesse caso, esses testes/exames passam a ser re-

ferência para o currículo, e não as diretrizes curriculares ou currículos básicos, definidos nacionalmente, é que servem de fundamento para as avaliações nacionais. Pode-se relacionar tal fato a uma política de remuneração financeira a escolas e professores pelo rendimento nas avaliações e à ausência do Estado em ofertar ensino de qualidade a todos. Desse modo, as metas para o processo de ensino-aprendizagem ficam subordinadas aos resultados de cunho quantitativo das avaliações, em detrimento de performance e aprendizagem significativas com base no currículo nacional e nas reais necessidades da comunidade escolar no que tange à leitura e à escrita em língua materna.

4. Currículos e ensino de língua portuguesa: a que considerações chegamos?

Ao propormos a análise dos currículos de língua portuguesa das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, percebemos que há diferenças quanto à proposta de ensino de língua e concepções fundamentais de habilidades e competências.

No currículo estadual, as habilidades e competências são arroladas de forma indissociável. E uma gama de conhecimentos gramaticais é proposta a cada bimestre, não ficando claro o uso dessas ferramentas linguísticas em prol do desenvolvimento da leitura e escrita. Já na rede municipal, torna-se mais explícita a ideia de que o conhecimento do sistema linguístico, do contexto de produção de um determinado gênero e dos mecanismos dos vários níveis de organização linguística (semântico, pragmático, morfossintático, estilístico etc.) contribuem decisivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

No que concerne ao currículo municipal, as habilidades de leitura e escrita são propostas mediante a objetivos e conteúdos. Não há menção do conceito de “competências”, apesar de identificarmos, no currículo, um encaminhamento pedagógico da disciplina na busca contínua do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, como podemos perceber ao ler a parte introdutória do documento¹⁹ produzido re-

¹⁹ Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o documento “Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos” a fim de dialogar com os professores da rede acerca do currículo proposto e os *Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa* – material didático produzido pela coordenadoria técnica da disciplina e disponibilizado para uso, de forma padronizada, em todas as escolas municipais.

centemente pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sobre bases teóricas e metodológicas do ensino de língua portuguesa. Segundo os autores,

o fato de que uma língua-em-função apenas ocorre sob a forma de textualidade, evidencia que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino de língua. Esse ensino [...] produtivo e relevante, entendemos aqui como sendo o trabalho efetivo em língua portuguesa (Rio de Janeiro, 2012, p. 6).

Cabe, ainda, ressaltar, em relação ao currículo municipal, que a maior parte das habilidades relacionadas a cada objetivo e conteúdo são oriundas da matriz de referência que norteia as provas de língua portuguesa da Prova Brasil²⁰ – os descritores. Eles têm, como referência, algumas das competências discursivas tidas como essenciais na situação de leitura. Essa postura se justifica, porque ser competente é ter o domínio linguístico, ou seja, interagir com o material textual em situações comunicativas diversas.

Cabe-nos ressaltar, a título de conclusão, que as respostas ao terceiro item da pesquisa proposta aos professores das redes chamam a atenção, pois evidenciam que estruturação do ensino de língua depende, antes de tudo, da explicitação dos objetivos que se pretende atingir com o seu processo de ensino. Esses objetivos são afetados pela concepção que o educador tenha sobre a língua, uma vez que, segundo (GERALDI, 1991, p. 42) " toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade –com os mecanismos utilizados em sala de aula".

Nesses termos, o ensino de língua portuguesa deve se organizar em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção de textos e da "gramática", compreendida esta como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos. Para isso, é imperativo que os professores reavaliem as concepções de língua, linguagem e gramática, subjacentes ao ensino da disciplina língua portuguesa. O mesmo autor (1991, p. 42) corrobora com a reflexão ao postular que "a sequência em que são

²⁰ Desde 2005, foi acrescida a esse sistema de avaliação a chamada Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Assim, o SAEB, conforme estabelece a portaria nº 931, de 21 de março de 2005, passou a ser composto por dois processos: o de Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – realizada por amostragem nas redes de ensino de cada unidade da federação e foca as gestões dos sistemas educacionais – e o de ANRESC.

trabalhados os conteúdos gramaticais dificilmente permitirá, ao final de oito anos de estudo, que o aluno tenha um quadro sinóptico de, ao menos, uma proposta gramatical”, ou seja, o ensino sistêmico da língua – inócuo e sem sentido – não resulta em um melhor desempenho linguístico dos estudantes.

5. Conclusões

Diante do exposto, conclui-se que, ao pensar sobre currículo de língua portuguesa, é imperativo levar em consideração que saber uma língua é saber utilizá-la funcionalmente, e que esse processo só se dá em contextos concretos de interação, ou seja: no pleno uso. Sendo assim, o fundamental nas aulas de língua portuguesa é possibilitar o uso da língua e sua multiplicidade, de forma autônoma. Portanto, é imperativo que os docentes conheçam com propriedade o currículo proposto por sua rede e, a partir de uma análise crítica, possam planejar aulas de língua portuguesa por meio de *textos*, uma vez que concebemos a língua escrita em sua discursividade, isto é, analisando junto aos alunos os significados e sentidos que depreendemos/atribuímos no processo de leitura. Tais análises e reflexões contribuiriam para uma formação qualitativa dos alunos, no que se refere à competência discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e escola: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003. (Série Aula; 1)

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: percurso e perspectiva. *Interdisciplinar*, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez.2008.

BRASIL. *Constituição*: República Federativa do Brasil. Texto consolidado. Niterói: Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução*.

Brasília, 1998a.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998b.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: MORAES, Jair Santana. (Org.). *Exame nacional da ensino médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: O Instituto (Inep/MEC), 1999.

MANGABEIRA JR, Mario Sergio. *Prova Brasil e livros didáticos: consonância ou descompasso?* Monografia apresentada ao final do curso de pós-graduação *lato sensu* em língua portuguesa. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. *Multieducação: núcleo curricular básico*. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Multieducação: o ensino de língua portuguesa*. (Série Temas em debate). Rio de Janeiro, 2008.

_____. *A multieducação na sala de aula: leitura e escrita*: Rio de Janeiro, 2008.

_____. *Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro, 2012.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. A Lei n. 9.394/96 e o ensino de lingua-

gem. In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel. (Orgs.). *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro, Qualitymark/Dunya, 1997.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.