



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Vanessa Souza da Silva

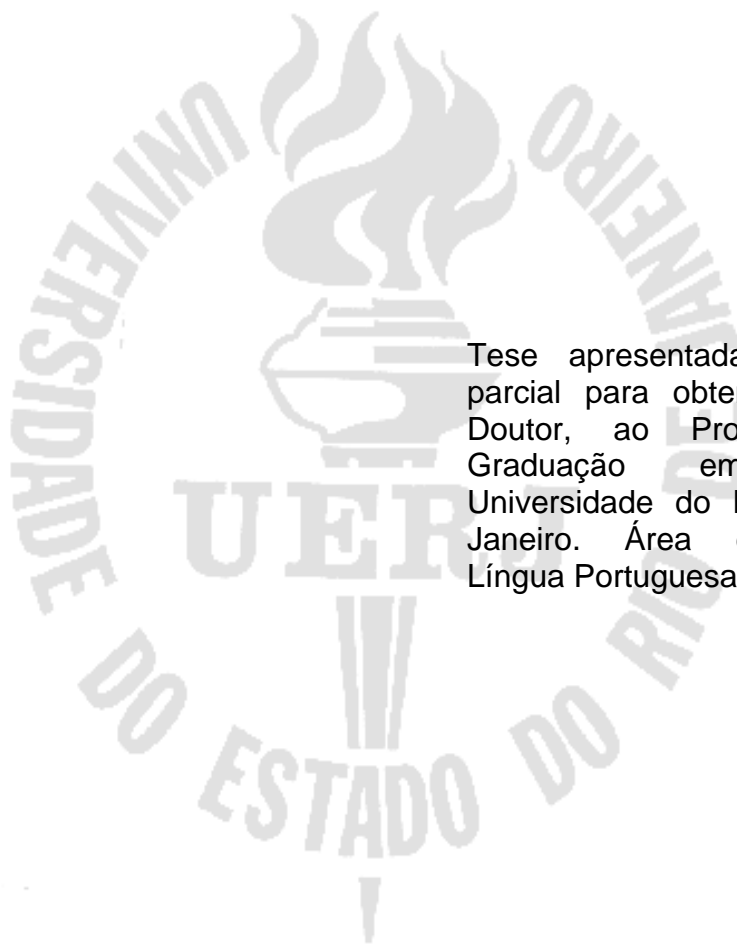
**O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do
Rio de Janeiro: prescritivo ou produtivo?**

Rio de Janeiro

2014

Vanessa Souza da Silva

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro: prescritivo ou produtivo?



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira.

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

S586	<p>Silva, Vanessa Souza da. O ensino da língua portuguesa nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: prescritivo ou produtivo? / Vanessa Souza da Silva. – 2014. 348 f.: il.</p> <p>Orientador: Helênio Fonseca de Oliveira. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Currículo – Avaliação – Rio de Janeiro (RJ)- Teses. 3. Língua portuguesa - Análise do discurso – Teses. 4. Escolas públicas – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 5. Educação e Estado - Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Oliveira, Helênio Fonseca de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.</p> <p>CDU 806.90(07)(815.3)</p>
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Vanessa Souza da Silva

O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro: prescritivo ou produtivo?

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 07 de maio de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Helênio Fonseca de Oliveira.
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. André Valente
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Flávio de Aguiar Barbosa
Instituto de Letras – UERJ

Prof^a. Dra. Cristiane Brasileiro
Fundação Cecierj

Prof^a. Dra. Lúcia Furtado Mendonça Cyranca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese ao meu orientador Helênio Fonseca Oliveira que fez parte dessa trajetória respeitando cada passo da minha caminhada e guiando a rota.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu bem maior!

Ao meu querido Felipe Almeida, pela compreensão da minha ausência-presença, pois estive fora, mesmo estando ao seu lado.

Agradeço ao meu orientador Helênio, pela parceria e por estar presente nos momentos nos quais precisava.

Aos professores que ministraram as disciplinas do curso, pelo crescimento que fomentaram em minha vida como pesquisadora.

Aos professores André Valente, Flávio de Aguiar Barbosa, Lúcia Furtado Mendonça Cyranka e Cristiane Brasileiro, por fazerem parte da minha banca, enriquecendo as formas de conceber meu objeto de pesquisa.

À coordenadora geral da Pós-graduação *Stricto Sensu*, Maria Teresa Tedesco V. Abreu, pela competência no desempenho de suas funções, bem como toda sua equipe.

É preciso se ter em mente que cada cidadão deve se sentir capaz de falar, ouvir, ler, escrever todos os tipos de textos, todos os gêneros discursivos, adequados a cada situação vivida. Ao ampliar a visão de ensino e escrita para o conceito de letramento ou letramentos poder-se-ão balizar as ações didáticas do ensino de língua portuguesa em uma proposta curricular que pretende que cada aluno possa utilizar as diferentes linguagens do ser humano para a expressão do pensamento, das emoções, para organização e análise das informações recebidas, atuando como cidadão crítico.

Maria Teresa Tedesco V. Abreu

RESUMO

SILVA, Vanessa Souza da. *O ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro: prescritivo ou produtivo?* 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como tem sido o ensino de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no século XXI, a partir das orientações curriculares prescritas pela Secretaria de Estado de Educação, buscando investigar se se trata de um ensino prescritivo ou produtivo. Para tanto, toma-se como objeto de análise a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, produzida no documento de Reorientação Curricular entregue às escolas em 2006 e no documento atual conhecido como Currículo Mínimo. Nessa proposta, é objeto de análise o discurso do documento oficial no que tange à concepção de linguagem priorizada e ao objetivo do ensino da língua materializado através do que ele apresenta como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Esta pesquisa toma como estratégia metodológica a análise documental, utilizando a abordagem sócio-histórica na pesquisa qualitativa de inspiração bakhtiniana. A base teórica que sustenta, principalmente, esta pesquisa é a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin e postulados de Halliday, McIntosh e Strevens (1974) acerca do ensino prescritivo e produtivo da língua.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Língua Portuguesa. Currículo Mínimo. Concepção de linguagem. Ensino Produtivo e Prescritivo da língua.

ABSTRACT

SILVA, Vanessa Souza da. *The teaching of Portuguese Language at state public schools of Rio de Janeiro: prescriptive or productive?* 2014. 348 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014

The present research aims at investigating how has been the teaching of Portuguese Language at state public schools of Rio de Janeiro, in the 21st century, through the curricular orientations prescribed by the Secretaria Estadual de Educação, in order to investigate whether this is a prescriptive or productive teaching. To do so, it is taken as the object of analysis the proposed curriculum for the teaching of Portuguese, produced in the document of Curricular Reorientation given to schools in 2006, and the current document known as Minimum Curriculum. In this investigation, is the object of the discourse analysis of official document regarding the design of prioritized language and purpose of language teaching materialized through what it presents as the object of teaching of Portuguese Language classes. This study takes as methodological strategy the documental analysis, using the socio-historical approach in the qualitative research of bathkinian inspiration. The theoretical basis that supports mainly this research is Mikhail Bakhtin's theory of enunciation and the postulates Halliday, McIntosh and Strevens's (1974) about the prescriptive and productive language teaching.

Keywords: Curricular Proposal. Portuguese Language. Minimum Curriculum. Conception of language. Prescriptive and productive language teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	REVISÃO DE LITERATURA	19
2	ESTRUTURA CONCEITUAL	36
2.1	O Letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico	36
2.1.1	<u>O conceito de letramento</u>	36
2.1.2	<u>A relevância do letramento no ensino da língua</u>	41
2.2	Ensino da língua prescritivo ou produtivo?	43
2.2.1	<u>Tipo de ensino prescritivo</u>	44
2.2.2	<u>Tipo de ensino produtivo</u>	48
2.3	A concepção de linguagem a partir de Mikhail Bakhtin	51
2.3.1	<u>A concepção dialógica da linguagem</u>	52
2.3.2	<u>Ensino produtivo da língua a partir do ensino dos gêneros</u>	63
2.3.3	<u>Organização básica dos conceitos</u>	78
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	80
3.1	Caracterizando o objeto de pesquisa	83
3.1.1	<u>A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa</u>	83
3.1.2	<u>O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa</u>	87
3.2	<u>Estratégia metodológica</u>	89
4	O DISCURSO OFICIAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	92
4.1	O gênero textual <i>Propostas Curriculares</i>	93
4.2	Apresentação dos documentos aos seus interlocutores	112
4.3	Afinal, o que objetivam as propostas curriculares	167

4.3.1	<u>Alinhar o sistema de ensino de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes de referência dos principais exames externos</u>	167
4.3.2	<u>Servir de bases local e comum às legislações vigentes</u>	196
4.3.3	<u>Orientar a prática dos professores acerca do que ensinar, observando o que deve se constituir como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa</u>	213
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	313
	REFERÊNCIAS	329
	ANEXOS	337

INTRODUÇÃO

“... o ensino da língua deve objetivar o letramento dos alunos, ou seja, deve levar o aluno a usar socialmente a leitura e a escrita através do estudo dos diferentes gêneros que circulam socialmente, praticar a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais que a sociedade grafocêntrica atual impõe”

Vanessa Souza da Silva (2008a, p.149)

A presente tese surgiu a partir de inquietações que emergiram na minha prática como professora da língua materna para as diversas modalidades de ensino ao longo dos últimos vinte anos, dando continuidade à minha pesquisa de mestrado. Como educadora da rede pública de ensino, sempre tive o olhar voltado para a realidade escolar na formação dos alunos enquanto aprendizes e produtores da leitura e da escrita em nossa sociedade grafocêntrica que tem a linguagem como “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1998) na vida social e a presente investigação vai ao encontro desse olhar.

Defendo que a linguagem é o “*caminho de invenção da cidadania*” (FREIRE, 2003, p.41) e me interessa aprofundar os estudos sobre o ensino da língua no Estado do Rio de Janeiro, a fim de compreender como ela é concebida através dos documentos curriculares que são destinados às escolas e apresentados aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no que diz respeito ao que deve se constituir objeto de ensino das aulas de língua portuguesa em sala de aula. Para que se ensina o que se ensina? É uma pergunta que alimenta minha busca.

Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, cada uma das escolas brasileiras tem autonomia para definir o que, quando e como os alunos devem aprender. Mas essa definição em cada escola segue as orientações de seu órgão gestor, seja em nível municipal, seja em nível estadual ou federal. De um modo geral, as diretrizes curriculares refletem novos conhecimentos sobre a área e objetivam influenciar a práxis do ensino dos professores, uma vez que trazem sempre o olhar do órgão gestor sobre o objeto de ensino em questão.

Dentre esses documentos oficiais, queremos destacar aqui a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino da Língua Portuguesa na educação básica, que foi entregue às escolas em 2006 e o

Currículo Mínimo¹, compreendendo as estratégias pelas quais o discurso oficial do Estado legitima determinada concepção de linguagem na escola a fim compreender se se trata de um ensino prescritivo ou produtivo.

Esses documentos oficiais são propostas curriculares que nascem para direcionar o ensino, apontar um caminho, mostrar um novo modo de ver os conteúdos e valores a serem ensinados e, ao mesmo tempo, eles são uma aposta no sentido utilizado por Krammer (1997, s/p), no sentido de que constituem uma nova proposta para a educação, que convida a algo novo: “um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta”. (op.cit.).

Desse modo, ao ser convite, desafio e aposta, sinalizam as mudanças que ocorreram nos estudos da linguagem nos últimos anos e que favorecem um ensino menos prescritivo e mais produtivo da língua materna, não podendo trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, “se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade democrática, onde a justiça social seja de fato um bem distribuído igualmente a toda coletividade” (op cit).

É uma *pesquisa-convite*, pois convida seus interlocutores para um evento único: ser um participante de um debate sobre o ensino da língua em nosso Estado. Se temos participantes que dialogam e um evento marcado, logo, essa pesquisa torna-se um palco de encontro e, como tal, está aberta para seus interlocutores, que se constituem de apostas teóricas, diálogos, pesquisadores, educadores, mestres, aprendizes e interessados no ensino da língua em nosso país. Como nos alerta Bakhtin (2003), o “objeto do discurso se torna um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.”(p. 300). Por isso, cremos que o objeto do discurso do documento oficial deve ser palco de encontro dos estudos sobre a linguagem e teorias sobre o ensino da língua num país tão marcado pela desigualdade social, pelo fracasso escolar e pela necessidade de novos rumos para a educação.

É também uma *pesquisa-desafio*, pois tratar desse tema é um desafio que exige ousadia, uma vez que ela pretende ser um caminho de conhecimento da atual situação do ensino da língua no Estado do Rio de Janeiro. Ao fazer isso, reflete diretamente como está essa questão no país, pois o referido Estado compreende

¹ As informações referentes à Reorientação Curricular e ao Currículo Mínimo estão na parte do ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO. Nesta parte da pesquisa, relato os passos para se chegar à versão final da Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e quando esta foi entregue aos professores e como o Currículo Mínimo foi direcionado às escolas da Rede Estadual de Ensino.

uma parte significativa de nossa nação, através da compreensão de como se organiza o discurso oficial para o ensino da língua, o que reflete os conflitos e os embates de um determinado tempo histórico, que é o que estamos vivendo: o século XXI. E como *pesquisa-desafio*, traz uma óbvia limitação para esta pesquisa: o tema nela investigado não se esgota, apenas alimenta o debate sobre o ensino da Língua Portuguesa no meio científico, acadêmico e escolar em todos os níveis, através da investigação das propostas curriculares do Estado do Rio de Janeiro na época atual.

Além disso, é uma *pesquisa-aposta*. Como assinala Krammer (1997, s/p), a proposta curricular é “uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura”. Então, da mesma maneira que um novo currículo (ou proposta curricular), nas palavras de Kramer (1997), deve ser uma aposta, esta pesquisa por mim realizada almeja sê-lo. Isso sinaliza seus limites e, ao mesmo tempo, investe na mudança.

É uma pesquisa que acredita na possibilidade de recriar a realidade. Pretende ser a “leitura e a escrita da palavra implicando um re-leitura mais crítica do mundo como ‘caminho’ para ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, para transformá-lo” (FREIRE, 2003, p.44). É uma aposta que assinala um limite desta pesquisa, mas, por outro lado, investe no sonho do “inédito viável”² “tão necessário aos sujeitos políticos, transformadores do mundo e não adaptáveis a ele” (p. 92), o que implica desafio e ousadia. Como nos assinala Bakhtin (2003), todo enunciado é um elo na cadeia discursiva. Assim, essa pesquisa também o é. Dialoga com elos anteriores e aponta para o futuro, vislumbrando uma interlocução que traga a transformação da realidade.

Creemos que os resultados da presente pesquisa contribuirão para o aprofundamento da reflexão sobre o ensino da língua materna, pois este é um tema que não se esgota e vem merecendo atenção na literatura especializada da área da educação. Sua relevância consiste em dar continuidade aos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa através do discurso das propostas curriculares produzidas no atual século no Estado do Rio de Janeiro, apreendendo o seu significado no contexto de sua elaboração e implementação.

² Paulo Freire usa expressão “inédito viável” para designar as coisas que são aparentemente impossíveis, mas atingíveis quando se alimenta a utopia e se acredita no sonho. Segundo Freire (1993, 2003), para se atingir esse “inédito viável” deve-se lutar pelo sonho, mesmo que a ideologia dominante insista em dizer que a mudança da realidade é impossível.

Ao investigar esse assunto, surgem questões sobre qual deve ser o objeto do ensino da Língua Portuguesa na escola. Durante muito tempo, a língua como sistema de formas que remetem a uma norma foi considerada objeto de ensino da Língua Portuguesa na maioria das nossas escolas. Para Bakhtin (1979), entretanto, a língua vista dessa forma “não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino” (p.108). Para ele, a língua vista dessa forma nos afasta de sua realidade viva e de suas funções sociais.

Se essa língua morta (no dizer de Bakhtin) não serve como objeto de ensino da Língua Portuguesa na escola, qual deve ser, então, o seu objeto de ensino? Daí, resultar uma óbvia pergunta para esta pesquisa: quando se ensina a língua portuguesa na escola o que se ensina? A linguagem? O texto? A gramática? A gramática e o texto? É uma questão que esta pesquisa se propõe a investigar, a fim de compreender se o discurso oficial do Estado do Rio de Janeiro aponta para um ensino produtivo ou prescritivo.

Afinal, qualquer proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa precisa ser construída com base nesta questão: para que a ensinamos na escola? Acreditamos realmente que é a resposta e esse “para quê” que norteará qualquer documento oficial na elaboração de suas diretrizes. Além disso, como nos ensina Geraldi (2004, p.41), “no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação”.

Entendemos que será a forma de compreensão e interpretação do fenômeno da linguagem que embasará toda trama educativa e, conseqüentemente, sua proposta curricular, uma vez que é o modo como se concebe a linguagem que define o seu objeto de ensino. Daí o interesse pela concepção de linguagem preconizada no documento oficial que estabelece as diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro, pois será como se concebe a linguagem o ponto de partida para sabermos como o objeto de ensino vai ser definido e quais serão os conteúdos a serem elencados na proposta curricular da disciplina Língua Portuguesa, respondendo, assim, à questão sobre o que se ensina:

De um modo geral, a concepção de linguagem adotada pela escola e pelos documentos oficiais destinados aos professores, como é o caso das propostas curriculares, tem um impacto nos compromissos que se traçam por meio do ensino da Língua Portuguesa na escola, pois será ela que definirá, oficialmente, o objetivo do ensino e norteará a metodologia utilizada

e os conteúdos curriculares, orientando o trabalho dos professores. Qualquer alteração nos rumos da situação atual do ensino da língua portuguesa passa pela concepção de linguagem priorizada pelos responsáveis pelo seu ensino. Assim, o “para quê” ensinamos o que ensinamos será uma resposta norteadora não só do discurso oficial como também da prática dos professores na escola e do rumo da disciplina Língua Portuguesa no país (SILVA, 2008a, p.13).

Wanderlei Geraldi (2004, p. 41) nos aponta fundamentalmente três concepções de linguagem: i) linguagem como expressão do pensamento, ii) linguagem como instrumento de comunicação e iii) linguagem como forma de interação. Para o autor, a linguagem como expressão do pensamento é atrelada aos estudos tradicionais, que valorizam as normas e regras gramaticais. Assim, a medida do pensamento corresponde à medida da expressão de modo que quem não consegue se expressar, não pensa. A essa concepção de linguagem corresponde a corrente de estudo linguístico da tradição da gramática normativa, tão valorizada em muitas aulas de Língua Portuguesa.

A segunda concepção de linguagem que a apresenta como instrumento de comunicação, por sua vez, está ligada à teoria da comunicação. Nessa concepção, a língua é vista como um código, através do qual o emissor transmite uma mensagem ao receptor. A essa concepção de linguagem corresponde a corrente de estudo linguístico do estruturalismo, que tem como um dos seus representantes Ferdinand Saussure.

A última concepção apresenta a linguagem como forma de interação entre os sujeitos e concebida como um lugar de interação humana. “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2004, p. 41). A linguística da enunciação é a corrente de estudo linguístico correspondente a essa concepção de linguagem, cujo principal representante é Mikhail Bakhtin.

As três concepções de linguagem apresentadas no século XX correspondem às três grandes correntes de estudos linguísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação (op.cit). Defendemos aqui que a terceira concepção de linguagem apresentada é a que implica uma postura educacional que contempla a linguagem em toda a sua dinamicidade, pois a situa como lugar de constituição de sujeitos históricos e que um ensino pautado nessa concepção de linguagem é o que entendemos ser um ensino produtivo da língua.

Sabemos que já na década de 90, diversas correntes teóricas no Brasil e fora dele vieram desenvolvendo estudos sobre a língua e reformulações na área do ensino da língua, apontando para uma concepção enunciativa e interativa de linguagem, baseada em estudos sócio-históricos e que trouxeram impactos para a academia e para a escola. No que diz respeito à produção acadêmica, Tonácio (2003, p.14) afirma que, nas propostas e reformulações curriculares desse período, “língua e linguagem eram entendidas como uma produção social, que constrói e constitui os sujeitos nas diversas interações verbais, ao mesmo tempo em que são objetos de conhecimento”.

Esse fato sinaliza que as propostas curriculares e as produções intelectuais sobre o ensino da Língua Portuguesa já acenavam diretamente para a valorização do sujeito e das situações reais vivenciadas por eles no contexto em que são produzidas, destacando a historicidade desses textos e sua contextualização. Tal como nos aponta Marinho (2003), as propostas curriculares das últimas décadas oficializam novas concepções para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, baseadas numa concepção de linguagem sob uma perspectiva dialógica, com base em Bakhtin, o que tem contribuído para compreender o aspecto dinâmico da linguagem.

Tonácio (2003), em sua dissertação de mestrado, afirma que as propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, a partir da década de 90, buscam um redimensionamento no trabalho pedagógico desenvolvido com a linguagem, “preconizando o ato da leitura e escrita como processo discursivo (enunciação), no qual estão inseridos os sujeitos envolvidos: autor, como produtores de sentido e sócio-historicamente determinados e construídos” (p 14-15).

Dessa forma, para dar respaldo teórico às questões de linguagem da presente pesquisa, o referencial teórico básico utilizado é a Teoria da Enunciação de Mikhail Bakhtin, sem deixar de dialogar, quando preciso, com outros autores e, como estratégia metodológica, utilizo a análise documental das propostas curriculares investigadas a partir dos pressupostos bakhtinianos de linguagem³ e discurso.

Diante do exposto, a presente pesquisa objetiva compreender como tem sido o ensino de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no século XXI, a partir das orientações curriculares prescritas pela

³ A concepção bakhtiniana de linguagem está desenvolvida na estrutura conceitual desta pesquisa.

Secretaria de Estado de Educação, buscando investigar se se trata de um ensino prescritivo ou produtivo.

Procuramos compreender como se articula discurso oficial para o ensino da língua materna e tomamos como objeto de análise i) a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, produzida no documento de Reorientação Curricular entregue às escolas em 2006, incluindo os Materiais Didáticos elaborados pelos professores e ii) Currículo Mínimo, que o atual documento utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

As propostas curriculares de língua portuguesa que se tem observado acontecer no Brasil após os Parâmetros Curriculares Nacionais têm-se constituído pautadas no sentido de uma aposta de reconfiguração do ensino tradicional. Isso faz parte de um projeto político de construção da cidadania, uma vez que, para exercer seus direitos na sociedade grafocêntrica atual, o cidadão brasileiro necessita exercitar diversas práticas de letramento que exigem o uso da escrita com autonomia, como preencher um currículo, ler um extrato do banco ou um jornal, entender um contrato de aluguel antes de assiná-lo, dentre outras. São questões que parecem simples, mas exigem um nível de letramento que vai além da decodificação de frases. Exigem que saibamos mais do que ler apenas.

É justamente nesse novo cenário de reconfiguração do ensino tradicional que são elaborados os documentos em estudo na presente pesquisa, tendo em vista a concepção de linguagem enquanto evento de interação verbal, modificando os objetivos da Língua Portuguesa através de um outro prisma para encarar a linguagem e o ensino da língua.

Essa visão da concepção da linguagem de forma interativa sinaliza a necessidade de “ruptura com a força da tradição gramatical, considerada historicamente como a ‘forma correta’ de ensinar a língua através da imitação de modelos consagrados. Demonstra, assim, a busca de novos rumos epistemológicos para o ensino da língua” (SILVA, 2008a, p.32). Dessa forma, sinaliza-se uma significativa alteração no enfoque dado à linguagem e esperamos que o mesmo tenha ocorrido com o ensino da língua no Estado do Rio de Janeiro, apresentando a língua não de forma estática ou acabada, mas em permanente construção, sempre em movimento, no processo de interação verbal. Vemos nesse modo dinâmico de conceber a língua um solo fértil para um *ensino produtivo* da língua portuguesa.

A partir dos objetivos da presente pesquisa, no capítulo II, tendo em vista que nosso discurso se desenvolve em uma constante interação com os enunciados anteriores, apresentamos uma revisão de literatura através da qual visitamos as pesquisas que também tiveram propostas curriculares de Língua Portuguesa como objeto de estudo. Estabelecemos um diálogo com essas pesquisas no sentido de vislumbrar o que os estudos têm revelado sobre qual tem sido o objeto de propostas curriculares de Língua Portuguesa. Para isso, partimos de pesquisas relacionadas às propostas curriculares e ao ensino da Língua Portuguesa. As pesquisas ligadas às Propostas Curriculares de Língua Portuguesa foram agrupadas em dois eixos temáticos: i) propostas curriculares e concepções de linguagem e ii) propostas curriculares/currículos e ensino da Língua Portuguesa.

No capítulo III, desenvolvemos a estrutura conceitual da pesquisa, apresentando, primeiramente, o letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico e, depois, o que entendemos ser um ensino prescritivo e produtivo da língua. Num terceiro momento, desenvolvemos a concepção dialógica de linguagem bakhtiniana, incluindo a categoria de gêneros do discurso como arcabouço teórico-metodológico para a sustentação desta investigação.

No capítulo IV, através do encaminhamento metodológico, caracterizamos o objeto de pesquisa i) Reorientação Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro e o ii) Currículo Mínimo, considerando sua organização e modo de produção, apresentando a estratégia metodológica da análise documental para investigar o discurso oficial.

No capítulo V, procedemos à análise da Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e do Currículo Mínimo. Primeiramente, fazemos uma reflexão sobre o gênero textual *Propostas Curriculares*. Em seguida, iniciamos uma apresentação dos documentos aos seus interlocutores, uma vez que conhecer a organização e a estrutura dos documentos é de suma importância para sua compreensão. Partimos, então, para o objetivo do discurso oficial em ambas as propostas. Afinal, o que objetivam as propostas curriculares? Respondemos à pergunta a partir de três metas dos documentos: i) alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes externas, ii) Servir de base comum e local às legislações vigentes e iii) orientar a prática dos professores, observando o que deve se constituir como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, a fim de observar se temos um ensino produtivo ou prescritivo.

Tendo em vista que a investigação das propostas curriculares em estudo diz respeito à concepção de linguagem, ao objeto de ensino e ao que se ensina, no Estado do Rio de Janeiro, nas aulas de Língua Portuguesa, como parte de uma política pública de incentivo ao letramento e à formação de cidadãos críticos e atuantes, esta pesquisa é relevante para os estudos de língua portuguesa da Linha de Pesquisa ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA, POLÍTICAS, SENTIDO SOCIAL, METODOLOGIAS E PESQUISA, do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Curso de Doutorado, Área de Concentração em Língua Portuguesa.

Em nossos estudos e investigações nas dissertações e teses apresentadas no portal da CAPES, nos anos de 2006 a 2012, observamos que é uma questão ainda não pesquisada do modo como propomos aqui, pois as propostas curriculares em estudo foram produzidas há pouco tempo e nenhum pesquisador ainda se enveredou em analisá-las no todo. Daí a relevância desta investigação. O último documento curricular anterior às propostas do atual século, no Estado do Rio de Janeiro, remonta a 1994, anterior à LDB, “o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC” (RJ, 2004, p. 2). Essa investigação, então, se torna um imperativo para observar como o Estado tem conduzido o ensino da língua dentro do novo prisma que é observado a partir de uma concepção interativa de linguagem, tendo em vista um ensino produtivo da língua materna.

1 REVISÃO DE LITERATURA

“... não se constrói o novo sem olhar para trás, sem considerar o chão no qual se pisou e se está pisando”

Reorientação Curricular (RJ, 2006a, p.14),

No intuito de investigar como a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa (2006) e o Currículo Mínimo da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro legitimam determinada concepção de linguagem na escola e, em consequência, a forma como define o seu objeto de ensino a fim de saber se temos um ensino prescritivo ou produtivo, se faz necessário um diálogo não somente com o discurso oficial investigado, mas também com os textos-enunciados de outras pesquisas, que priorizam o debate em torno do ensino da Língua Portuguesa na escola. Assim sendo, procuramos, neste capítulo, dialogar com outras pesquisas que tratam do tema do ensino da língua a partir de propostas curriculares.

Indo ao encontro do que nos ensina Bakhtin (2003), nosso discurso se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados anteriores, daí a relevância de um diálogo com outras pesquisas. Para ele, cada enunciado é “pleno de ecos e ressonâncias com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (p. 297). Assim, esse elo discursivo com outras investigações realizadas sobre o ensino da Língua Portuguesa no que diz respeito às suas propostas curriculares é de suma importância na esfera da comunicação discursiva na área intelectual a que essa pesquisa se destina, uma que vez “reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia” (op.cit., p. 299) relacionadas ao tema.

Segundo Marinho (2001, p. 22), os “estudos sobre conteúdos dos currículos oficiais e particularmente das condições de produção desses documentos (...) são objeto inédito no campo da pesquisa educacional no Brasil”. Por isso, este estudo pretende ser uma contribuição para a reflexão sobre o objeto de ensino de Língua Portuguesa na atual década e para uma perspectiva de observar como os documentos oficiais de organizam, tendo em vista o que apresentam sobre o tema em investigação. Para estabelecer esse diálogo, recorreremos a pesquisas que tratam do ensino da Língua Portuguesa através de propostas curriculares da área,

observando o conteúdo dos currículos oficiais no que diz respeito à concepção de linguagem norteadora do discurso oficial e ao ensino da língua.

Tendo em vista que nosso objetivo é investigar a proposta curricular da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino da Língua Portuguesa no início do século XXI, optamos por selecionar pesquisas mais recentes, realizadas a partir da década de noventa, selecionando teses e dissertações que tratam sobre propostas curriculares no Portal Teses e Dissertações da CAPES⁴ e em bibliotecas virtuais de algumas universidades como Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade do Oeste Paulista, Universidade Estadual de Campinas, Universidade do Sul de Santa Catarina, Pontífca Universidade Católica do Paraná, Pontífca Católica do Rio de Janeiro, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Federal Fluminense, entre outras, pois foi nelas que encontramos pesquisas relacionadas ao tema dentro do enfoque traçado na presente investigação. Encontramos quase uns 200 trabalhos. Fizemos uma seleção. Separamos pesquisas que investigassem as concepções de linguagem nas propostas curriculares para o ensino da língua. Depois, pesquisas que investigassem as propostas curriculares ou currículos voltados para o ensino da Língua Portuguesa no país, observando qual o objeto de estudo dos documentos no que diz respeito à disciplina.

As pesquisas ligadas às Propostas Curriculares de Língua Portuguesa foram agrupadas em dois eixos temáticos: i) propostas curriculares e concepções de linguagem e ii) propostas curriculares/currículos e ensino da Língua Portuguesa. No primeiro eixo temático, selecionamos os trabalhos objetivando mapear o que se tem pesquisado sobre as propostas curriculares no que diz respeito à concepção de linguagem adotada nos documentos oficiais a fim de manter um diálogo com os enunciados anteriores que fazem parte da esfera da comunicação discursiva da área. Em relação ao segundo eixo temático, analisamos qual o objeto de estudo das pesquisas relacionadas às propostas curriculares e ensino da Língua Portuguesa, com o olhar voltado para o que se prioriza no ensino da língua materna no discurso oficial. Em ambos os eixos, buscamos entender o que se pesquisa quando o objeto de estudo são propostas curriculares de Língua Portuguesa.

⁴ Confira: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Dentre as dissertações e teses defendidas a partir da década de noventa (1990), encontramos os seguintes trabalhos relacionados ao primeiro eixo temático *propostas curriculares e concepções de linguagem*: Frigotto (1990); Lenzi (1994); Prado (1999); Marinho (2001); Chagas (2001); Tonácio (2003); Visioli (2003), Suassuna (2004); Pereira (2008); Silva (2008a); e Ramos (2009).

Edith Ione dos Santos Frigotto (1990), em sua dissertação de mestrado *Concepções de linguagem e o ensino da língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*, discute o ensino da língua materna uma escola pública da rede municipal (6^a ao 9^a anos) do Rio de Janeiro, investigando a concepção de linguagem trabalhada, observando o que se ensina e o que não se ensina nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisadora toma como campo teórico o confronto entre a tradição de concepções formalistas, que entendem a língua como “dado”, representadas pela linguística formalista, e a concepção interacionista ou dialógica de Bakhtin. Ela ressalta que “a concepção de linguagem que norteia o trabalho do professor é fundamental para a sua prática pedagógica” (p.4). Ela observa o que as diretrizes curriculares do município do Rio de Janeiro contemplam para o trabalho com linguagem e como, na prática, as professoras da escola pesquisada realizam o trabalho com a língua.

Já Magali Suely Lenzi (1994), em sua pesquisa de mestrado *O ensino do Português: o que muda na prática? Uma análise do processo de implantação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa no Estado de Santa Catarina*, analisa o processo de implantação da Proposta Curricular para o ensino da Língua Portuguesa no Estado de Santa Catarina. Lenzi investiga a origem da Proposta Curricular, sua finalidade e implicação pedagógica, embasando a concepção de linguagem, aprendizagem e escola do documento em propostas pedagógicas de Vygotsky, Freinet e Geraldi.

Guilherme do Val Toledo Prado (1999), por sua vez, na dissertação *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa*, investiga os documentos oficiais que orientam o ensino da Língua Portuguesa a fim de entender a relação entre currículo e linguagem neles estabelecida a partir do conceito de gênero do discurso e concepção de linguagem priorizada nos documentos. O autor realiza uma análise documental das propostas curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa desde os anos trinta até o final do século

XX. Após investigar documentos curriculares de um período de 70 anos, nota a predominância do conceito de gêneros do discurso, após a década de 80, conforme os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003), nas prescrições oficiais, apontando para uma concepção interativa da linguagem.

Marildes Marinho (2001), em sua tese de doutorado (UNICAMP) *A organização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil*, investiga como o discurso oficial institucionaliza ou legitima determinadas concepções sobre as práticas de linguagem na escola. Na primeira parte de sua pesquisa, Marinho analisa os currículos de Língua Portuguesa de vinte estados brasileiros, da década de 80, em vigor até meados da década de 1990, dentre eles o do Estado do Rio de Janeiro. Na segunda parte, analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Destaca que “o item curricular que se propõe a delimitar os pressupostos teóricos tem a intenção de adotar uma concepção de linguagem capaz de fazer frente a uma concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa” (p.52) nos documentos por ela investigados e que a concepção interativa da linguagem é, com certeza, um avanço nas propostas investigadas, uma vez que dão maior ênfase aos trabalhos praticados com a prática de leitura e escrita.

Relacionada, ainda, ao primeiro eixo temático *concepções de linguagem*, uma rica pesquisa é a de Flomar Ambrosina Oliveira Chagas (2001): *Com texto no contexto de 5ª série – inovações no ensino de português e sua recepção por professores*. Ao investigar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Chagas aborda as formas pelas quais professores da língua materna recebem e implantam em sala de aula inovações teóricas e metodológicas de orientações curriculares oficiais relacionadas ao ensino da disciplina. A investigação verificou a recepção desta concepção de linguagem através do discurso e das práticas de dois professores de Língua Portuguesa de 5ª série de duas escolas públicas. Para tal intento, a autora realizou um estudo das principais concepções de linguagem e de ensino da Língua Portuguesa presentes na produção científica brasileira, tendo destaque a concepção de linguagem como forma de interação, por ser a mais consensual entre os pesquisadores e entre as propostas curriculares oficiais.

Glória de Melo Tonácio (2003), na dissertação *Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente: um entrelaçamento de vozes*, já entrecruza o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o do Projeto Caminho Novo – Caderno 2 (Juiz de Fora)

com o discurso pedagógico. Sua pesquisa investiga como um grupo de professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora (MG) compreende o discurso oficial e o coloca em prática no seu trabalho pedagógico, tendo a concepção de gêneros discursivos como foco nas propostas. Sua dissertação toma a concepção interativa de linguagem como arcabouço teórico no discurso oficial e no docente. Na introdução do seu trabalho, aponta que, em sua prática como profissional, notou a presença de várias pesquisas e debates que apontavam a necessidade de mudanças no ensino da língua. Tais estudos sinalizavam para uma proposta curricular de Língua Portuguesa que “privilegiasse uma concepção enunciativa e interativa de linguagem. Nessas propostas, língua e linguagem eram entendidas como uma produção social, que constrói e constitui os sujeitos nas diversas interações verbais” (p.14). Revela que as propostas por ela investigadas vão ao encontro do enfoque interativo, uma vez que “buscam um redimensionamento no trabalho com a linguagem, preconizando o ato de leitura e escrita como um processo discursivo (enunciação), no qual estão inseridos os sujeitos (...) sócio-historicamente determinados e constituídos” (op. cit).

Por sua vez, Ângela Cristina Calcionari Visioli (2003), em sua pesquisa de mestrado *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente*, apresenta algumas reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, tendo como base o documento oficial e a concepção de linguagem. A fim de refletir sobre a política de ensino no Brasil, da década de setenta à década de noventa, e sobre sua concretização na prática escolar, Visioli investiga a relação entre a teoria do documento oficial para o ensino da língua e a prática. Para esse objetivo, analisa os pressupostos teóricos subjacentes às Leis de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e nº 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares atuais, procedendo à análise de entrevistas com professores com, pelo menos, vinte e cinco anos de atuação no ensino da língua materna e que estiveram sob a égide de ambas as leis. A sua pesquisa revela que os professores entrevistados, em sua maioria, não estão sintonizados com a evolução política ocorrida na educação do país, permanecendo com uma prática concernente à concepção de linguagem preconizada pela LDB 5.692/71, anterior à concepção interativa, num hiato entre teoria e prática docente.

Também no eixo que trata da concepção de linguagem, temos a tese de doutorado de Lívia Suassuna (2004). Nessa pesquisa, a autora discute fundamentos e práticas de avaliação, a partir da concepção de linguagem enquanto discurso,

apontando possíveis indicações e desdobramentos para a didática da língua portuguesa, o currículo e a formação de professores. A investigação de Suassuna partiu de dados gerados pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da Universidade Federal de Pernambuco (NAPE-UFPE), onde se desenvolve um projeto interinstitucional de avaliação de redes e sistemas escolares, no contexto geral do debate contemporâneo sobre a melhoria do ensino e está baseada numa síntese das teorias enunciativa, discursiva, sociointeracionista e pragmática da linguagem.

Ainda no primeiro eixo, temos a pesquisa de Jair Joaquim Pereira (2008), intitulada *A Proposta Curricular do Município de Palhoça (SC) e a atividade pedagógica: conflitos entre concepção e elaboração didática*. Ele apresenta um estudo sobre o nível de compreensão e a aplicabilidade da Proposta Curricular entre os professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental. A pesquisa apresenta como arcabouço teórico a abordagem sociointeracionista de Bakhtin e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que fundamentam a Proposta Curricular de Palhoça, tendo como base a concepção de linguagem dialógica. Pereira relata que a PCPH opta por uma concepção interativa de linguagem, uma vez que “considera a linguagem como um modo de ação social: é na e pela linguagem que o homem se reconhece diferente dos outros animais, interage e troca experiências, compreende a realidade na qual está inserido” (p.33), posicionando-se contrária à concepção de linguagem exclusivamente como instrumento de comunicação, transmissão de informações e de cunho estruturalista, na qual o objeto de estudo é a própria estrutura da língua. Segundo o discurso oficial, as concepções que isolam a linguagem e os falantes são superadas e se adota um ponto de vista que “reconhece a linguagem como um sistema simbólico, no qual o sujeito potencializa, pelo intercâmbio social, o seu próprio desenvolvimento” (op.cit). Desse modo, a ação pedagógica referente ao ensino da língua se pauta na interlocução e em atividades que possibilitem que o aluno reflita sobre o uso da linguagem em diferentes contextos.

Também contribui para a questão a pesquisa de Vanessa Souza da Silva (2008a), com a dissertação *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro no início de século XXI: uma orquestra discursiva de vozes*, que tem por objetivo investigar como se organiza o discurso oficial da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino da

Língua Portuguesa nas escolas públicas do Estado. Almeja também compreender como se articulam as vozes discursivas que organizam esse discurso, considerando que o professor é leitor privilegiado. Para tanto, toma como objeto de análise a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, produzida no documento de Reorientação Curricular entregue às escolas em 2006, incluindo os Materiais Didáticos elaborados pelos professores. Nessa proposta, é objeto de análise o discurso do documento oficial no que tange à concepção de linguagem priorizada e ao objetivo do ensino da língua, tendo em vista o seu direcionamento, ou seja, seu leitor. Apresenta como resultado que a Reorientação Curricular investigada apresenta a concepção interativa de linguagem e organiza seu discurso em torno dessa inovação, dialogando as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com a concepção interativa de linguagem.

Finalizando o eixo que toma como objeto de investigação a concepção de linguagem das propostas curriculares para o ensino da língua portuguesa, temos a pesquisa de Fátima Maria Elias Ramos (2009), intitulada *Abordagem dialógica do discurso de professoras da educação de jovens e adultos*, que objetiva analisar o discurso de professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre a Proposta de Língua Portuguesa do MEC e da Ação Educativa, investigando os modos de retomada do discurso da Proposta e as concepções de língua, linguagem, leitura e escrita no dizer dessas professoras. Para analisar esses discursos, a pesquisadora toma como base os postulados teóricos de Bakhtin e seu círculo, principalmente. Através da análise dialógica do discurso das professoras, nota que as educadoras avaliam positivamente a Proposta, mas percebe a necessidade de uma formação contínua do professor de EJA, que lhe ofereça melhores condições de conhecer, compreender e realizar prática pedagógica proposta no documento. Constata, assim, a falta de conhecimento das teorias linguísticas que embasam o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Ramos observa que, embora haja intenção de trazer para a EJA, por meio dessa Proposta, a noção de linguagem da abordagem sociointeracionista, “observamos que a noção de linguagem tem base cognitivista e a concepção de língua como principal instrumento de comunicação e informação permeia todo o conteúdo do capítulo” (p. 130), desconsiderando-se, assim, a abordagem dialógica da linguagem.

Selecionamos o eixo temático *propostas curriculares e concepções de linguagem* a fim de mapear as pesquisas que traçam um diálogo com a concepção

de linguagem, pois entendemos que a concepção de linguagem priorizada na proposta curricular norteará os conteúdos de ensino da Língua Portuguesa a serem ensinados e, conseqüentemente, qual objeto de ensino o documento orienta que deva ser priorizado nas aulas. Afinal, uma postura de ensino da língua baseada em concepções de linguagem engessadas direcionará o fazer docente ao ensino prescritivo e uma concepção que toma o ser humano como um ser social e historicamente constituído conduzirá o ensino da língua a práticas que a tratam em toda sua dinamicidade.

Notamos que, num contexto geral, as pesquisas aqui apresentadas revelam que os estudos sobre a concepção de linguagem, objetivando nortear os rumos do ensino da Língua Portuguesa intensificaram-se no país, principalmente após a década de 1980, com a chegada da concepção interacionista de Bakhtin. Pelas pesquisas realizadas na área sobre concepções de linguagem que têm como objeto de estudo as propostas curriculares, nota-se uma busca de novos rumos no trabalho com a linguagem no discurso oficial do país de forma considerável. Pode-se notar, nesses estudos, que há uma preocupação em redimensionar a disciplina a partir de uma concepção de linguagem que se contraponha a uma concepção tradicional de linguagem, embora muitos documentos não consigam fazê-lo como propõem, como revela Ramos (2009), o que traz “consequências teórico-metodológicas ao ensino da Língua Portuguesa” (p.130).

Como vimos, essa preocupação tem repercutido na elaboração de propostas curriculares das diversas esferas. Guardadas as devidas dimensões do discurso oficial, nota-se um esforço de organizar o ensino da língua pautado na concepção interativa da língua, o que também constatou Marinho (2001), em sua tese de doutorado, “os autores dos currículos sugerem ter buscado essa concepção interativa ou dialógica (...), que apresenta uma visão sócio-histórica da linguagem, representada principalmente por Bakhtin e adeptos, no Brasil” (p.54). O que se nota é que as propostas pretendem questionar as tendências do ensino da Língua Portuguesa, tidas como tradicionais, através de um novo enfoque dialógico no modo de conceber linguagem. Em suma, revelam uma releitura da força da tradição gramatical que foi, durante séculos, considerada como a forma “correta” de ensinar Português.

As pesquisas desse eixo apresentam um campo teórico que se constitui no confronto entre a tradição de concepções formalistas e a concepção interacionista

de Bakhtin, que a toma como produto histórico-social, destacando que é na enunciação, na interação verbal, portanto, dialógica, que se apreende a totalidade concreta da língua. Tal dado é relevante, pois a concepção de linguagem que norteia o trabalho do professor é fundamental para a sua prática pedagógica e os documentos curriculares representam a voz que emana da autoridade oficial para “dizer” o que determinado órgão gestor acredita ser o caminho a ser seguido pela sua rede de ensino.

No que diz respeito ao segundo eixo temático *propostas curriculares/currículos e ensino da Língua Portuguesa*, encontramos os seguintes trabalhos: Perez (1990); Silva (1990); Lopes (1990); Matos (1994); Amaral (1996); Ueda (1996); Maimone (1998); Souza (2001); Barbosa (2001); Santamaria (2001); Marques (2002); Gomes (2004); Figueiredo (2005); Pastro (2006) ; Lenzi (2006); Zatera (2008); e Leite (2010).

Investigando as pesquisas que tratam das questões relacionadas às *propostas curriculares de Língua Portuguesa/currículos e ensino da Língua Portuguesa*, Isilda Lozano Perez (1990), em sua dissertação de mestrado *Currículo, leitura, literatura: das possíveis leituras às muitas indagações – uma visão da rede municipal de ensino de São Paulo*, discute a situação da leitura e literatura no currículo escolar de Língua Portuguesa. Perez aborda a questão da crise da leitura instaurada no meio escolar, investigando como ocorre o ensino da língua e da literatura na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A pesquisadora relaciona os aspectos discutidos aos pressupostos da formação do leitor interdisciplinar.

Por sua vez, Ivete Helou da Silva (1990), na pesquisa *Ideologia e o ensino da língua materna*, analisa os currículos de Língua Portuguesa e a atuação da Linguística, nas décadas de 60, 70 e 80, observando seus reflexos no livro didático. Objetivando buscar as causas da crise do ensino da língua materna, Silva parte da situação da escola no contexto político-sócio-econômico e cultural brasileiro, desde a colonização ao final do século XX, fazendo uma rica perspectiva histórica do tema e verificando a natureza do ensino da língua após a análise dos documentos oficiais.

Outra pesquisa do segundo eixo é a de Silvia Regina Lauria Lopes (1990). Em sua dissertação *A trajetória de implantação da Proposta Curricular do Município do Rio de Janeiro: uma questão de sobrevivência*, investiga a trajetória de implantação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Município do Rio de Janeiro em vigor no ano da pesquisa, caracterizando a atividade dos professores de

língua materna de 49 escolas sujeitas a esse documento oficial. Segundo a autora, a análise dos dados evidenciou que a insatisfação e o descrédito do professorado perpassaram toda a investigação, comprometendo os resultados da pesquisa.

O estudo de Doris Aparecida de Matos (1994), em *A academia e a realidade: uma viagem no discurso da proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa e na sua "irrealidade cotidiana", reflexões sociossemióticas* por sua vez, promove uma reflexão sobre o hiato existente entre a teoria linguística (a academia) e a prática de ensino de Língua Portuguesa (a realidade). A primeira parte de sua dissertação apresenta reflexões sobre o discurso da educação, discurso teórico e oficial, analisando a proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. Na segunda, Matos observa o discurso na educação escolar: observando o discurso dos professores nos planejamentos curriculares de Língua Portuguesa e em sala de aula, e o discurso dos alunos. Na terceira parte, a pesquisadora apresenta considerações sobre a distância entre a teoria e a prática, procurando inventariar a malfadada crise da linguagem em busca das raízes desse problema.

Também no segundo eixo, encontramos a pesquisa de mestrado de Suely Aparecida Amaral (1996), *Saber docente e ensino de língua materna nas séries iniciais*, que analisa os documentos publicados pela Proposta Pedagógica da Rede Estadual de São Paulo, no período entre 1983 a 1993. Ela investiga como os eixos constitutivos do ensino da língua materna (considerando o impacto do discurso sobre alfabetização e construtivismo) se consolidam no discurso dos professores do ciclo básico, abordando questões referentes à aprendizagem/ensino da língua escrita e proporcionando algumas reflexões sobre o currículo, seus componentes teórico-metodológicos e desdobramentos no contexto social e político.

Ainda investigando propostas curriculares, Júlia Fumiko Ueda (1996), na dissertação de mestrado *O ensino da Língua Portuguesa no 2º grau de Londrina - proposta curricular e sua efetiva prática* pesquisa como se processa o ensino da língua Portuguesa no Ensino Médio, em quatro escolas de Londrina, observando se as mesmas seguem a Propostas de Conteúdo do Ensino de 2º Grau da Língua Portuguesa, elaborada e publicada pelo Departamento de Ensino da Secretaria de Estado da Educação do Paraná no ano de 1993. Ueda analisa a Proposta com a intenção de saber se a mesma é condizente com os fundamentos teóricos contemporâneos e a sua viabilidade dentro da realidade de cada escola investigada.

Creobel Franco Maimone (1998), em sua tese de doutorado *A interação e o processo de construção da linguagem: estudo sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – primeiro grau SE/CENP*, enfoca novas formas de ensinar a Língua Portuguesa. Sua pesquisa investiga a implantação da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 2º segmento do Ensino Fundamental, elaborada pela SE/CENP em 1996. A autora analisa o processo pedagógico desenvolvido por uma professora de 5ª série e posterior 6ª série, em busca de novos parâmetros para o ensino da língua materna, em que a qualidade fosse o principal alvo, na tentativa de mostrar e avaliar novos direcionamentos que pudessem reverter o estado do ensino da Língua Portuguesa no país.

Outra pesquisa que proporciona algumas reflexões sobre currículo e ensino da Língua Portuguesa é a de Valéria Fernandes Souza (2001). Em sua dissertação *O professor formador de leitores – uma reflexão sobre o currículo das licenciaturas em Letras no Rio de Janeiro*, se preocupa com a questão do ensino da língua materna no país no sentido da necessidade de inserção do aluno na cultura grafocêntrica letrada. Souza problematiza a formação de professores da disciplina Língua Portuguesa para a escola básica a partir da análise das grades curriculares de cinco universidades (curso de Letras) da cidade do Rio de Janeiro, observando em que dimensão os referidos cursos se preocupam com a formação de um profissional preparado para atuar como formador de leitores. Os resultados de sua pesquisa comprovam que os cursos são eminentemente voltados para a compreensão da língua numa perspectiva gramatical, que, segundo ela, não consegue êxito com o aluno sob o ponto de vista da formação do leitor.

Enriquecendo o tema, em sua tese de doutorado *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa*, Jacqueline Peixoto Barbosa (2001), desenvolve seu arcabouço teórico a partir de pressupostos teóricos de base enunciativo-discursiva no que diz respeito ao objeto considerado – a linguagem – e de base sócio-histórica cultural no que diz respeito à concepção de ensino-aprendizagem. A pesquisadora defende a adoção dos gêneros do discurso (de acordo com os postulados bakhtinianos) como objeto de ensino-aprendizagem, a exemplo do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Enumera e discute alguns problemas de ordem metodológica enfrentados pelas escolas que vêm tentando uma articulação do trabalho na área de Língua Portuguesa em torno dos gêneros do

discurso, como forma de aprofundar a compreensão desse conceito a retirar decorrências práticas coerentes. Em seguida, num nível teórico-prático, busca contemplar vários níveis de concretização curricular, partindo das referências estabelecidas por instâncias governamentais federais (principalmente os PCN), rumo à sala de aula⁵.

Outra pesquisa relevante sobre proposta curricular é a de Vanessa Carla Rodrigues Santamaria (2001), intitulada *A formação inicial dos professores em nível médio: um estudo da proposta curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Metodologias de ensino*. A autora, em sua dissertação de mestrado, busca caracterizar o processo de formação inicial dos professores em nível médio, com foco no currículo de Língua Portuguesa e suas Metodologias de ensino, das práticas de estágio e da organização de uma instituição. Os resultados de sua investigação demonstram a influência da organização da escola na formulação e organização curricular e a desarticulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e as de Metodologia, apontando a necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores no nível médio e superior.

Ainda no segundo eixo, a pesquisa de Cilmara Cristina Cardoso Marques (2002), *Práticas de Revisão Curricular de Língua Portuguesa, de 5ª à 8ª, realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1983 a 1985): Um Estudo de Diferentes Relações com a Pesquisa*, tem como objeto de estudo a revisão curricular em suas relações com a pesquisa. Marques investiga quais as práticas realizadas na revisão curricular de Língua Portuguesa – do 6º ao 9º anos - propostas pela Secretaria Municipal de São Paulo entre 1983 e 1985 e suas relações com a pesquisa. Conclui que diferentes práticas discursivas estiveram presentes na revisão curricular investigada e que foram estabelecidas diferentes relações com a pesquisa, tanto no campo teórico, como no plano da realidade, e que essa nova proposta de revisão curricular apresentou continuidades e descontinuidades devido a rupturas em relação ao currículo de Língua Portuguesa – 6º ao 9º anos – da gestão anterior.

⁵ Segundo a autora, no percurso da pesquisa, encontra-se um número bastante grande de questões que dão origem aos problemas de ordem metodológica, das quais contempla questões como: critérios de seleção de gêneros e de estabelecimento de progressões curriculares, procedimentos para seleção do corpus e para descrição de gêneros e parâmetros para a elaboração de projetos de trabalho e de materiais didáticos.

⁶ Mantive “5ª à 8ª” por se tratar do título da pesquisa, embora saibamos que essa nomenclatura não seja mais utilizada. Atualmente, utiliza-se 6º ao 9º anos onde era “5ª à 8ª séries”.

Ao levar em conta essas rupturas⁷, observou que essa nova proposta representou, efetivamente, uma revisão, caracterizada como uma reforma. Por outro lado, sua pesquisa relata que, ao tomar como referência o fato do ensino de Língua Portuguesa continuar sendo ministrado por meio de componente curricular da Língua Portuguesa com critérios de avaliação, promoção e seleção de conteúdos, da seriação, e o currículo de Língua Portuguesa ter se apresentado como um currículo prescrito como via de controle da prática pedagógica, não se constatou uma revisão total em relação à gestão anterior. A autora apresenta como rupturas o fato do ensino de Língua Portuguesa partir: de uma concepção de educação enquanto mediação para se chegar a uma sociedade igualitária; de um currículo adequado ao contexto sócio-cultural da maioria da clientela escolar; de um currículo que garantisse oportunidades iguais; da variedade linguística dos alunos; da concepção interacionista de linguagem; do saber a língua e se organizar em práticas de leitura de textos, práticas de produção de textos e prática de análise linguística.

Ainda no eixo temático *propostas curriculares/currículo e ensino da Língua Portuguesa*, a pesquisa de Margarete Feresin Gomes (2004), intitulada *Da implantação de propostas curriculares no ensino de língua portuguesa no Estado de São Paulo à prática de sala de aula: uma análise de possíveis fatores de descompasso trazidos pela memória*, promove uma reflexão sobre a implantação dos documentos oficiais da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, atentando para a possível dificuldade de implantação desses documentos e sua aplicabilidade na escola, considerando-se a elaboração e meios utilizados na divulgação dos documentos, bem como a formação do professor na universidade e em serviço. Além disso, sua pesquisa examina a questão política subjacente à implantação desses documentos, tomando como objeto de análise alguns decretos que têm perpassado a escola pública e busca as memórias que marcaram a sua vida como auxílio às reflexões realizadas.

⁷ A autora apresenta como rupturas o fato do ensino de Língua Portuguesa partir: de uma concepção de educação enquanto mediação para se chegar a uma sociedade igualitária; de um currículo adequado ao contexto sócio-cultural da maioria da clientela escolar; de um currículo que garantisse oportunidades iguais; da variedade linguística dos alunos; da concepção interacionista de linguagem; do saber a língua e se organizar em práticas de leitura de textos, práticas de produção de textos e prática de análise linguística.

Outra pesquisa importante é a de Laura Inês Breda Figueiredo (2005). A autora investiga, em *Gêneros discursivos/textuais e cidadania: Um estudo comparativo entre os PCN de Língua Portuguesa e os Parâmetros em Ação*, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e os Parâmetros em Ação, documento elaborado pelo MEC, em 1999, como material de apoio na discussão e implementação do que se propõe nos PCN. Figueiredo faz uma análise documental dos textos oficiais, comparando ambos os documentos, tomando como base uma visão interacionista e sócio-histórica de língua, de acordo com as teorias bakhtinianas de linguagem para o estudo da noção de cidadania e gêneros discursivos/textuais. Os resultados de sua pesquisa demonstram que há uma falha no diálogo entre os dois textos, uma vez que os Parâmetros em Ação incorporam de forma ineficiente o objetivo declarado nos PCN de Língua Portuguesa de se tomarem os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e distanciando os professores daquilo que poderia propiciar a formação de um leitor mais crítico e uma educação de fato mais voltada para a cidadania na formação dos alunos.

Por sua vez, Ana Luisa Pastro (2006), na pesquisa *O perfil de professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio e a visão que expressam sobre o conteúdo a ser ensinado*, caracteriza o perfil de sessenta professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, atuantes em escolas estaduais da periferia do município da São Paulo e a visão que expressam dos conteúdos postos em ação em suas aulas. Os dados foram coletados com base na análise de documentos oficiais como legislação específica, Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais e documentos escolares, bem como a partir de depoimentos dos professores investigados. Assim, ela entrecruza discurso oficial e discurso docente. Os resultados de sua pesquisa revelam que os sujeitos deste estudo (professores) conhecem de forma fragmentária os documentos que subsidiam a reforma atual do Ensino Médio e manifestam dificuldades de entendimento e implementação da proposta de ensino de Língua Portuguesa nessa etapa final da educação básica.

Outra pesquisa que se propõe a investigar as propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa é a de Nice Edwald Lenzi (2006), em *“Fala das suas aulas de língua portuguesa”: com a palavra, as professoras das séries iniciais*. Ela investiga o discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e da Proposta Curricular de Santa Catarina, dialogando esses

documentos oficiais com o discurso de oito professoras em relação as suas aulas de Língua Portuguesa. Inscrevendo sua fundamentação teórico-metodológica na abordagem sócio-histórica da constituição do sujeito e da linguagem, sobretudo nos trabalhos de Bakhtin, no que tange à concepção de linguagem, de enunciado e de gêneros do discurso, ela objetiva compreender, através da voz das professoras, como é a prática das aulas de Língua Portuguesa e como essas professoras compreendem e lidam com a linguagem em sala de aula. Os resultados demonstram que as falas das professoras revelam algumas vozes com sentidos discursivamente semelhantes, aos quais a autora chama de ecos, além de manifestar resistências em aceitar os novos sentidos de ensino e aprendizagem propostos pelos documentos oficiais citados pela universidade.

Além das pesquisas apresentadas, encontramos a dissertação de Luciana Carolina Santos Zatera (2008), intitulada *A prática pedagógica com gêneros textuais no segundo ciclo do Ensino Fundamental*. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo objetivo é analisar e sistematizar as práticas pedagógicas com gêneros textuais a partir de um estudo de caso realizado em uma escola municipal da cidade de Carmo Largo, no Paraná, a partir dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua pesquisa revela que está havendo no “ensino da Língua Portuguesa grande preocupação em se formar cidadãos que saibam utilizar de forma competente a oralidade e a escrita nas mais diversas situações de interlocução do dia-a-dia” (p.6). Sua pesquisa também apontou para a importância do planejamento participativo nas escolas como momento de reflexão e estudo para a melhoria das práticas dos professores (p.26) em relação ao ensino da língua e revelou a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores em relação à especificidade de estudos linguísticos, bem como dos programas de formação continuada oferecidos pelos órgãos gestores responsáveis pela educação pública.

Rica para essa discussão também é a dissertação de Gisele Guimarães Belluomini Leite (2010), intitulada *Leitura crítica de ensino inserida na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (6º ano, 2008/2009)*. Sua pesquisa objetiva identificar as concepções teóricas e metodológicas de ensino da leitura e de produção de textos, no Caderno do Professor e as atividades discentes no Caderno do Aluno, contidas na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (SP, 6º ano). Segundo a pesquisadora, o que justificou a sua investigação foi a difícil tarefa

de fazer com que os alunos, de modo geral, tenham uma experiência positiva com as linguagens. Os resultados revelam que a Proposta aposta no ensino de tipologias e gêneros textuais, com o “objetivo principal para os estudos e formação do repertório dos alunos, de modo a desenvolver, neles, a capacidade de tomar decisões e enfrentar situações” (p. 59) e enfatiza a relação dialógica entre os textos e seus contextos sociais diversificados. A linguagem aparece como um processo histórico-discursivo, sob uma perspectiva dialógica, propondo o “fim do ensino de língua, de forma mecânica, desvinculada da realidade dos usos sociais dos signos pelos sujeitos culturais” (p. 64) ao tomar o texto como o centro da aula de língua portuguesa, através dos vários gêneros textuais, promovendo a compreensão das características estruturais do texto e suas condições sociais de produção.

As pesquisas do segundo eixo temático, no geral, revelam certa preocupação em investigar o impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino da língua no país e na elaboração e reestruturação de das propostas curriculares nos diferentes estados e municípios brasileiros, observando se as inovações nele apontadas se encontram ou se distanciam dos pressupostos teóricos apresentados pelo governo federal, principalmente no que diz respeito à introdução dos gêneros como objeto de ensino, tendo o texto como unidade ensino da Língua Portuguesa. Evidenciam, na verdade, uma aposta no ensino dos gêneros textuais, indo ao encontro do que sinaliza a concepção dialógica de linguagem. Além disso, as pesquisas revelam: i) o hiato existente entre os pressupostos teóricos das propostas curriculares investigadas e a prática docente; ii) a necessidade de reformulação dos cursos de formação de professores em relação à especificidade dos estudos linguísticos trazidos nas orientações curriculares; e iii) a carência de formação continuada oferecida pelos gestores para facilitar o processo de implantação e aplicação dos documentos.

As pesquisas do segundo eixo, finalmente, sinalizam uma busca de soluções para a crise no ensino de Língua Portuguesa na escola. Um apontam os problemas e sugerem caminhos, outras buscam na formação do professor equacionar o problema. As pesquisas que tomaram propostas curriculares de Língua Portuguesa como objeto de investigação para compreender as questões que inquietam os estudiosos da área demonstram que a academia está de olhos abertos para a questão do ensino da língua no país e buscam, através dos estudos realizados, contribuir para um permanente debate sobre o tema, construindo elos

nessa cadeia discursiva que venham ser valiosos para um ensino diferenciado que forme os alunos para a cidadania e não para aumentar as estatísticas de analfabetos funcionais, afastados do mundo letrado e, muitas vezes, da vida social.

Até o momento, não tivemos conhecimento de nenhum trabalho que tenha estudado a compreensão do discurso das propostas curriculares de Língua Portuguesa do Rio de Janeiro no século XXI em sua totalidade, abarcando a atual, que é o Currículo Mínimo, no que tange ao seu objeto de ensino. Nada consta em pesquisas sobre seu conteúdo, estrutura ou pressupostos epistemológicos sobre a linguagem. Segue a tradição gramatical? Aposta no redimensionamento do ensino da língua a partir de uma concepção interativa da linguagem? Valoriza o sujeito? Partimos do pressuposto de que estas propostas apostam no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, tendo em vista a busca apontada nas pesquisas por um novo olhar para o ensino da língua materna para as classes populares.

Sendo assim, esta pesquisa **almeja compreender como se organiza o ensino da língua materna nas propostas curriculares da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino da Língua Portuguesa**. Objetivando essa investigação, elaboramos, então, as seguintes questões para nortear o presente trabalho:

- Que concepção de linguagem embasa as propostas curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no presente século?
- Qual tem sido o objeto de ensino dos documentos: i) Reorientação Curricular de Língua Portuguesa de 2006 e ii) Currículo Mínimo ?
- Para que se ensina o que se ensina?
- Tendo em vista que, numa concepção interativa de linguagem e numa concepção produtiva de ensino da língua, o texto é apresentado como principal objeto de ensino, que lugar tem ocupado a leitura e a produção de textos no discurso oficial?
- No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa no Estado do Rio de Janeiro, temos um ensino produtivo ou prescritivo?

2 ESTRUTURA CONCEITUAL

“O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.”

(BRASIL, 2002, p. 139)

Para investigar as propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro no século XXI no que tange aos objetivos da presente pesquisa, utilizamos uma pesquisa sócio-histórica, baseada, principalmente, nos trabalhos e estudos de Bakhtin.

Primeiramente, apresentamos a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001) para, em seguida, apontar o que entendemos ser ensino prescritivo e produtivo da língua. A partir do conceito de ensino produtivo, centraremos o foco na teoria enunciativa da linguagem de M. Bakhtin, para a construção do arcabouço conceitual da presente investigação.

2.1 O Letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico

2.1.1 O conceito de letramento

A palavra letramento não é antiga nos estudos sobre a linguagem e o ensino da língua. É somente na segunda metade da década de 80, no âmbito dos estudos acadêmicos, que se situam as primeiras proposições dessa palavra. O estudo sobre o tema vem merecendo a atenção de alguns pesquisadores (BOZZA, 2005; CAVALCANTI, 2009; KATO, 1987; KLEIMAN, 1995; FERRARO, 2002, 2003, GOULART, 2000, 2001, 2006; MOLICA, 2007; MORTATTI, 2004; RIBEIRO, 2003; ROJO, 2004A E 2004B; SILVA, 2007, 2008b e 2011; SOARES, 1998, 2002, 2003A, 2003B; TFOUNI, 2005; STREET 1993 e 2003).

Esse termo começou a ser usado para designar habilidades que vão além da decodificação de letras. A partir do momento em que ler e escrever não basta para dar conta da demanda que a leitura e escrita exigem no contexto social, surgiu a necessidade de uma palavra que traduzisse esse mais. É justamente esse algo mais que se vem designando *letramento*.

É uma palavra que chegou ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na metade dos anos 80. Trata-se da versão para a língua portuguesa da palavra inglesa *literacy*, que designa a condição de ser *literate*. Ela designa aquele que vive em estado ou condição de saber ler e escrever. É um conceito que se estabeleceu no cenário acadêmico a partir do alargamento das ideias relativas à alfabetização, principalmente devido à utilização e divulgação do conceito de analfabetismo funcional pela UNESCO a partir da década de 1960.

Silva (2011) faz um estudo sobre o modo como o termo letramento é utilizado em nosso país por alguns pesquisadores do assunto. Ela assinala que o termo letramento parece ter sido utilizado pela primeira vez, no Brasil, por Mary Kato, na apresentação de sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, em 1986. Seu livro tem o objetivo de destacar quais aspectos de ordem psicolinguística estão envolvidos na aprendizagem da linguagem escolar de crianças. O termo letramento está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados”, capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual do ponto de vista cognitivo e atendendo à demanda social da sociedade que prestigia a língua padrão:

A função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação.

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7)

Mary Kato (1986) parece associar o termo letramento ao domínio individual do uso da linguagem escrita. Está intimamente ligado à habilidade de usar a língua na sua variedade culta, pois a norma-padrão seria “consequência do letramento”. Pode-se inferir desse contexto que é letrado aquele que domina essa variedade da língua.

Depois de Mary Kato, uma contribuição valiosa para o tema, é trazida por Leda V. Tfouni. Em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), a autora apresenta o termo letramento centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças geradas por essas práticas em uma sociedade, quando esta se torna letrada. Esta obra, resultado de uma investigação da autora baseada em uma abordagem de caráter psicolinguista, estuda as relações entre escrita, alfabetização

e letramento através da explicitação de alguns aspectos do desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados. Tfouni evidencia que, além de o tema ser uma questão complexa em sociedades letradas, não há total identificação entre analfabeto e iletrado no âmbito das relações entre pensamento e linguagem.

Ao estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, segundo uma abordagem de caráter psicolinguística, Tfouni situa o letramento no âmbito do social, distinguindo-o da alfabetização, que se situaria no âmbito individual:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.” (TFOUNI, 1988, p.9)

A autora retoma essas reflexões em *Letramento e alfabetização*, conceituando o termo em confronto com alfabetização: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade” (2005, p.20). Tfouni reafirma a diferença entre alfabetização e letramento, destacando, mais uma vez, o caráter individual daquela e o social deste. Ela o toma como sendo as consequências sociais e históricas da introdução da escrita em uma determinada sociedade, enfatizando as “mudanças sociais e discursivas que ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada” (op. cit).

Ângela Kleiman, por sua vez, em *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995)⁸ considera que o letramento são práticas de leitura e escrita, e analisa duas concepções dominantes de letramento, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita por parte de crianças, adolescentes e adultos.

⁸ Esta obra, organizada por Ângela Kleiman, é uma coletânea de dez artigos que apresentam resultados de pesquisas que analisam, sob diferentes perspectivas, variadas concepções de letramento. Na primeira parte, trata das concepções dominantes de letramento e sua relação com a pesquisa e o ensino da escrita. Na segunda, das relações entre oralidade e escrita, através dos modos de participação da oralidade no letramento. Na terceira, apresenta as relações do sujeito não-escolarizado na sociedade brasileira e, por último, trata da ideologia do letramento na mídia e seus reflexos na constituição do analfabeto adulto.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Em texto posterior, a autora apresenta o letramento “[...] como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p.181). Segundo essa concepção, o letramento são as práticas sociais da escrita e leitura. São os eventos nos quais essas práticas são colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade em geral.

Enquanto Tfouni considera o letramento como sendo as práticas sociais e históricas da introdução da escrita em uma sociedade, considerando o impacto social da escrita na sociedade, Kleiman inclui as próprias práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que elas ocorrem na caracterização do letramento. Ambas as autoras, no entanto, consideram que o núcleo do conceito de letramento está além da simples aquisição da escrita e seu código (alfabetização). Em outras palavras, apenas saber ler não basta.

Entretanto, gostaríamos de destacar aqui o conceito de letramento atribuído por Magda Soares em *Letramento: um tema em três gêneros* (1998). A autora mantém o foco nas práticas sociais de leitura e de escrita e em algo além da alfabetização. Mas o letramento (i) não são as próprias *práticas* de leitura e escrita (SOARES, 1998) ou (ii) os eventos relacionados com o uso dessas práticas (KLEIMAN, 1995), (iii) não se focaliza no impacto ou nas *consequências* da escrita sobre a sociedade (TFOUNI), 2005), (iv) nem está relacionado à formação de cidadãos “funcionalmente letrados” (KATO, 1988), capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual apenas. Para Magda Soares (1998), o letramento pode ser entendido como *resultado* da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, ou seja, o *estado* ou a *condição* que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Para autora, é

considerado letrado aquele indivíduo que usa socialmente a escrita e a leitura, que as pratica, respondendo às demandas sociais que elas implicam.

Em texto posterior, Soares (2002) ratifica essa concepção de letramento, considerando-o para além da alfabetização, como sendo “[...] o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento” (p.145). Isso nos sugere que o letramento confere ao indivíduo um estado ou condição de inserção no mundo letrado que vai além das simples práticas de leitura e escrita:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.146)

Em suma, Soares também destaca que o letramento se distingue da alfabetização, pois pressupõe que o indivíduo saiba responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, ou seja, para uma prática social, não se restringindo à aquisição da língua. Assim, o indivíduo pode ser alfabetizado, saber ler e escrever, mas não exercer práticas de leitura, não sendo capaz de interpretar um texto:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever ; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p.40)

O que geralmente se nota é que muitas pessoas se alfabetizam, conseguem ler e escrever, mas não são necessariamente capazes de incorporar a prática da leitura e da escrita para envolver-se com as práticas sociais de escrita, pois não leem jornais, revistas, livros, “não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não preenchem um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contato de trabalho”(op. cit. p.46).

Em suma, a autora vê, imbricada ao conceito de letramento, a condição ou estado de quem exerce efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, de quem

participa de eventos de letramento. Por se tratar de uma palavra recente, pode-se notar que nem sempre são idênticos os significados que se vêm atribuindo ao termo letramento. Nesse texto, ao utilizarmos essa palavra, estaremos nos referindo à concepção da educadora Magda Soares.

2.1.2 A relevância do letramento no ensino da língua materna

Nas palavras de Mortatti, o letramento está diretamente ligado com a língua escrita e seu lugar, com suas funções e seus usos nas sociedades letradas, que são grafocêntricas, e “sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e suas relações com os outros e com o mundo em que vivem” (p. 98).

Se o homem se constitui via linguagem, não há dúvidas de que a escola é, também, responsável por essa constituição. Por outro lado, se a escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento, “ensinar a ler e a escrever significa promover a inserção social” (BOZZA, 2005, p.249) e investir no letramento significa diminuir a exclusão a que milhares de homens e mulheres estão sujeitos por não serem capazes de atenderem à demanda social da nossa sociedade grafocêntrica. Por isso, destacamos a necessidade da noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico com a linguagem na escola.

Como o acesso à escrita se faz primordialmente através da educação formal, a escola assume um importante papel para o processo de letramento. Sendo ela a “mais importante agência de letramento” (KLEIMAN, 1995, p.20), considera-se de um modo geral que seja sua incumbência o acesso ao mundo da escrita e isso com êxito. Tendo em vista que nossa sociedade se vê rodeada de textos com as mais diversas funções e propósitos comunicativos e que utilizam uma multiplicidade de recursos em sua elaboração, aumenta ainda mais a sua missão.

Segundo Barton e Hamilton (1998, p. 8-11), os estudos sobre letramento são, em parte, estudos sobre textos e sobre o modo como eles são produzidos e utilizados por uma dada comunidade linguística, uma vez que os textos são parte crucial dos eventos de letramento. Desse modo, a abordagem do letramento predominante em nossa sociedade atual enfoca os usos da leitura e da escrita como parte das práticas socioculturais de que fazem parte os seus falantes, trazendo as marcas das peculiaridades de cada situação.

Sendo assim, teremos a pluralização da palavra *letramentos*, uma vez que de cada esfera discursiva emergirão textos para atender aos seus propósitos comunicativos, de onde se ouve atualmente termos como letramento escolar, letramento científico, letramento literário, entre outros. Numa revisão crítica das teorias de letramento, Street (2003) dividiu as perspectivas de letramento em duas vertentes, denominadas *modelo autônomo* e *modelo ideológico*.

No modelo autônomo (ou logocêntrico) de letramento, a escrita é um produto acabado em si mesmo e independe do seu contexto de produção para ser interpretada. O letramento ocorre “por meio da linguagem sem contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico” (STREET, 2003, p. 154). Não leva em conta que as interpretações dos textos são variam de acordo com quem são as pessoas envolvidas no processo de leitura, seu contexto de produção, destinatário e momento histórico dos leitores. Para Kleiman (1995, p.21), esse modelo diz respeito às práticas de uso da escrita da escola. Esta concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Assim, ele acaba sendo uma vertente que anula a vida social do sujeito e separa a linguagem do contexto social em que está inserida.

Contraopondo-se ao o modelo autônomo, o modelo ideológico pressupõe que há práticas de letramento, no plural, que são social e culturalmente determinadas, ou seja, possui uma dimensão social. Segundo Street (2003), é um modelo de letramento marcado sócio-historicamente. Considera a leitura e a escrita como práticas ligadas à cultura de um determinado momento histórico. Nele, “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p.21). Assim sendo, as práticas ideológicas do letramento são situadas em culturas em momentos sociais específicos e propiciam diretamente mudança na vida dos indivíduos, pois permite que as pessoas entendam suas ideologias e as construam.

Em suma, o letramento envolve muito mais do que simplesmente ler e escrever. Vai além do atributo individual de atender à demanda da leitura e da escrita em nossa sociedade grafocêntrica. Ele é, sobretudo, uma *prática social*, “é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2002, p.72). Nesse sentido, é o conjunto de práticas

sociais ligadas à leitura e a escrita em que as pessoas se envolvem em seu contexto de vida social (op.cit).

Desse modo, o letramento envolve *mudança social*, pois o desenvolvimento de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita (práticas de letramento) tornam o indivíduo capaz de “reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2002, p.75). Dessa forma, quando a escola toma a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001), ela está promovendo a mudança social para milhares de brasileiros que adentram por suas portas.

Retomando aqui Barton e Hamilton (1998, p. 8-11), se os estudos sobre letramento são, em parte, estudos sobre textos e sobre o modo como eles são produzidos e utilizados por uma dada comunidade linguística, entendo que promovemos o letramento na escola, principalmente, através do ensino dos gêneros (SILVA, 2011), quando o texto é tomado como unidade de ensino das aulas de língua portuguesa, como veremos adiante.

2.2 Ensino da língua prescritivo ou produtivo?

Tendo em vista os propósitos da presente investigação, é necessário explicitar o que temos denominado por ensino prescritivo ou produtivo. Halliday, McIntosh e Strevens (1974), no capítulo 8 de *As ciências linguísticas e o ensino das línguas*, ao tratarem do Estudo da Língua Materna, apresentam três tipos de ensino: descritivo, produtivo e prescritivo, dos quais utilizaremos os dois últimos para os propósitos desta pesquisa. Para os autores, cada um dos tipos de ensino implica uma resposta diversa à pergunta: “para que ensinamos a língua materna” (p.260).

Ao fazer a distinção entre os três tipos de ensino, os autores assinalam que o ensino produtivo da língua é o ensino de novas habilidades, destacando nesse contexto o ensino da leitura e da escrita. Já o ensino prescritivo da língua é a “interferência com as habilidades existentes, tendo em vista substituir um padrão de atividade, já adquirido com sucesso, por outro, sendo por isso restrito à língua materna” (op.cit, p.260). Destacam que o conceito de *prescritivo* inclui o conceito de *proscritivo*, pois cada vez que dizemos ao aluno “faz isto” implica um “não faça isto”, independente das formulações a que se dê maior relevância.

O ensino descritivo, por sua vez, é a demonstração do modo como a língua funciona. Compreende falar de habilidades já adquiridas, sem procurar mudá-las,

todavia mostrando como podem ser utilizadas. Para os autores, há uma progressão lógica do ensino descritivo da língua, passando por três etapas, que correspondem à faixa etária e experiência da criança: “Primeira, como funciona a língua materna; segunda, como funcionam as particulares línguas estrangeiras; terceira, como funcionam as línguas em geral” (op.cit). Eles afirmam que cada etapa pode começar em um momento adequado do curso escolar e, uma vez compreendida, continuar sempre utilmente.

Como já mencionado anteriormente, interessam-nos na presente pesquisa os tipos de ensino produtivo e prescritivo. Sendo assim, fizemos um recorte dos tipos de ensino que dialogam com os propósitos dessa investigação e os apresentaremos com mais detalhe a seguir.

2.2.1 Tipo de ensino prescritivo

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) apresentam os postulados do tipo de ensino prescritivo e produtivo a partir da resposta à pergunta: “para que ensinamos a língua materna?”, afinal, é com base no objetivo que pretendemos alcançar com esse ensino que direcionaremos a proposta pedagógica para o ensino da língua portuguesa. No que diz respeito ao ensino prescritivo, a resposta à pergunta é “para ensinar as crianças a substituírem aqueles de seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis” (p.260/261).

O que levaria uma proposta de ensino objetivar substituir os padrões existentes por outros? Isso implica haver, no dizer dos autores, algo errôneo nos padrões atuais utilizados pelos alunos, o que resulta na seleção de uma variedade linguística considerada “superior” à que eles utilizam por se tratar de um ensino que seleciona padrões que são favorecidos por “alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões” (op.cit., p.261).

Esse tipo de postura, em nome do ensino de uma língua considerada “correta”, parece camuflar as diferenças entre a variedade de prestígio que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Vale aqui mencionar Possenti (1984, p. 51), quando ele afirma que o que se chama vulgarmente de linguagem correta não passa de uma variedade da língua que, em determinado momento da história, “por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da

única cultura”. Segundo o autor, esse prestígio não é resultado de ser uma variedade superior, mas é a variedade mais prestigiada “pelo fato de ser utilizada pelas pessoas mais influentes, donde se deduz que seu valor advém não de si mesma, mas de seus falantes; e por ter merecido, ao longo dos tempos, atenção dos gramáticos, dos dicionaristas em geral” (idem).

Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (1974), uma das características desse tipo de ensino é que ele se esforça em manter a *dicotomia entre a língua falada e escrita*, apresentando prescrições que se referem, muitas vezes, à transferência de modelos da linguagem falada para a linguagem escrita. Entretanto, corrigir os aspectos considerados formais da linguagem escrita dos alunos, “não lhes permitindo transferir para a escrita padrões aceitáveis da língua falada, é, seja ou não pedagogicamente desejável, um tipo de ensinamento prescritivo que tem certos perigos” (op.cit., p.262). Um deles consiste na falta de critérios gerais na transferência de padrões da língua falada para a língua escrita, o que deixa os alunos se sentirem incertos quanto à correção de qualquer coisa que escrevam. Eles podem julgar que “lhes está sendo pedido para aprenderem uma forma completamente nova de atividade, forma que tem pouca relação com a língua tal como a conhecem” (p.263).

Ao falarem sobre o ensino prescritivo da linguagem escrita inglesa, Halliday, McIntosh e Stevens (1974, p.263) nos assinalam uma outra característica desse tipo de ensino: ele se concentrou habitualmente nos diversos “do” e “don’t” da gramática tradicional. Em outras palavras, trata-se de uma postura que valoriza a proibição de alguns usos da língua em favor de outros baseados em prescrições da gramática considerada padrão. Trazendo isso para o ensino da língua portuguesa, significa a *primazia no ensino da gramática normativa* valorizada pela elite de determinado grupo social. Em suma, a justificativa do ensino prescritivo reside não na língua em si, mas na atitude com relação à língua “de algumas pessoas que a empregam” (p.264).

Tendo em vista que se trata de uma atitude social em relação à língua de pessoas que a empregam, há uma clara associação entre língua e poder, entre a língua prestigiada e as pessoas que usam que representam a elite de um grupo de indivíduos de uma nação. Consequentemente, há uma clara manifestação de desprezo pelas variedades linguísticas não-prestigiosas de um grupo de falantes pertencentes às classes econômica e socialmente desfavorecidas, pois, como bem

assinala Bagno (2003) “nas relações entre língua e poder o que realmente pesa é o prestígio ou a falta de prestígio social do falante” (p. 70).

Segundo Maurizio Gnerre (1998), “a única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação” (p.25), pois “uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (p.6-7, aspas do autor). Parece que o preconceito vai além das letras, pois camufla o preconceito social, uma vez que revela a não-aceitação da legitimidade de um determinado grupo de pessoas que não dialogam com a variedade linguística da elite.

Ao tratarem desse aspecto prescritivo de primazia da gramática tradicional, os autores destacam algumas questões: i) as prescrições da gramática tradicional possuem natureza totalmente arbitrária, ii) pode gerar nos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem e iii) torna o ensino pobre e desinteressante, resultando no fracasso da aprendizagem da língua por parte dos educandos.

Halliday, McIntosh e Strevens (1974, p.264), em relação ao fato de as prescrições da gramática normativa possuírem *natureza arbitrária*, destacam essas prescrições “poderiam ser viradas de cabeça para baixo sem qualquer alteração de validade”, uma vez que se trata de uma questão de atitude social das pessoas que sustentam tal ensino. Os autores denunciam, nesse contexto, o fato de que muitas das regras prescritivas valorizadas na gramática tradicional repousarem em falsas noções da gramática, “mas, como representam atitudes sociais e não têm significação enquanto enunciados sobre a natureza da linguagem, isto não tem importância” (p.263). Ou seja, essa primazia no ensino da gramática tradicional é uma questão de atitude social e não há fundamentação científica para justificar a superioridade das prescrições.

Se observarmos o que nos ensina o MEC (BRASIL, 1998), essa concepção é questionável, uma vez que as abordagens tradicionais de ensino da Língua Portuguesa lidavam com a concepção instrumental de que a linguagem seria uma expressão fiel do nosso pensamento, apenas por meio de um conjunto de regras e normas que deveriam ser rigorosamente seguidas sem questionamentos. Isso fez com que o ensino do idioma materno se tornasse uma “prática mecânica, calcada na memorização (listas de coletivos, adjetivos, conjugação de verbos, regras de

concordância, pontuação, entre outras) ou na exploração da metalinguagem (classificação de termos e de funções)” (op.cit., p.21).

Há necessidade de se comentar aqui também o segundo ponto acima apresentado: *pode gerar nos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem*. Segundo os autores, é um tipo de ensino que “cria nos alunos uma incompreensão da natureza da língua, que impedirá neles o uso e a apreciação da língua materna” (op.cit., p.264). Gostaria de chamar atenção para essa incompreensão da natureza da língua, uma vez que, como já mencionamos anteriormente nesta pesquisa, acreditamos que a forma de compreensão e interpretação do fenômeno da linguagem é que conduzirá toda trama educativa, direcionando o que se ensina e para que se ensina o que se ensina.

Reduzir o ensino da língua ao ensino de regras prescritivas da gramática tradicional cria nos alunos uma falsa imagem de que a língua é um conjunto de normas⁹ a serem assimiladas e memorizadas. A esse respeito, destacamos em Silva (2008a, p.38), que essa primazia no ensino da gramática normativa revela, sobretudo, uma “concepção de linguagem e de língua ultrapassada pelas ciências linguísticas e que a escola insiste em reproduzir. Isso denuncia, por outro lado, uma falta de definição dos objetivos da disciplina, pois a língua não é um sistema de nomenclaturas”. Daí a necessidade de se retomar a pergunta feita anteriormente: para que ensinamos o que ensinamos? Pergunta que está totalmente ligada a uma outra questão: que concepção de linguagem¹⁰ norteia a prática pedagógica?

Em relação ao terceiro ponto: *torna o ensino pobre e desinteressante, resultando no fracasso da aprendizagem da língua por parte dos educandos*, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) destacam que o ensino prescritivo mostra uma língua pobre e desinteressante e se a língua ensinada é assim, logo, o seu ensino também o será, denunciando a geração de analfabetos resultantes desse processo. A esse respeito, eles fazem a seguinte pergunta: “Será nossa língua uma coisa tão pobre e desinteressante que a colocamos no currículo escolar somente com o fim de lutarmos por causas perdidas, de enunciar juízos patéticos sobre alguns de seus aspectos marginais?”. E acrescentam dizendo que deveríamos ter vergonha de

⁹ Desenvolveremos melhor essa questão no próximo tópico, ao apresentar a natureza dialógica da linguagem, com base em Mikhail Bakhtin.

¹⁰ Idem.

deixar que alguém saia de nossas escolas secundárias conhecendo tão pouco o modo como a língua funciona e o papel que ela desempenha na nossa vida.

A partir do que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) nos revelam sobre o tipo de ensino prescritivo da língua materna, notamos, então, algumas observações peculiares: i) objetiva substituir os padrões linguísticos existentes por outros, resultado da seleção de uma variedade linguística considerada “superior”; ii) reforça as diferenças entre a variedade de prestígio que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina; iii) mantém a dicotomia entre a língua falada e escrita, apresentando prescrições que se referem, muitas vezes, à transferência de modelos da linguagem falada para a linguagem escrita; iv) demonstra primazia no ensino da gramática normativa valorizada pela elite de determinado grupo social, uma vez que a justificativa do ensino prescritivo reside não na língua em si, mas na atitude com relação à língua “de algumas pessoas que a empregam”; v) as prescrições da gramática tradicional possuem natureza totalmente arbitrária, vi) pode gerar nos alunos uma falsa imagem da natureza da linguagem e vii) torna o ensino pobre e desinteressante, resultando no fracasso da aprendizagem da língua por parte dos educandos.

Respondendo aos propósitos da presente pesquisa, interessa-nos investigar se o ensino da língua portuguesa nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro é prescritivo ou produtivo, através da análise documental das propostas curriculares do presente século. Já estudamos o que entendemos por ensino prescritivo a partir de Halliday, McIntosh e Strevens (1974). Vejamos, a seguir, o que os autores nos ensinam sobre o ensino produtivo.

2.2.2 Tipo de ensino produtivo

O tipo de ensino produtivo a que nos referimos na presente investigação apresenta seus postulados em Halliday, McIntosh e Strevens (1974). Trata-se de um ensino que ajuda o aluno a enriquecer o uso de sua língua materna, tornando-o mais eficiente, por ampliar sua competência comunicativa por aumentar os recursos que ele pode utilizar. Enquanto o ensino prescritivo objetiva substituir os padrões linguísticos existentes por outros, resultado da seleção de uma variedade linguística considerada “superior”, o tipo de ensino produtivo não pretende alterar padrões de comportamento que o aluno adquiriu.

Ao contrário, o ensino produtivo busca aumentar os recursos que o aluno possui e “fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (p.276).

O foco no ensino produtivo é a *amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna*. Para conseguir tal objetivo, os autores revelam que somente uma parte muito pequena do ensino da linguagem materna consiste em ensinar realmente à criança novos padrões formais. A linha que eles desejam traçar na distinção entre o produtivo e o prescritivo é apresentada da seguinte maneira:

A linha que pretendemos traçar é a que distingue o produtivo do prescritivo, entre seu aprendizado do que é novo, por um lado, quer se trate de elementos e padrões que são novos ou meramente sua distribuição e uso em diferentes registros, quer, de outro lado, se trate da substituição do que já conhece por alguma coisa supostamente superior (op.cit., p.278).

Ao apresentar essa distinção, os autores deixam claro que o foco do ensino produtivo não é o ensino da gramática tradicional, como acontece no ensino prescritivo da língua. A ênfase agora está na leitura e produção de textos nos seus diversos usos na vida social, sem desprezar os textos literários.

Se todos os empregos e variedades de uma língua são parte dessa língua, como orientam os autores, em vez que traçarmos uma linha entre as que são dignas de estudo e as que não são, devemos examinar nossa vida diária, onde quer “vivamos e trabalhemos a fim de apreciar para que seus cidadãos usam a linguagem” (op.cit., p.279). Assim, essa linguagem em uso é o objeto do ensino da língua materna, cuja finalidade consiste no uso mais eficaz da língua (p.280).

Dessa forma, não existe uma coisa que se chame “o bom inglês” ou “o bom português”, em abstrato. Mas a língua adequada e eficiente para determinado objetivo e será a capacidade de falar e escrever esta língua que o ensino produtivo vai procurar criar (p. 280). Os autores afirmam que no ensino de sua língua materna (o inglês) há excessiva acentuação na prescrição, que nele o ensino descritivo é obsoleto e que o produtivo é demasiado centralizado na composição literária, sem observar a língua nos seus usos sociais, mas que essa abordagem impede em vez de ajudar a criança a desenvolver sua habilidade na língua materna.

Halliday, McIntosh e Strevens (1974) sugerem que se deve reduzir o ensino prescritivo ao essencial, alargando os horizontes do ensino produtivo. Assim, o ensino da língua materna “deve relacionar-se, e ser visto relacionar-se, com ‘o modo

como usamos a linguagem para viver” (p.280), o que significa instrumentalizar o aluno a usar a linguagem nas diversas situações de interação através de práticas pedagógicas de uso da língua mais concretas. Como entendemos que isso possa acontecer? Priorizando o ensino produtivo dos textos, pois interagimos a partir e através deles e não através de regras soltas sem vínculo com realidade discursiva dos falantes.

Os autores encerram as orientações sobre o ensino produtivo, apresentando as principais finalidades que o ensino da língua materna deve ter (op.cit., p. 281). A primeira finalidade seria *educacional*, pois todos deveriam conhecer alguma coisa sobre o modo como sua língua materna funciona. A segunda é *pragmática*, uma vez que precisamos aprender a nossa língua o mais eficientemente possível, ou seja, a língua em uso nas diversas variedades e funções sociais deve compor a lista de objetivos do ensino. A terceira e a quarta são indiretas e se dariam pelo fato de o aluno conhecer não apenas o que a língua materna significa, mas, também, aprender uma língua estrangeira e compreender e apreciar a literatura de seu país.

De tudo o que Halliday, McIntosh e Strevens (1974) nos apresentaram sobre o tipo de ensino produtivo, podemos sintetizar suas ideias retomando as questões dessa abordagem que servem aos propósitos desta pesquisa: i) é um ensino que se interessa em ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; ii) não pretende alterar padrões de comportamento que o aluno adquiriu; iii) seu foco é a amplitude e o uso das diferentes variedades da língua materna; iv) não prioriza o ensino da gramática tradicional; v) o ensino da língua materna deve relacionar-se, e ser visto relacionar-se, com o modo como usamos a linguagem para viver, ou seja, tem finalidade pragmática, pois valoriza seu uso concreto da língua; vi) tem finalidade educacional, pois todos deveriam conhecer alguma coisa sobre o modo como sua língua materna funciona e vii) prioriza a leitura e a produção de textos.

Isso posto, a partir do que apresentam Halliday, McIntosh e Strevens (1974) sobre o que seja o ensino produtivo da língua materna, cremos que o ponto de partida para qualquer análise do papel da língua materna seja a resposta à questão que apresentamos no início das discussões dessa pesquisa, ou seja, “para que ensinamos a língua materna?”. Será para que é para alterar os padrões de comportamento que o aluno adquiriu em sua convivência social? Será sua meta levá-lo à memorização de regras da gramática tradicional e substituir sua língua por

outra considerada superior? Ou será para ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente? Ou seja, será para fazer do aluno um leitor e produtor de textos, que atenda à demanda social que uso da leitura e da escrita lhe impõem?

Acreditamos que o ensino da língua portuguesa deva atender aos propósitos de um ensino produtivo e não prescritivo se queremos formar cidadãos críticos e atuantes socialmente e que conseguem ir além através da palavra. Dialogando com os pressupostos apresentados por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), defendemos que um ensino se torna produtivo na medida em que toma o texto como objeto de ensino, através da leitura e produção de gêneros textuais variados, atendendo a práticas sociais que a demanda da leitura e da escrita impõe à nossa sociedade grafocêntrica, ou seja, que visa ao letramento dos alunos. Isso posto, assumimos a postura de defender o texto como unidade de ensino e, tendo em vista que ele se manifesta através de determinado gênero, tomamos o gênero como objeto de ensino. Os referidos autores não tocam na concepção de linguagem que embasa o ensino produtivo, mas defendemos aqui que um ensino só pode ser produtivo ao entender o fenômeno da linguagem através da interação verbal.

Ao assumir o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, tomamos como referência uma concepção dialógica de linguagem, que vê o homem em sua totalidade histórica. Afinal, como já afirmamos anteriormente, é a forma de compreensão e interpretação do fenômeno da linguagem que conduzirá toda trama educativa, direcionando o que se ensina e para que ensina o que se ensina.

A partir desses pressupostos, nos interessa investigar se o ensino da língua portuguesa no Estado do Rio de Janeiro é um ensino produtivo ou prescritivo, tomando como objeto de análise as orientações curriculares do presente século, a saber, a i) Reorientação Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro e o ii) Currículo Mínimo, considerando sua organização e modo de produção. Tendo em vista tal objetivo e tomando como referência a concepção dialógica de linguagem, observemos o que nos ensina Bakhtin sobre o tema.

2.3 A concepção de linguagem a partir de Mikhail Bakhtin

Na presente investigação, defendemos que o ensino produtivo toma como pano de fundo uma concepção dialógica de linguagem, com base em Mikhail

Bakhtin. Ele ensina que a linguagem é constitutiva do ser humano, produto da atividade humana coletiva e reflete os embates de sua organização econômica, política e social. Então, é relevante observar o que isso significa.

2.3.1 A concepção dialógica da linguagem

Para Bakhtin, a linguagem tem *origem histórico-social*, não aparece na sociedade humana por via sobrenatural e não a aprendemos por osmose com o mundo simbólico. Ao contrário, nasce da necessidade de comunicação entre os homens da primeira idade de pedra. Para ele, as condições de luta contra a natureza provocaram inicialmente a aparição de uma linguagem mímica cotidiana e depois de uma linguagem sonora. Com o passar do tempo, esta tornou-se patrimônio da vida cotidiana. Bakhtin (1993, p. 222) acrescenta que nascida no processo da luta “obstinada del hombre contra la naturaleza, lucha en la que el hombre estaba sólo con manos fuertes e instrumentos de piedra toscamente afilados, el lenguaje recorrió el mismo largo proceso de desarrollo que la cultura material económico-técnica”.

Como produto da atividade humana coletiva, a linguagem reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade na qual está inserida, refletindo a realidade dessa vida social. Mikhail Bakhtin revela que o desenvolvimento da atividade econômica aumentou o horizonte mental humano, de modo que a organização produtiva social teve um papel importante no nascimento e no desenvolvimento da linguagem humana. Desde os primeiros estados da formação da linguagem, as relações linguísticas do homem estiveram ligadas a outras formas de relações sociais: “Las relaciones lingüísticas nacen en un terreno común a todas las clases de relaciones, el de las relaciones productivas” (op.cit., p. 232). Assim, a linguagem se torna condição necessária para a organização produtiva do ser humano.

Bakhtin acrescenta que, com o desenvolvimento das atividades econômicas do homem, surgiu a necessidade de organizar os diferentes grupos sociais entre os que teriam os deveres e direitos diferentes. Dessa forma, “el lenguaje coopera involuntariamente para crear los embriones de la división de clases y de patrimonios de la sociedad” (p.230). Tempos depois, com o surgimento da propriedade privada e do Estado, surge a necessidade de se criar uma língua oficial que legitime essa propriedade através das leis. Assim, “la palabra sacraliza, con su autoridad mágica,

las leyes ventajosas para una minoría dirigente, que favorecen la servidumbre de la mayoría sometida” (idem). Isso significa que a linguagem é produto da vida social desde sua origem e como tal vai refletir todas as suas tensões e contexto na qual estiver inserida, sendo situada no interior da visão materialista-histórica da realidade. Assim como Bakhtin via o homem na sua realidade histórica, “também historicizava a linguagem, enraizando-a na existência histórica e social dos homens” (FREITAS, 2003, p.134).

Outra característica da concepção de linguagem defendida por Bakhtin é seu *caráter semiótico e ideológico*. Ela é parte constitutiva do homem e veicula um significado, cujo movimento expressa um signo. Tem valor semiótico. Para ele, as palavras não são ditas ao acaso. Ao contrário, são portadoras de um sentido que é semiótico, carregado de juízos de valor. Aliás, “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis” (BAKHTIN, 1979, p.95), pois são signos.

Todavia, Bakhtin esclarece que só é possível a criação do signo quando há organização social, quando ele é aceito pela sociedade. É resultado de um consenso entre as pessoas organizadas socialmente no decorrer de um processo de interação. “Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (op. cit., p. 44). Dessa forma, o signo só adquire vida quando assimilado e desenvolvido por um grupo social. Para ele, o signo é social, vivo, móvel e plurivalente e não deve ser dissociado das formas concretas da comunicação social, afinal, é dentro desse contexto que ele acontece.

Na tecitura de sua concepção de linguagem, Bakhtin também destaca que os enunciados que emitimos são carregados de signos ideológicos e que possuem um *tema*, que é a realidade que dá lugar à formação de um signo. Sendo assim, possui sempre um índice de valor social, que vai sendo absorvido ela consciência de cada pessoa como sendo seus índices de valor, cuja fonte está no social através da interação com os outros, pois possui natureza *interindividual*.

Ele destaca que todo signo é ideológico e como tal “reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1979, p.31). Desse modo, tudo que é

ideológico se transforma em signo, pois remete a algo situado fora de si mesmo. Todo signo ideológico vivo tem duas faces: é a dialética interna do signo. Ele pode refletir a realidade, ou refratar e deformar essa mesma realidade, sendo um fragmento dela. Como bem simbólico que é o signo tem materialidade, que poderá ser como som, cor, como massa física, etc. Assim, qualquer corpo físico pode ser percebido como símbolo, ou seja, segundo Bakhtin, qualquer produto de consumo, natural ou tecnológico pode ser transformado em signo, o que comprova que o universo do signo faz parte da realidade material.

Para Bakhtin (1979), os signos são o alimento da consciência individual, e mais, são a matéria do seu desenvolvimento. “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (p.36). Dito de outra forma, sem o seu conteúdo semiótico, a consciência se reduz a um ato puramente fisiológico.

Já que todos os signos são ideológicos, a palavra como signo linguístico também o é, sendo colocada por Bakhtin no primeiro plano no estudo das ideologias: “É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (p.36). É ela que indicará que mudanças ocorrem na infraestrutura (realidade), por mais mínimas que pareçam. São “*tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios*” (p.41), porque elas têm presença obrigatória em todo ato consciente, em todas as relações sociais.

Além disso, para Bakhtin, a palavra é material privilegiado da comunicação da vida cotidiana e material semiótico da vida interior. Ele explica que, para consciência se desenvolva, ela precisa de um material flexível, veiculável pelo corpo, sem a ajuda de nenhuma aparelhagem extracorporal e a palavra constitui esse tipo de material através do qual a nossa consciência se desenvolve, sendo um instrumento da consciência. Por isso, ela “funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN, 1979, p. 37). Ele acrescenta, ainda, que, além de ser signo puro, a palavra pode ser signo neutro, por não ser material semiótico específico de nenhum campo de criação ideológica. É por essa razão que defendo a concepção bakhtiniana de linguagem como arcabouço para o trabalho com a língua:

“Se a língua, na concepção bakhtiniana, é tida como expressão das relações e lutas sociais, pois veicula e sofre o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material, penso que o ensino da língua materna deve ser dinâmico e vivo. Deve ser instrumento para munir o aluno de armas discursivas suficientes para as lutas sociais, pois na arena onde se desenvolve a luta de classes, a palavra é seu instrumento de combate. É com ela que ele se defende, acusa e se compromete, exterioriza seu pensamento e aponta direções. Afinal é no terreno da linguagem que acontecem e são comentados os signos ideológicos. É através da palavra que emitimos juízos de valor e nos identificamos como seres sociais. Vemos, nesse contexto, o ensino da língua materna como material de *luta* social, devendo instrumentalizar o educando com formas textuais diversificadas que o preparem para o exercício da cidadania e para a luta social diária que ele tem que vencer através do próprio discurso. Urge, nesse contexto, uma concepção do ensino da língua que dê conta do aspecto semiótico da linguagem, que possui um papel importantíssimo no processo de comunicação e interação social. É já que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”, não se ensina essa palavra fora do seu contexto ideológico, como se ela fosse um objeto ideal e impalpável. Ela é viva e dinâmica e só dessa forma ela tem sentido. Letras mortas não entram no combate social. Ensino morto mata a vivacidade própria desse instrumento ideológico que é a palavra” (SILVA, 2008a, p.57-58).

Além disso, a concepção de linguagem defendida por Bakhtin revela que ela *constitui-se na sua realidade dialógica, através da interação verbal*. Ou seja, a linguagem não pode ser entendida fora de sua dimensão dialógica, pois o homem é um ser histórico e social que produz a linguagem e sempre o faz em direção a alguém, num processo contínuo de interação. Segundo o autor, o discurso humano é um fenômeno biface por natureza, pois depende da presença simultânea de um locutor e de um ouvinte para que se realize, mesmo que um dos dois não esteja fisicamente presente. A linguagem “encontra-se em um eterno devir e seu desenvolvimento segue a evolução da vida social. A progressão da linguagem se concretiza na relação social de comunicação de cada homem mantém com seus semelhantes” (VOLOCHINOV, 1981, p. 1).

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), Bakhtin toma como contraponto duas linhas teóricas do pensamento linguístico e filosófico vigentes para apresentar a sua concepção dialógica da linguagem: i) o subjetivismo idealista, tendo como seu principal representante o estudioso Humboldt, e ii) o objetivismo abstrato, tendo Saussure como o seu representante maior. Para a primeira linha teórica, o fenômeno linguístico era um ato significativo de criação individual. Segundo o autor, essa linha de pensamento interessava-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua, sendo o psiquismo individual a fonte da língua.

Conforme o subjetivismo idealista, a língua é uma atividade que se materializa sob forma de atos de fala, que se constituem no fundamento da língua, de modo que nada permanece instável nem conserva sua identidade. Para essa corrente linguística, a língua i) é um produto acabado, um sistema estável e como tal “apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN, 1979, p.73) e ii) o psiquismo individual é a fonte da língua, dando ênfase ao polo subjetivo.

Diferentemente, para o objetivismo abstrato, a fala não é objeto da linguística e os atos de fala se tornam simples refrações ou variações fortuitas, como deformações ao padrão estipulado pela forma. Defende que o código linguístico é como se fosse um código matemático e racional, ao qual só lhe interessa a lógica interna do próprio signo num sistema desvinculado das significações ideológicas, sendo seu sistema constituído de um fato objetivo externo à consciência individual, inexistindo espaço para os embates do signo que refrata e reflete a realidade social. Para essa teoria i) inexistente qualquer vínculo entre a palavra e seu significado; ii) a fala (individual) é separada da língua (social), priorizando os elementos constituídos pelas formas normativas da língua: o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua; iii) a língua é um produto que o sujeito registra *passivamente*; iv) o fator normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua, cabendo ao indivíduo assimilá-lo no seu conjunto tal como ele é; e v) a língua opõe-se ao indivíduo, uma vez que ela se apresenta como norma indestrutível e peremptória.

Bakhtin critica essas teorias e se indaga acerca do verdadeiro núcleo da realidade linguística. Sua crítica ao objetivismo abstrato se dá pois a vivacidade da língua não permite que a linguagem seja tratada como se fosse um sistema abstrato de normas ou separada de seu conteúdo ideológico. Caso contrário, só existirão sinais e não mais signos de linguagem. Para ele, a língua como “sistema de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua” (1979, p.127). Reduzir a língua (materna) a um sistema de formas que remetem a uma norma nos afasta da realidade viva da língua. Afinal, a língua materna, com sua composição vocabular e estrutura gramatical, não “chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na

comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam”. (BAKHTIN, 2003, p.282/3). Ela não pode ser desvinculada de sua esfera real, que é social.

A segunda corrente (subjativismo idealista), por sua vez, foi criticada por Bakhtin por apoiar-se sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua, dando primazia ao conteúdo interior e desenvolvendo-se sobre um terreno idealista. Assim, o social, o exterior é material passivo do interior, numa relação dicotômica. Para ele, essa concepção não é verdadeira, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (op. cit., p. 112), o que significa que a primazia não se situa no interior, mas no exterior, no social.

Bakhtin (1979) destaca que tanto o subjativismo idealista, ao considerar a linguagem como enunciação monológica, quanto o objetivismo abstrato, ao considerar a língua como um sistema abstrato de normas, não dão conta do fenômeno da linguagem e constituem um obstáculo para se apreender a língua em sua totalidade, pois a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (p., 122, grifos do autor). Isso demonstra que

“A resposta de Bakhtin deixa claro que a linguagem não deve ser separada de seu conteúdo ideológico ou vivencial e que não deve apoiar-se em monólogos mortos, na enunciação fechada, pois a linguagem não deve ser analisada como um sistema hipostasiado. A sua orientação básica da concepção de linguagem é a interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico, pois toda enunciação é um diálogo, fazendo parte de um processo de comunicação sempre ininterrupto. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a própria vida” (SILVA, 2008a, p.62).

Se “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265), ela é *constitutiva do sujeito*, integrada à vida, baseada na interação e servindo de trama às mais diversas relações pessoais. Como ressalta Brait (1997), trata-se de um conceito de linguagem em cuja análise são levados em conta o tempo particular e o conteúdo semiótico do enunciado, que é ideológico e acontece num dado contexto histórico do homem. Para a concepção bakhtiniana, toda vez que interagimos, quer seja através da linguagem oral quer seja pela escrita,

ou por quaisquer outros meios, participamos desse dinâmico processo de constituição da língua.

Tendo em vista que a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos, uma vez que a verdadeira essência da linguagem é o evento da interação verbal e esta se realiza em um enunciado ou em vários, precisamos entender a constituição desse enunciado, que é concebido por Bakhtin (2003), como unidade de comunicação e totalidade semântica. Para ele cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, não tendo, por isso, tem vida isoladamente. Assim, cada pensamento nosso, cada enunciado que proferimos faz parte de encadeamento dialógico da vida.

Vejamos, agora, a constituição dos enunciados. Segundo Bakhtin (2003), eles são organizados segundo i) seu conteúdo temático, ii) seu estilo e iii) suas formas composicionais. Além disso, um traço constitutivo do enunciado é o seu *endereçamento* (BAKHTIN, 2003, p. 301), pois, ao produzir um enunciado, essa situação supõe um auditório, chamado por ele de *auditório social*. Para ele, todo enunciado é concebido em função de um ouvinte, físico ou virtual. Ele se dirige e orienta-se em função de alguém, que vai orientar sua organização, a entonação da voz, o posicionamento do falante e, inclusive, a escolha das palavras.

Um dado interessante nesse endereçamento do enunciado, segundo Bakhtin, é que, aos dirigirmos as nossas falas a alguém, esperamos sempre uma atitude responsiva de nosso interlocutor. A essa resposta recebida do outro, o autor chama de *contrapalavra*. Afinal, o falante não espera que sua fala ou pensamento sejam dublados na voz do outro, mas espera uma resposta, uma participação, um aceno, uma discordância, um gesto, sua percepção avaliativa. Caso contrário, houve apenas um monólogo vazio, que quebra o laço dinâmico da natureza dialógica do enunciado.

Além dessa atitude responsiva, o autor destaca que, na orientação do enunciado em relação a um *outro* sempre se tem em vista *a relação social e hierárquica existente entre o falante e o seu auditório*. Essa orientação social do enunciado diz respeito à sua dependência face ao peso hierárquico e social do interlocutor. Assim, sua classe social, sua profissão, nível econômico, dentre outros fatores, sempre orientam o modo como são organizadas as nossas falas em relação a outrem. Até o tom da voz, o olhar, a pose do falante, sua postura, a expressão do

rosto, a organização do discurso, das palavras, tudo isso está submetido a essa orientação.

Bakhtin enfatiza também na constituição do enunciado que i) ele comporta um sentido; ii) esse sentido possui uma parte presumida (extraverbal) e ii) cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de enunciados alheios. Vejamos o que isso significa. No que diz respeito ao sentido, o autor explica que este se caracteriza por um determinado conteúdo semântico-objetual, organizado de acordo com o contexto em que o enunciado está inserido, sendo determinado por seu elemento expressivo. O seu conteúdo e o sentido se realizam e se concretizam por uma forma, por uma *parte verbal*, que segundo Volochinov, são a entonação, a escolha lexical e sua disposição no interior do enunciado; e por uma *uma parte extraverbal*. Para Bakhtin (1976), o discurso verbal não é autossuficiente. “Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (p.5). Assim, todo enunciado concreto compreende duas partes: “a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida” (p.7), que é constituída no contexto social.

Ainda nessa constituição do enunciado, ele destaca que cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de enunciados alheios. Nenhum enunciado deve ser visto como algo inédito, mas como resposta aos enunciados que o precederam, rejeitando-os, completando-os ou até mesmo confirmando-os. Na verdade ele se baseia neles, pois é representado por ecos de outros enunciados. Nasce e se forma no processo de interação na luta com esses *outros*, pois o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas. Há um papel ativo do *outro* no processo de comunicação discursiva. Assim, nosso discurso é pleno das palavras dos outros. Por isso, Bakhtin nos alerta que o falante não é um Adão mítico que pela primeira vez se relaciona com termos virgens aos quais ele irá nomear. Segundo o autor (2003), “todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (p. 300).

Em suma, o enunciado tem caráter social e dialógico e tem como premissa que todo discurso tem uma dimensão dialógica, de modo que até os nossos discursos mais íntimos são inteiramente dialógicos, inclusive o nosso discurso interior é permeado de vozes e, “a cada vez, independente de nossa vontade e de nossa consciência, uma dessas vozes se confunde com a que exprime o ponto de

vista da classe à qual nós pertencemos, suas avaliações” (VOLOCHINOV, 1981, p.5). Afinal, nossa visão de mundo é própria do grupo social ao qual pertencemos. Somos formados por várias vozes: da família, dos grupos de amigos, dos textos que lemos, das experiências que tivemos.

Para as peculiaridades do enunciado como unidade da comunicação discursiva, cumpre-nos apontar, ainda, três questões: i) *a alternância dos sujeitos do discurso*, ii) *a conclusibilidade do enunciado* e iii) *as suas formas estáveis, intituladas de gêneros do discurso*. Primeiramente, destacamos como definir os limites de um enunciado concreto como unidade discursiva. Para Bakhtin (2003), esses limites de cada enunciado são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, de modo que um falante termina o seu enunciado para dar espaço para o outro falar sua palavra ou para dar lugar à sua compreensão.

É “a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (p.279-280) e dá *conclusibilidade* ao enunciado. Esta, por sua vez, é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso. Quando o falante já disse o que queria dizer em dado momento, acontece essa *conclusibilidade* do enunciado e seu mais importante critério é a possibilidade de responder ao enunciado dito pelo falante, ocupando, assim, uma posição responsiva na interlocução. Segundo Bakhtin (2003), esse acabamento do enunciado é que assegura a possibilidade de compreensão responsiva do outro e é determinada por três fatores interligados: *a exauribilidade do objeto e do sentido* (seu esgotamento), *o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante* (o querer-dizer do falante, sua intenção) e *as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* (p. 281), pois, para ele, a intenção discursiva do falante se realiza fundamentalmente na escolha de um certo gênero de discurso. Assim,

“a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Como é possível notar, o interesse da teoria bakhtiniana é por análises efetuadas a partir de relações dialógicas que se concretizam através de um processo interacional, realizado na enunciação, por isso é uma concepção dialógica

da linguagem. Ao estudar os aspectos da vida do discurso que ultrapassam os limites da linguística estruturalista e do subjetivismo, ele cria, então, uma nova disciplina, a *metalinguística* ou *translinguística*, para poder estudar o enunciado, embasando sua concepção de linguagem, “que se constitui por uma abordagem social que lhe é própria, um “compartilhar com o outro” que exclui qualquer possibilidade de abordagem individualista” (DI FANTI, 2003, p.98). Em sua teoria, Bakhtin põe em evidência a voz do outro e interage com ela num diálogo que não se esgota na substituição sucessiva de locutores, “mas numa interlocução em que a meta não é nem uma imposição dogmática de uma única voz (...) mas uma superação crítica, uma espécie de (...) síntese dialógica dos contrários (o que reinstaura o diálogo)” (FARACO, 1993, p. 197).

Finalmente, para encerrar as peculiaridades do enunciado, Bakhtin chama atenção para *as suas formas estáveis*, intituladas por ele de *gêneros do discurso*. Ele sustenta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p.262) (grifos do autor). Assim, em cada campo do conhecimento, existem e são empregados gêneros discursivos que correspondem às condições específicas desse campo, o que inclui desde um relato do cotidiano até um documento oficial. “A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (op. cit. p. 262), o que nos leva a incluir os gêneros do discurso entre as categorias utilizadas nessa investigação.

Segundo a teoria bakhtiniana, se não existissem os gêneros do discurso e se tivéssemos que criar cada enunciado que utilizamos, a comunicação verbal seria quase impossível. Isso nos leva a concluir que eles são indispensáveis à comunicação humana e fazem parte do repertório discursivo dos falantes. Ele acrescenta que

“Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (...), uma determinada estrutura composicional, prevermos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala” (BAKHTIN, 1997, p.302).

A diversidade de gêneros, por sua vez, “é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social do falante e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (p.302). Haverá,

então, formas menos rigorosas de gêneros, como os familiares, formas íntimas e formas mais rigorosas como as oficiais, entre outras. Diante dessa heterogeneidade, Bakhtin (2003) atenta para a diferença existente entre os gêneros primários e secundários, simples e complexos, respectivamente. Os primeiros são utilizados na comunicação cotidiana. Além disso, possuem uma relação imediata com o contexto existente e são “aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes” (TONÁCIO, 2003, p. 39).

Os gêneros secundários, por sua vez, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2003, p.263), tais como romances, ensaios filosóficos, gêneros jornalísticos, dramas, pesquisas científicas, etc. Além disso, no seu processo de formação os gêneros secundários incorporam e até reelaboram os gêneros primários (simples), passando estes a integrar aqueles muitas vezes. Ambos, gêneros primários e secundários, são ideológicos e refletem o contexto de sua enunciação. Interpretam a realidade ou a deformam de acordo com a intenção dos seus falantes. “A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2003, p. 264) que é ideológica, semiótica, histórica e social.

Eles são formas comunicativas e como tal são adquiridas nos processos de interação verbal e não em manuais de gramáticas ou de normas linguísticas. Como nos afirma o autor (2003), a língua materna, incluindo sua composição vocabular e sua estrutura gramatical, “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (p. 283), ou seja, nos processos interativos.

Enfim, os gêneros do discurso vinculam-se aos enunciados. Esse vínculo existente entre discurso e enunciado “evidencia a necessidade de se pensar o discurso no contexto enunciativo da comunicação, sem restringi-lo como unidade de estruturas linguísticas. “Enunciado” e “discurso” pressupõem a dinâmica dialógica da troca entre sujeitos discursivos no processo da comunicação” (MACHADO, 2005, p.157), porque a intenção linguística do falante se realiza sempre em função de sua

escolha dentre as formas estáveis de enunciados que são os gêneros do discurso. Assim, o estudo dos gêneros do discurso considera, fundamentalmente, a natureza do enunciado, pois os enunciados “e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história e a sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

2.3.2 Ensino produtivo da língua materna a partir do ensino dos gêneros

Indo ao encontro de uma proposta de ensino produtivo da língua, defendo nesta pesquisa uma concepção interativa de linguagem, que considera, no ensino de Língua Portuguesa, que a unidade de ensino seja o texto, considerados seus respectivos gêneros, uma vez que estes são vistos como instrumentos de atuação em esferas de ação social (BAKHTIN, 2003). Tal enfoque vai ao encontro do que prescrevem os Parâmetros Curriculares Nacionais que destacam que o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos deve ser o objetivo principal no ensino de língua materna e que isso se dá quando se toma o texto como o centro das aulas de língua portuguesa, afinal, “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 2000, p. 35-36).

A partir desse enfoque, explicitaremos o que entendemos ser um ensino produtivo da língua portuguesa centrado nos gêneros, pois eles são fundamentais para a comunicação discursiva do falante nos diferentes contextos sociais. Tentaremos, então, definir melhor o que é e como fazer um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros, tendo em vista o que se entende por gênero, com base em uma concepção interativa de linguagem e que implicação temos no ensino ao organizá-lo em torno dessa abordagem.

Já apresentamos no tópico anterior, o que Bakhtin nos ensina sobre os gêneros do discurso. Sabemos que tem longa tradição no meio escolar e na academia uma nomenclatura para tratar dos gêneros, herdada da cultura greco-latina, limitada, porém, aos literários. Segundo Oliveira (2007, p.80), essa atitude de limitar ao âmbito literário a classificação sistemática e consistente dos textos “perdurou até a primeira metade do século XX, quando Bakhtin lançou as bases de uma classificação mais abrangente, expandida para outras esferas da comunicação”. A partir daí, os nomes para as diferentes categorias de textos que costumavam ser denominações baseadas no senso comum passam por tipologia fundada em critérios classificatórios mais rigorosos. É com base nesses postulados

bakhtinianos que os Parâmetros Curriculares abrem a discussão acerca da definição da definição de gênero.

É somente a partir década de 60, quando surge a linguística do texto, que notamos tentativas no sentido de chegar a uma tipologia textual satisfatória, mas até a segunda década de 80, não havia estudos profundos sobre o tema, faltando critérios específicos para classificação. Ainda na década de 70, Werlich (1975) falava em cinco categorias, a saber, o texto narrativo, o descritivo, o argumentativo, o expositivo e o injuntivo, referindo-se este último a textos de orientação como manuais de aparelhos, receitas culinárias, etc.

Por outro lado, havia tipologias que citavam milhares de espécies de textos. Marcuschi (2002) menciona a existência de linguistas alemães que chegaram a nomear mais de 4000 gêneros. Mas convém distinguir que as classificações com poucos tipos, como a de Werlich, enfocavam a própria *estrutura interna* do texto, sendo, pois, de natureza *intratextual*. “E as que mencionavam milhares de categorias usavam critérios extratextuais, relacionados às finalidades dos textos e às situações comunicativas em que são produzidos” (OLIVEIRA, 2007, p.80).

Segundo Oliveira (2007), é a partir do início da década de 90, quando os estudos na academia são aprofundados sobre o tema, que os teóricos se dão conta de que é preciso distinguir o plano *intratextual* do *extratextual* – não necessariamente com essa nomenclatura. Segundo o autor, para as que “existem em grande número e às quais se chega pelo critério *extratextual*, adotaremos a denominação, hoje consensual, de *gêneros textuais*” (p.81). Essa denominação para os gêneros não é a utilizada por Bakhtin, que utiliza o termo *gêneros do discurso*. Vejamos o que ele fala sobre essa questão.

Bakhtin (2003) sustenta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p.262) (grifos do autor). Segundo o autor, todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos. E são essas condições que geram usos sociais que os determinam. Dessa forma, pode-se depreender que os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados.

Segundo Bakhtin (2003) os gêneros são caracterizados por três elementos: i) conteúdo temático, ii) construção composicional e iii) estilo. Para ele, esses três

elementos são indissociáveis e “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (op.cit., p.261).

Assim, conceituar o gênero implica reconhecer seu *conteúdo temático*, ou seja, o que é possível dizer por meio do gênero; sua *construção composicional*, a saber, estrutura peculiar de cada gênero; e o *estilo*, que é revelado pelas escolhas linguísticas de quem escreve e, principalmente, pela sua posição enunciativa. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no estilo estão as “configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto” (Brasil, 1998, p. 21). O conceito de *sequência* utilizado no documento federal parece ter sido tomado a partir dos pressupostos de Adam (1993), embora isso não seja dito diretamente, pois as sequências listadas são apresentadas como as propostas por ele em descritiva, narrativa, argumentativa, expositiva e conversacional. Já no conceito de *suporte* ou *portador* como refere-se a “livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (op.cit., p. 22).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.21), a noção de gênero refere-se, assim, “a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade” e, como assinala Bakhtin (2003) é caracterizado por três elementos (conteúdo temático, construção composicional e estilo) indissociáveis, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da vida social.

Outro dado relevante na noção de gênero a partir de Bakhtin é que ele analisa a produção e a compreensão de textos incorporando elementos da ordem do social e do histórico. Ele não reforça o lado inconsciente da produção linguageira, mas sim o consciente. Para o autor, é o meio social (externo) que organiza a atividade de toda e qualquer atividade linguística, não atos individuais¹¹ de expressão. Entretanto, como foi dito anteriormente, há quem utilize o termo gênero textual para designar gênero do discurso. Vejamos qual seria a distinção entre esses termos. Segundo

¹¹ Essa questão é desenvolvida na concepção bakhtiniana de linguagem deste pesquisa.

Rojo (2005), a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fazem uma explícita indicação dos gêneros como objeto de ensino, houve uma imensa gama de pesquisas que tomam por base teórica as teorias dos gêneros.

Rojo (2005) afirma que, em um levantamento feito e apresentado em julho de 2000 no XV Encontro Nacional da ANPOLL, por solicitação do Sub-GT da ANPOLL “Teorias de Gêneros em Práticas Sociais”, sobre os principais trabalhos do LAEL/PUC-SP, que se embasavam nas teorias de gênero de extração francófona, mostrou-se que somente no período 1995-1996 é que as pesquisas começaram a fazer menção a teorias do gênero, pois esse tema ainda não ocupava lugar de destaque nas pesquisas da área. Em virtude dos diferentes enfoques encontrados no trabalho com os gêneros, as pesquisas investigadas no levantamento realizado foram divididas em duas vertentes, que Rojo denomina de *teoria de gêneros do discurso* e *teoria de gêneros de texto ou textuais*.

Segundo Rojo (2005), ambas as vertentes são metateoricamente diferentes. Ela salienta que as duas vertentes são enraizadas em diferentes releituras dos pressupostos bakhtinianos, encontrando solo fértil entre autores ligados ao interacionismo sociodiscursivo, à análise do discurso e à linguística textual (tais como Marcuschi, Bronckart e Michel Adam).

No que diz respeito à *teoria dos gêneros do discurso*, Rojo (2005) destaca que é uma vertente que se centra sobretudo “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – *teoria dos gêneros de textos* -, na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185). Para esclarecer essa distinção, a autora destaca que

“Os trabalhos que estou classificando como adotando uma teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas*, etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos *gêneros discursivos*, tendia a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as “marcas linguísticas” que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso (Rojo, 2005, p. 186, aspas da autora)”.

Segundo Sobral (2008), os gêneros textuais são “traduzidos de modo mais produtivo, no âmbito da obra do Círculo de Bakhtin, precisamente como ‘textualização’, ‘textualidade’ ou ‘forma textual’, elemento contingente do plano composicional, ou do objeto exterior, mas não do plano arquitetônico, do objeto

discursivo” (p. 2111/2112). Mesmo que as teorias sejam diferentes, é inegável que os temas bakhtinianos exercem grande influência na concepção do termo gênero. “Seja citando Bakhtin de forma literal, seja refutando suas teorias, a noção de gênero a partir dos pressupostos bakhtinianos instauraram um movimento discursivo de resistência ou aceitação, mas sempre uma referência para falar do tema” (SILVA, 2008a, p.148). Para Sobral (2008):

“a designação ‘gêneros discursivos’, caso se refira apenas ao aspecto linguístico estrito, podem ser melhor entendidos como ‘tipos de textualização’, o plano do ‘local’, ainda que vital, achando-se subsumidos aos ‘gêneros discursivos’ propriamente ditos, que têm amplitude ‘global’, incorporando tanto os textos como os discursos, no âmbito das esferas de atividade, componente essencial do conceito de gênero, e que isso torna coerente a proposta de diferenciar ‘gêneros de discurso/discursivos’ – como formas de inserção do discurso em ‘lugares’ sócio-históricos – e ‘gêneros textuais’ como formas específicas de materialização dessa inserção, sem que haja uma correlação necessária entre um dado tipo de textualização e um dado gênero” (p. 2106).

Marcuschi (2002), em *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*, diz que as expressões gêneros discursivos e gêneros textuais são intercambiáveis e traz uma rica contribuição ao tema, trazendo à tona, além do conceito gênero textual, o conceito de tipo textual, que serve para designar as construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição através dos aspectos lexicais, sintáticos, dentre outros, abrangendo categorias como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Para ele, o conceito gênero textual serviria para se referir a textos materializados que fazem parte do nosso cotidiano e que apresentam as características já enunciadas por Bakhtin, como estilo, conteúdo e composição característica, sendo infinitos tal como são infinitas as manifestações humanas. Teríamos, então, poucos tipos e inúmeros gêneros textuais:

a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo (...) carta eletrônica bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2002, 21 et. seq.)”.

Para explicitar melhor o tema, Marcuschi (2002) apresenta um quadro sinóptico no qual detalha características dos tipos textuais e dos gêneros textuais. Vejamos.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Figura 1 – Distinção entre *Tipos textuais* e *Gêneros Textuais*. Fonte: MARCUSCHI, 2002, p. 23.

Em seguida, o autor apresenta dois conceitos interessantes para enriquecer essa discussão: texto e discurso. Para o autor, *texto* é uma *entidade concreta* realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual e *discurso* é *aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva*. Desse modo, o discurso se realiza nos textos. Dito de outro modo, “os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas” (p. 24).

Marcuschi (2002) acrescenta que para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *sequências lingüísticas típicas* como norteadoras. Na organização de textos narrativos predominam as sequências temporais; nos textos descritivos, as sequências de localização; nos textos expositivos, as analíticas ou então explicitamente explicativas; nos textos argumentativos, prevalecem as sequências contrastivas explícitas e, nos textos injuntivos, as imperativas. Já para noção de *gênero textual*, predominam os critérios de “ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade (p.24)”, uma vez que não são entidades formais, mas entidades comunicativas.

Tendo em vista a grande quantidade de gêneros existentes, emerge a questão de qual critério utilizar para organizá-los. Em função disso, alguns

estudiosos têm proposto agrupá-los segundo os ramos da atividade humana a que pertencem. Esses ramos são denominados *esferas da comunicação* por M. Bakhtin (2003) e *domínios discursivos* por Marcuschi (2002). Cada um desses ramos da atividade de atividade humana abriga certo número de gêneros textuais.

Para Bakhtin (2003, p.262), cada esfera da comunicação constrói os seus gêneros, tendo em vista seus objetivos específicos, de modo que os gêneros determinam o enunciado que reflete diretamente as condições de sua esfera discursiva. Além disso, as diversas esferas da comunicação estão submetidas aos usos da linguagem que se realizam por meio de enunciados concretos.

Bakhtin (2003) acredita que uma esfera de comunicação é concebida como um conjunto de relações entre enunciados e os enunciados de uma esfera discursiva repercutem-se, podendo dialogar, inclusive, com os de outras esferas. Para o autor, em cada uma das esferas da comunicação, são utilizados gêneros que correspondem às necessidades específicas dessa esfera discursiva. A esses gêneros discursivos correspondem determinados estilos, estabelecidos no enunciado pela seleção dos elementos fraseológicos e lexicais, tendo em vista o direcionamento do enunciado, o destinatário e as relações dialógicas com outros enunciados.

Já Marcuschi (2002), que utiliza o termo *domínios discursivos*, diz que tal expressão serve para designar “uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana” (p.23). Ele afirma que eles “são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (p. 24). Esses domínios não seriam nem textos nem discursos, mas dariam origem a discursos muito específicos. Assim, são domínios discursivos o jornalístico, o literário, o médico, o publicitário, o legislativo, o burocrático, o científico, etc., uma vez que as atividades que envolvem esses domínios não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Gêneros textuais como o decreto, resolução ou lei, por exemplo, pertencem ao domínio discursivo legislativo. O conto, a novela, o romance, por exemplo, pertencem ao domínio discursivo literário e assim por diante. Ele acrescenta que os domínios constituem “práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas” (p.24).

Esse movimento discursivo instaurado por Bakhtin concretiza um dos propósitos defendidos por ele em suas obras, que é o aspecto dialógico da

linguagem, já que todo enunciado é um elo na cadeia discursiva e conta sempre com a atitude responsiva do interlocutor no discurso. Assim, ele constrói um movimento polifônico de distanciamento ou de afiliação dos seus pressupostos teóricos acerca dos gêneros do discursivo, mas é sempre uma contrapalavra. Entretanto, não é propósito da presente investigação se prender às distinções feitas entre gêneros do discurso ou gêneros textuais, mas elucidar a relevância do gênero como objeto de estudo de nossas aulas de língua portuguesa.

Explicitado o conceito de gênero, vejamos que implicações práticas teremos ao tomar o gênero como o centro do ensino. O principal marco dessa postura é o deslocamento de um ensino prescritivo para um ensino produtivo. Como consequência desse deslocamento, teremos: i) prioridade no desenvolvimento da competência discursiva dos educandos; ii) maior participação social nos eventos nos quais eles devem agir através da palavra, o que significa maior inclusão social dos mesmos; e iii) melhores resultados no desempenho linguístico dos alunos, uma vez que as atividades curriculares corresponderão, principalmente, a atividades discursivas.

No que diz respeito à *prioridade no desenvolvimento da competência discursiva*¹² dos alunos, a partir de uma concepção de ensino produtivo centrado nos gêneros, há um deslocamento do ensino baseado na reprodução de regras gramaticais para um ensino mais pragmático, na medida em que prioriza o texto como unidade de ensino. Concordando com os Parâmetros Curriculares, é um novo olhar sobre o ensino da língua, uma vez que

“não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse novo marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1998, p.23).

Essa abordagem que considera o texto como unidade de ensino traz a óbvia implicação de priorizar o modo como esse texto se manifesta: através de algum gênero do discurso. Dessa forma, tem-se o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino. Afinal, os textos organizam-se de sempre dentro de

¹² Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.23), a competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.

certas “restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p.23).

Ainda nesse sentido, deve-se ressaltar o que significa desenvolver a competência discursiva dos alunos. O que seria essa competência discursiva? Resgatemos, primeiramente, o conceito de competência. Segundo Perrenoud (1999), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Ao falar do ensino de uma língua estrangeira, ele defende na obra *Construir as Competências desde a Escola (1999)*, que uma prática de ensino adequada volta-se para o desenvolvimento da competência, utilizando as mais variadas situações de interação, ao invés de um ensino voltado para as regras gramaticais e memorização de listas de vocabulários.

Para ele, situações reais de conversação e estágios em países onde se fala a língua estudada são mais proveitosos do que oito anos de aulas de memorização de estruturas. Ou seja, aprende-se em situações reais de comunicação. Assim, são situações legítimas de uso da linguagem que permitem que os falantes de uma língua desenvolvam determinados esquemas de uso da língua, o que só acontece com a prática. Desse modo, somente há competência discursiva estabilizada quando existe um trabalho prático intenso com a linguagem através do manejo dos gêneros que circulam no ambiente social do falante. Portanto, quanto maior o manejo, maior será a competência.

Quando entra em cena a noção de competência discursiva, esse conceito está associado ao manejo dos diversos gêneros que circulam em nossa comunidade linguística de acordo com a necessidade de interação social. Trata-se diretamente da competência de saber “inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística manejando os diversos gêneros” (BALTAR, 2003, p.21).

Dessa maneira, o domínio do uso de determinados gêneros, de acordo com a situação de uso, vai determinar o nível da competência de um indivíduo em uma dada língua de modo que, quanto mais gêneros ele dominar, maior será o seu nível de competência discursiva em determinada língua. Daí a necessidade de que “cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de

assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 1998, p.19). Um ensino produtivo da língua centrado nos gêneros deve, então, desenvolver a competência discursiva dos alunos para fazê-los agir através da linguagem em diferentes domínios discursivos. Dessa forma, conhecer os gêneros textuais, “presentes no intertexto da sociedade letrada contemporânea, com suas configurações contextuais e cotextuais, na nossa visão, é condição necessária para desenvolver a competência discursiva dos usuários de uma língua” (BALTAR, 2003, p.27).

Trabalhar a competência discursiva dos alunos exige ainda mais. Nossa sociedade grafocêntrica exige que sejamos letrados, que dominemos a palavra nas diversas práticas de letramento que exigem o uso da escrita com autonomia. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes daqueles que atendiam à demanda social de há pouco tempo. Aumenta a demanda, aumenta a exigência do domínio novos gêneros. “A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução” (BRASIL, 1998, p.23).

Se pensarmos, então, nas questões levantadas atualmente no ambiente virtual, teremos a necessidade do manejo de textos que extrapolam as características formais de dado gênero, rompendo de alguma forma com a estabilidade de determinados elementos composicionais de determinados textos, como é o caso do *hipertexto*. Assim, indo ao encontro de um ensino produtivo da língua centrado nos gêneros, emerge a necessidade de a escola dar conta também de apresentar esses gêneros emergentes da comunidade virtual para o pleno exercício da cidadania.

Como se pode notar, não é possível a escola ficar presa a um ensino prescritivo em uma época na qual, com um simples clic, nosso aluno visita outros países e precisa interagir “globalmente”. É um tempo que exige mais do ensino da língua portuguesa na escola, pois deve dar condições ao aluno de interagir socialmente através do domínio da palavra, que exige não mais um letramento autônomo específico da escola, ou seja, que ensina apenas os gêneros que circulam dentro do ambiente escolar. É uma realidade que exige práticas de letramento no plural, como ensina Brian Street (1993), que são social e culturalmente determinadas. Esses *letramentos* sinalizam significados específicos dos contextos e

instituições em que a escrita foi adquirida. Indo além, temos a questão do *letramento digital*, que abarca novas formas escrever o texto e “manuseá-lo” com um mouse.

Tal perspectiva do que entendemos ser um ensino produtivo da língua, que prioriza a competência discursiva a partir do manejo dos gêneros para uma efetiva participação social, não pode deixar de fora o ensino do hipertexto nas aulas de língua portuguesa. A atual ordem mundial de globalização e de um mundo sem fronteiras impõe um diferente formato de texto sobre o qual os discursos devem se (hiper) textualizar. Trata-se do hipertexto, marca oficial da Tecocracia vigente. Mas o que ele significa?

O hipertexto pode ser entendido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona a condiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2005, p171). Ele nos leva a ver o texto sob uma nova perspectiva e a modular os discursos de uma forma nunca antes abordada, mediando as relações de interação entre os sujeitos na Sociedade da Informação. Vejamos, assim, algumas de suas características para que possamos entender melhor que o desenvolvimento da competência discursiva envolve questões que extrapolam um ensino tradicional da língua materna.

Um ensino centrado nos gêneros contempla a inclusão daqueles que circulam nos diversos ambientes de letramento e o ambiente virtual tem sido um dos que mais nos desafia na atualidade. Seus textos muitas vezes possuem a *natureza não-linear e a pluritextualidade*, que é um dado importante para entender o hipertexto, uma vez que ele não impõe ao leitor uma ordem hierárquica de partes e seções a serem necessariamente seguidas. Ele apresenta um esboço de caminhos sugestivos que podem ser seguidos ou ignorados pelo leitor.

Tendo em vista que um dos princípios fundamentais que norteiam a construção do hipertexto é otimizar ao máximo as escolhas de trilhas no ciberespaço, aumentando, assim, as opções de perspectivas do usuário, uma questão fundamental do hipertexto é disponibilizar *links* hipertextuais, que funcionam como elos para outros textos ou informações complementares acerca dos itens abordados no texto em questão. Esses elos contribuem para compreensão do texto e influenciam o que deve ser destacado pelo leitor ou ignorado completamente.

Essa *deslinearização*, que é ausência de foco dominante de leitura, é um princípio básico de produção do hipertexto, sendo já prevista em sua concepção. Isso não significa que o hipertexto seja um conjunto de enunciados justapostos de

qualquer forma de modo aleatório. É um tipo de texto como outro qualquer que apresenta linearidade em sua organização, mas apresenta um maior distanciamento das formas canônicas e tradicionais de hierarquização das informações no texto por algumas razões: é mais flexível em sua formatação e na forma de estocagem do material discursivo, além de dispor ao usuário um controle maior sobre a seleção das unidades de informação que o texto dispõe.

Essa organização não-linear do hipertexto nos traz uma importante reflexão. Ela exige que “o leitor faça escolhas e também determine tanto a ordem de acesso aos diferentes segmentos disponibilizados no hipertexto, quanto o eixo coesivo que confere um sentido global ao texto lido” (BRAGA, 2005, p. 148). Esse modo “aberto” do hipertexto se apresentar para o leitor coloca nas mãos deste o controle sobre o modo de interação com o texto e uma liberdade maior nos sentidos construídos a partir do texto, ficando difícil para o seu autor prever que caminhos serão traçados pelos leitores ao lerem seus textos e que significações se produzirão a partir dos seus escritos.

Uma outra questão a ser considerada é a *pluritextualidade* ou *multisemiótica*. É uma novidade textual que viabiliza a absorção de diferentes aportes sógnicos numa mesma superfície de leitura, tais como palavras, ícones animados, efeitos sonoros, diagramas e tabelas tridimensionais. O uso dessa fusão de recursos provoca um construtivo impacto perceptual-cognitivo no processamento da leitura. A pluritextualidade viabiliza com mais totalidade e amplitude o ato de ler/compreender, pois o usuário é beneficiado pela convergência das interfaces comunicacionais que cooperam para a compreensão textual. Transforma a tela em uma viva manifestação discursiva de múltiplas facetas: são imagens, letras e sons que povoam o constroem a situação de interação via tela e não apenas uma simples combinação de palavras.

As questões aqui destacadas na elaboração do hipertexto põem em instabilidade as formas convencionais de se conceber o texto tradicional e abrem caminhos para novas formas de interação através dos textos, sendo a palavra escrita apenas um elemento e não mais o centro do processo de interação, o que exige um novo olhar para um ensino produtivo da língua. Também abrem um novo modo de olhar o texto e os sentidos que dele emergirão. São sentidos que pertencem ao autor apenas quando este escreve o texto. Ao entrarem nas “páginas” virtuais, pertencem ao coletivo, diluem os limites da autoria e se tornam a palavra de todos, um discurso mais democrático e acessível a qualquer cidadão virtual.

Traça-se, assim, um discurso polifônico no sentido bakhtiniano do termo, pois várias vozes se entrecruzam e se mesclam na construção dos *links* que se abrem e a palavra se torna mais viva e dinâmica no processo de interação verbal.

No que diz respeito à *maior participação social dos alunos nos eventos nos quais ele deve agir através da palavra*, não há dúvidas de que, quanto mais gêneros eles dominam, mais transitam com autonomia nos eventos de letramento que fazem parte da vida social, o que está diretamente ligado ao desenvolvimento da competência discursiva. Vivemos dias nos quais as nossas práticas sociais cotidianas exigem muito mais do que saber ler e decodificar palavras para participarmos plenamente da vida em sociedade.

Assim, refletir sobre um ensino produtivo centrado nos gêneros requer que se contemple a diversidade de gêneros que circulam no meio em os alunos vivem (e o hipertexto faz parte desse universo) a fim de que eles consigam transitar nos diversos ambientes sociais de forma plena e haja *maior participação social dos alunos nos eventos nos quais ele deve agir através da palavra*. Não é possível a escola tratar de todos os textos que circulam em seu meio social, mas “é preciso que as situações escolares de ensino da Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p.24) e aqueles que por suas características e usos podem favorecer a reflexão crítica e o pleno exercício da cidadania.

Por fim, no que diz respeito *aos melhores resultados no desempenho linguístico dos alunos, uma vez que as atividades curriculares corresponderão, principalmente, de atividades discursivas*, deve-se levar em conta que toda prática pedagógica, no que tange ao ensino da língua, almeja essa meta. Buscam-se esses melhores resultados como fruto do trabalho escolar, entretanto, os exames realizados no Estado do Rio de Janeiro para averiguar o desempenho linguístico dos alunos revelam exatamente o contrário.

Nas avaliações da Prova Brasil, o resultado do IDEB¹³ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos segmentos que interessam à presente

¹³ Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do Inep (Saeb e Prova Brasil), são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação.

investigação, os resultados não são os almejados. No segundo segmento do Ensino Fundamental, o Estado do Rio de Janeiro alcançou 3,6 em 2005, 3,8 em 2007, 3,8 em 2009 e 4,2 em 2011. Foi uma das menores notas da Região Sudeste. O Estado de São Paulo obteve 4,2, 4,3, 4,5 e 4,7 respectivamente. O Espírito Santo conseguiu 3,8, 4,0, 4,1 e 4,2. Já Minas Gerais teve 3,8 em 2005, 4,0 em 2007, 4,3 em 2009 e 4,6 em 2011.

Nas avaliações do Ensino Médio, o Estado do Rio de Janeiro teve uma melhora considerável em relação aos anos anteriores, mas que ainda não permite muitas comemorações. Teve 3,3 em 2005, 3,2 em 2007, 3,3 em 2009 e 3,7 em 2011 enquanto São Paulo teve 3,6, 3,9, 3,9 e 4,1 respectivamente; o Espírito Santo, 3,8, 3,6, 3,8 e 3,6; e Minas Gerais 3,8 em 2005, 3,8 em 2007, 3,9 em 2009 e 3,9 em 2011. Como se pode notar, nas séries mais avançadas o gargalo afunila ainda mais e o nosso estado se mostra ainda mais impotente no que diz respeito ao desempenho linguístico de seus alunos.

Citamos os resultados do IDEB do Estado do Rio de Janeiro porque a Prova Brasil é um dos testes que servem como referência para calcular o desempenho dos alunos e utiliza algumas matrizes de referência que vão ao encontro de um ensino produtivo da língua, pois priorizam o texto em todas questões de língua de portuguesa. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram desenvolvidas em 1997, com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. Em 2001, em seu sexto ciclo, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla disseminação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p.17).

As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil, cujas questões objetivam que os alunos dominem certas habilidades. Essas “habilidades referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (op. cit.). Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa a serem avaliadas.

Desse modo, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comuni-

cação, o que pressupõe o manejo de diferentes gêneros textuais. Para tanto, o aluno precisa saber “interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente”(op.cit., p.19).

Um ensino produtivo da língua traz como uma de suas implicações práticas o melhor desempenho linguísticos dos alunos quando avaliados nessas habilidades, uma vez que as atividades curriculares corresponderão, principalmente, de atividades discursivas que dialogam diretamente com o que é exigido nas avaliações internas:

“Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania (BRASIL, 1998a, p.21)”.

Valorizar o texto como unidade de ensino das aulas de língua portuguesa, além de permitir que o aluno maneje diversos gêneros e exerça mais plenamente sua cidadania, possibilita, como vimos, melhores resultados no desempenho linguístico dos alunos. Esses resultados são reflexo de um compromisso de tomar a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001), através do trabalho com os textos.

Se, nas avaliações como a Prova Brasil, são cobrados procedimentos de Leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, relação entre textos, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística (BRASIL, 1998a, p.21), como nossos alunos terão êxito se em sala de aula tiverem contato apenas com a apresentação de regras gramaticais e nenhum trabalho com textos? Daí, enfatizamos a necessidade de um ensino produtivo da língua para que efetivemos práticas concretas de letramento com nossos alunos, se queremos alunos produtores de textos e leitores proficientes.

Entretanto, como deve ser o trabalho com gêneros para obter esses resultados? Há quem defenda que se deve teorizar, explicitando teoricamente suas características em termos de conteúdo, estrutura composicional, objetivos e/ou funções sociais, características linguísticas, condições de produção e suporte. Há aqueles que defendem não fazê-lo, explorando apenas o aspecto extratextual. O

que mais se nota é a proposta de aprender os gêneros pela prática por meio da exposição dos aprendizes a exemplares de cada gênero e sua posterior produção. Concordando com Travaglia (2010, p.515), precisamos pensar no fato de que

“a opção por teorizar pode levar ao risco de trocar a teoria que vinha ocupando o centro e a maior parte do tempo no ensino de língua materna e que focava na morfologia, na sintaxe e no léxico por outra que foca no texto, sob a perspectiva das categorias de texto, assim como se correu o risco de, ao focar apenas o texto sem considerar suas categorias, teorizar sobre coesão, coerência, referenciação e outros tópicos sobre os quais aprendemos com a Linguística Textual”.

Tendo em vista que a escola deve preocupar-se em formar alunos produtores de textos, não há dúvidas de que a opção mais desejável seria a de aprender os gêneros pela prática, colocando o contato com textos exemplares dos gêneros e “ao trabalhar com a estrutura composicional das categorias de textos (sobretudo os gêneros) não se deve dar teoricamente as características, mas transformá-las em atividades/tarefas linguístico-discursivas” (op.cit., p.515). Nessas tarefas linguístico-discursivas seria interessante também chamar a atenção para vários elementos da superfície linguística, atendendo dessa forma, às questões levantadas nas matrizes de referências das avaliações realizadas no país.

2.3.3 Organização básica dos conceitos

Como foi possível notar, a concepção bakhtiniana de linguagem é construída a partir da crítica do autor às principais teorias linguísticas de sua época. Ao criticar essas duas correntes, Bakhtin (1979) sustenta que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (subjetivismo idealista), “mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (p.122).

É a partir desses pressupostos teóricos que pretendo investigar as propostas curriculares de Língua Portuguesa, apreendendo seu sentido através dos enunciados nelas formulados. Aqui se efetua um importante deslocamento. Não são apenas palavras que compõem o documento oficial, são vozes que se manifestam impregnadas de conteúdo ideológico e vivencial, pois as ideias, os pensamentos, as palavras configuram um conjunto que se instaura através de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diversa. São vozes enunciadoras de juízos de valor, de

conceitos, concepções e posturas ideológicas sobre o ensino da língua. Ou ainda, são vozes caladas ou que se deixam calar, mas sempre vozes, sempre discurso.

Os estudos de Bakhtin sobre a linguagem são direcionados para a sua realidade concreta e dialógica, através de enunciados que carregam toda carga semiótica das ideologias de seus interlocutores, tendo as palavras como material privilegiado que indicará que mudanças ocorrem na vida quotidiana e que nortearão as transformações sociais, pois são carregadas de signos de refratam e refletem nossa realidade em permanente mutação.

Os estudos de Bakhtin enfocam a linguagem como constituidora do sujeito e pressupõem a polissemia do signo que pode afetar o contexto e enfatizam a carga ideológica e vivencial da palavra, sendo impossível o enunciado neutro. Sua concepção da linguagem a apresenta como produto histórico-social.

Com base nestes postulados, busco em Bakhtin (1979, 2003), Goulart (2001) e em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), alguns **conceitos** que me auxiliarão na compreensão do discurso das propostas curriculares em questão:

- A linguagem deve ser vista como produto sócio-histórico e parte constitutiva do homem, devendo ser estudada numa abordagem histórica e viva da língua (BAKHTIN, 1979).
- A linguagem constitui-se na sua realidade dialógica, através da interação verbal e esta se realiza através do enunciado (BAKHTIN, 2003);
- O ensino produtivo da língua deve tomar a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001);
- O ensino produtivo da língua (HALLIDAY, MCINTOSH e STREVENSON, 1974), contempla uma concepção interativa da linguagem e toma o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

“A pesquisa científica requer flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os dados pesquisados. Seus instrumentos devem ser corrigidos e adaptados durante todo o processo de trabalho, visando aos objetivos da pesquisa. No entanto, não se deve iniciar uma pesquisa sem prever os passos que deverão ser dados”.

Mirian Goldenberg (2005, p.79)

Para investigar o discurso das propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro no início do século XXI, a presente pesquisa toma como objeto de análise a proposta curricular produzida no documento de Reorientação Curricular e no Currículo Mínimo. A escolha desses documentos foi feita a partir da delimitação do tema, da questão de investigação e pelo fato de se constituírem os únicos documentos oficiais produzidos até o presente momento no século XXI pelo referido estado para nortear a prática docente dos professores.

Norteia-se pelos pressupostos da investigação qualitativa. Segundo Goldenberg (2005, p. 16), os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa “se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudo das ciências da natureza”. Isso significa repensar o modelo positivista de pesquisa que trata os fatos sociais como coisas. A pesquisa, nesses moldes, não é uma arte exata e baseia-se na tentativa de superar os reducionismos das concepções empiristas e idealistas (FREITAS, 2002).

As pesquisas que fazem parte das ciências humanas e sociais têm sua especificidade, o que requer uma metodologia própria, que valoriza os fatos sociais dentro de seu contexto. Não observam a realidade como um dado objetivo, mas construída subjetivamente pelos sujeitos nas diversas interações sociais nas quais estão inseridos. Afinal, a própria prática desses sujeitos é plural, o que revela que teremos nessa pesquisa também uma pluralidade de discursos que emergirão dos documentos investigados que tratam do ensino da língua materna. Bakhtin (2003), em seu texto “Metodologia das ciências humanas”, nos leva a refletir sobre essa nova postura em relação à pesquisa. Por terem objeto distinto das ciências exatas, as ciências humanas utilizam métodos diferentes.

Aas ciências humanas e sociais têm como objeto o homem, “ser expressivo e falante”, que é um ser social. Ao contrário, as ciências exatas são uma forma monológica do saber: “o intelecto contempla a coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado como coisa” (BAKHTIN, 2003, p. 400). Para Bakhtin, o homem não pode ser percebido nem estudado como coisa, pois não pode tornar-se mudo. Assim, todo conhecimento que se tem do homem só pode ser dialógico. Passa-se de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos, de uma perspectiva monológica (sujeito/objeto) a uma perspectiva dialógica (sujeito/sujeito), pois qualquer investigação que tome o homem e seu discurso como objetos de análise aposta na natureza dialógica da linguagem.

O objeto das ciências humanas é o homem social que é um ser falante e que só pode ser conhecido através dos textos, sejam eles verbais ou não verbais. Desse modo, o que interessa para o investigador, é a forma concreta dos textos e as condições concretas de vida desses textos. Em suma, concebo o texto como objeto de investigação e de pensamento na pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica. Nesta pesquisa, destaco o texto produzido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro como objeto de investigação, o que nos leva a ler as propostas curriculares como um conhecimento produzido por sujeitos dialógicos, sendo um contato entre sujeitos que produzem textos (enunciados) e não elementos abstratos.

Dentro dessa perspectiva dialógica, não se pode esquecer que os sujeitos que produziram as propostas curriculares são seres históricos, datados, concretos e fazem parte de um contexto social definido. Consequentemente, a proposta contida no documento oficial é tida como uma produção histórica, contextualizada e social, refletindo e refratando a realidade social da qual faz parte, no cenário educacional brasileiro.

Entendemos que as propostas curriculares são um enunciado que, como nos ensina Bakhtin (2003), comporta um sentido, que se caracteriza por um determinado conteúdo semântico-objetal, organizado de acordo com o contexto em que o enunciado está inserido. É um enunciado determinado por seu elemento expressivo, que é a relação valorativa do falante que o produz. No caso do discurso oficial, esse conteúdo que interessa à presente investigação é a concepção de linguagem que

norteia o objeto de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Interessa-nos investigar que sentido os documentos atribuem à linguagem e ao seu ensino nas aulas de língua materna, que sentido dão ao ensino língua portuguesa, ou seja, para que se ensina a língua.

Esse sentido dado pelo enunciado oficial (proposta curricular) da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro se caracteriza por esse conteúdo semântico-objetual que está organizado de acordo com o contexto de sua elaboração: século XXI. Desse modo, o material a ser investigado pressupõe um diálogo com os embates que esse tempo histórico traz para o ensino da língua, que são interligados ao processo histórico do ensino da língua no país. Como afirma Bakhtin (2003), “o enunciado é um elo na cadeia discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p.300). Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de enunciados alheios. Dessa forma, cada enunciado deve ser visto não como algo inédito, mas como resposta aos enunciados que o precederam, rejeitando-os, completando-os ou até mesmo confirmando-os. Na verdade ele se baseia neles, pois é representado por ecos de outros enunciados. Nasce e se forma no processo de interação na luta com esses *outros*, pois o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas. Segundo o autor (2003), “todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (p. 300).

Partimos da premissa de que o enunciado oficial contemplará o processo de redimensionamento do ensino da língua possibilitado pelos estudos das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso, principalmente) a partir da década de 80, com o início da abertura política no país, pois não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam. Ao contrário, deve apresentar atitudes responsivas em relação aos enunciados proferidos sobre o ensino da língua anteriormente, devendo rejeitá-los, confirmá-los ou mesmo completá-los. Desse modo, pretendemos compreender como se efetiva, nas propostas curriculares da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro para o ensino da Língua Portuguesa, esse redimensionamento dos pressupostos epistemológicos da linguagem ocorrido antes da elaboração desse documento.

3.1 Caracterizando o objeto de pesquisa

3.1.1 A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa

A Reorientação Curricular é um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro direcionado a orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Ela contém orientações para o desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa das unidades escolares que compõem a Rede Pública Estadual. É um documento que se propõe a “contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino, adequando-o às mudanças operadas na esfera do conhecimento e as mudanças nas relações de trabalho” (RJ, 2004, sp).

Ao intitular-se como Reorientação Curricular, o documento sinaliza que houve uma orientação anterior que está sendo por ele *re-orientada*. Mas por que reorientar um documento oficial? O último documento curricular de Língua Portuguesa, no estado do Rio de Janeiro, remonta a 1994, anterior à LDB, “o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC” (RJ, 2004, p. 2).

O documento preliminar da Reorientação Curricular, elaborado em 2004, assinala a necessidade de uma definição de novos contornos legais e pedagógicos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e se coloca como uma resposta a esse apelo. Desse modo, este documento resgata os dispositivos legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para “os princípios pedagógicos e filosóficos que pautam esta proposta curricular” (RJ, 2004, apresentação aos professores, s.p.), se apresentando como uma contrapalavra ao documento anterior. Em suma, apresenta a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência para o redirecionamento do documento curricular que deve orientar o ensino da língua materna no país no início do século XXI.

Conta com a parceria de consultores da UFRJ, representando a voz da academia de um lado, e com a parceria de professores, representando a prática escolar, de outro, para a elaboração da proposta curricular. Segundo o documento, a realidade das escolas e as práticas docentes “constituem sem dúvida o ponto de partida de qualquer reflexão curricular. Assim, foram organizados de professores, representantes das diversas disciplinas que, em interação com consultores da UFRJ, escreveram este documento preliminar” (op.cit.).

Essa parceria dos professores apresenta duas implicações muito importantes. É uma clara tentativa de se diminuir o hiato, muitas vezes presente, entre a escola e a academia, uma vez que muitos professores que participam da prática escolar já se formaram há muito tempo e não participam, por diversos motivos que não convém aqui enumerar, de cursos de qualificação profissional, não estando a par das inovações que se apresentam nos estudos na área da linguagem e do ensino da língua materna. Em segundo lugar, a participação dos professores na elaboração do documento é uma forma eficaz de se ter “quem deverá implementá-lo” (RJ, apresentação geral, p.1) presente em todas as etapas do processo: na fase inicial, através da elaboração do arcabouço teórico, na fase intermediária, na elaboração dos Materiais Didáticos¹⁴, e na fase final, através do recebimento e aplicação do documento através do seu uso em sala de aula.

A proposta curricular foi elaborada em 4 etapas. Num primeiro momento, foi elaborado um documento preliminar das propostas curriculares e apresentado aos professores para debate em *workshop* realizado em novembro de 2004. No ano seguinte, em 2005, foi enviado para as escolas para ser analisado pelo corpo docente. Ao longo do ano (2005), a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro realizou, em parceria com a UFRJ, curso para que os professores elaborassem atividades práticas, tendo como base o arcabouço teórico do documento, o que resultou nos Materiais Didáticos, que integrariam a versão definitiva do documento. Finalmente, em 2006, no início do ano letivo, a versão definitiva chegou às escolas. Vejamos isso se deu. A versão preliminar do documento

“apresenta data de novembro de 2004, mas foi elaborada “nos dois últimos dois meses” (RJ, 2004, apresentação geral, p.1), ou seja, nos meses de setembro e outubro de 2004. Após sua elaboração, foi apresentada aos professores para debate em *workshop* realizado em 27 de novembro e 4 de dezembro de 2004, ou seja, a discussão foi feita em dois dias. “Objetivando ampliar as discussões, a proposta foi enviada para todas as escolas, acompanhada de um formulário específico para avaliação” (RJ, 2005, p.7). Assim, os professores presentes no *workshop* deveriam continuar o debate em suas escolas, construindo sugestões e ideias que pudessem ser enviadas à SEE até o dia 10 de dezembro de 2004. A síntese final seria entregue na primeira semana de fevereiro para servir como norte para o planejamento do ano de 2005. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro “recebeu cerca de 8000 questionários, encaminhados pelos professores, com sugestões e críticas” a esta versão (op.cit.)” (SILVA, 2008a, p.79-80).

¹⁴ Os Materiais Didáticos foram elaborados pelos professores em 2005 e entregues junto com a Reorientação Curricular em 2006.

O documento seguiu com as seguintes etapas: i) a incorporação das contribuições dos professores, associada à revisão realizada pelos especialistas, que resultou na segunda versão, que seria entregue ao corpo docente no início do ano letivo de 2005; ii) em 2005, paralelamente à implantação das orientações curriculares, a Secretaria promoveu curso de formação continuada para os professores interessados, nos quais teriam “a oportunidade de refletir sobre suas práticas e produzir suportes pedagógicos” (RJ, 2005, p.7) que partissem de sua experiência cotidiana, “respeitando as necessidades e características próprias de seus alunos” (idem), reunindo cerca de “350 professores em polos próximos às suas localidades de trabalho (Cabo Frio, Campos, Caxias, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e Volta Redonda)” (RJ, 2006d, p.25), o que resultou na elaboração dos Materiais Didáticos; e iii) em 2006, foi entregue a versão final do documento para implementação, que representa para a SEEDUC/RJ o “fruto de um trabalho de diálogo entre professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários” (RJ, 2006a, p.13), como as versões anteriores, sinalizando a construção de um projeto de orientação curricular que buscasse “repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e saberes” (idem).

Esses Materiais Didáticos são considerados pelo discurso oficial como o “resultado de uma profunda reflexão sobre questões relacionadas ao ensino da língua materna, da troca de experiências entre os professores e do debate sobre as diretrizes do documento de reorientação curricular elaborado no final de 2004”. Foram elaborados em quatro volumes: dois para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio. Eles apresentam “sugestões de atividades didáticas para subsidiarem o trabalho de sala de aula de Língua Portuguesa, frutos de interação da parceria entre professores das universidades federais e professores da rede pública de ensino básico do Rio de Janeiro” (RJ, 2006, p.25). Sinaliza, para a SEEDUC/RJ, um esforço conjunto para a efetivação de boas práticas relacionadas ao ensino da língua materna, apresentando sugestões de atividades que materializam os pressupostos teóricos do documento:

“O produto elaborado pelos próprios professores da Rede consiste em materiais orientadores para que cada disciplina possa trabalhar a nova proposta curricular, no dia a dia de aula. Pode ser considerado um roteiro com sugestões para que os professores regentes, de todas as escolas, possam trabalhar a sua disciplina com os diferentes recursos disponibilizados na escola. O material produzido representa a consolidação da proposta de Reorientação Curricular, amadurecida durante dois anos (2004-2005), na perspectiva da relação teoria-prática” (RJ, 2006d, p.21).

Não obstante, mesmo com diversas etapas, anos de reflexão e a comentada abertura para diálogo com os professores, as três versões do documento revelam pouca mudança e o próprio documento reconhece tal fato. Ele afirma que “o documento foi rediscutido, e os cadernos didáticos foram elaborados pelos professores. O documento original, a proposta de orientação curricular, mudou pouco” (RJ, 2006a, p.14). Os Materiais Didáticos são, basicamente, a única novidade em relação às versões anteriores.

Após a elaboração da Reorientação Curricular, o governo estadual organizou, em 2010, outra proposta curricular para a disciplina Língua Portuguesa. A Proposta Curricular de 2010 para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio foi lançada em “um novo formato” para o ano letivo de 2010. Sendo elaborada no governo de Sérgio Cabral, cuja secretária de Educação era Tereza Porto, ela se apresenta como resposta às expectativas de muitos professores, que “há algum tempo percebiam a necessidade de se estabelecer uma base comum no currículo da rede estadual, que norteasse e aproximasse as atividades educacionais praticadas em cada escola da rede” (RJ, 2010, p.5).

É uma proposta da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que quer iniciar um processo de releitura da *Reorientação Curricular*, que foi o documento resultante do trabalho que reuniu professores da rede estadual e contou com a coordenação de equipes de especialistas nas diversas áreas de conhecimento da UFRJ, conforme vimos anteriormente. Dessa forma, a Proposta Curricular em estudo busca “ressignificar essa antiga *Reorientação Curricular*, tendo em vista a necessidade de compatibilizá-la, quando pertinente, a referências oficiais que também norteiam o programa” (op.cit.), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz de Referência do ENEM, a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e Matrizes de Referência da Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A proposta está intitulada *Proposta Curricular: um novo formato* e propõe uma organização das competências e habilidades por anos/séries e bimestres em tabelas para rápido e fácil consulta, num modelo similar para os diversos componentes curriculares. Por que um novo formato? Segundo documento, “esse novo formato propõe uma nova organização que deverá ser testada, avaliada, adaptada e validada por você, professor, que é a peça principal no cenário da organização

curricular de cada escola” (op.cit., p.5). O documento se apresenta com o objetivo de facilitar a operacionalização da Reorientação Curricular na sala de aula, não revelando intenção de substituir a proposta anterior que norteou a estruturação curricular nas escolas.

Essa organização das competências e habilidades por anos/séries e bimestres na Proposta Curricular se dá pelo fato de as competências e habilidades estarem nas matrizes referenciais de avaliações de larga escala e na documentação da *Reorientação Curricular* original. Essa forma de organização que destaca que essas competências e habilidades representam “formas pelas quais os conteúdos e temas adquirem maior concretude, indicando ações resultantes do processo de ensino-aprendizagem, o que pode facilitar sua aplicação” (idem).

Segundo o discurso oficial, esse novo formato mais sintetizado para a Proposta Curricular serviria como ponto de partida para o debate e a construção coletiva da educação que o Estado almeja, sendo utilizada como base inicial para o planejamento e práticas educacionais dos professores que a utilizassem. Entretanto, não chegou ao conhecimento efetivo dos professores, uma vez não foi distribuída às escolas. Tendo em vista a sua não divulgação efetiva, decidimos na presente investigação não colocá-la como *corpus* da pesquisa. Todavia, não poderíamos deixar de mencionar a sua existência, tendo em vista que foi a orientação curricular que se propôs, em teoria, substituir a Reorientação Curricular, fazendo uma *re-leitura* do seu discurso oficial. Como esse foi um objetivo não alcançado e sua existência não foi divulgada às escolas, partiremos para o estudo do Currículo Mínimo que é o documento que, de fato, substituiu o texto oficial anterior.

3.1.2 O Currículo Mínimo de Língua Portuguesa

O Currículo Mínimo é o atual documento curricular seguido pela rede estadual de ensino e foi considerado pela Secretaria de Estado de Educação como uma das principais ações desenvolvidas no início do ano letivo de 2011, marcado pelo começo da implantação do novo Programa de Educação do Estado.

O lançamento do documento foi anunciado pelo secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia Rodrigues, do atual governo estadual, em janeiro de 2011, com seis disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia), tendo como diretora de Pesquisa e Orientação Curricular, a

educadora Beatriz Pelosi. Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, equipes disciplinares de professores da rede estadual conduziram a concepção, redação e revisão dos livretos e o material foi disponibilizado à equipe pedagógica nas escolas.

Segundo informações disponibilizadas no site da SEEDUC¹⁵, ao adotar o Currículo Mínimo, a SEEDUC promoveu, para todas as escolas da rede estadual, uma expectativa comum sobre o que deve ser ensinado e aprendido a cada ano de ensino. O documento “procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania” (confira site mencionado na nota de rodapé) e objetiva também a preparação do aluno para avaliações como a Prova Brasil e o Enem.

Uma interessante peculiaridade do Currículo Mínimo é que ele não define métodos, materiais didáticos ou formatos. Ele afirma centralizar sua preocupação em resultados, explicitando o que os alunos devem ser capazes de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades. A partir dele, o professor pode criar o seu próprio plano de curso. Ele deve ser usado como referência para a escolha de seus métodos e escolhas pessoais, adequadas à sua formação e ao seu perfil pessoal.

Além disso, para o ensino da Língua Portuguesa, a SEEDUC apresentou uma novidade em 2013: um Currículo Mínimo específico para a produção de texto intitulado *Orientações Curriculares para Produção Textual*, inserindo dois tempos de aula na grade curricular para isso nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º anos de escolaridade e na 3ª série do Ensino Médio.

Produção Textual constituiu-se uma disciplina em 2013, estabelecida pela Resolução Nº 4843, de 03 de dezembro de 2012, publicada em D.O., no dia 06 de dezembro de 2012 e sua inserção na grade curricular constituiu-se no espaço de materialização das *Orientações Curriculares para Produção Textual*. Além disso, segundo o documento, a introdução da disciplina *Produção Textual* na matriz curricular permite o “estabelecimento de uma inter-relação do trabalho desenvolvido

¹⁵ Cf Disponível em:

<<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=654&idItem=4484&idsecao=13>>
. Acesso em: 20 nov. 2011.

pelos professores dessa disciplina com os professores de Língua Portuguesa e Literatura” (p. 2), destacando a relevância do diálogo entre as disciplinas. No sentido de intensificar a interlocução proposta, são destacadas, “nestas Orientações Curriculares, habilidades do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa que devem guiar o planejamento de aulas da disciplina de Produção Textual” (p.3), destacando, com a sua aplicação, ter duas metas específicas:

- “i) complementar o trabalho já desenvolvido pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, com enfoque na “competência do aluno de produzir textos, que, muitas vezes, fica relegada à criação de textos descartáveis, sem uma identificação, por parte do aluno, da possibilidade de se apreender estratégias para aprimorar sua habilidade de produzir textos e do propósito comunicativo daquela produção para além dos muros escolares;
- ii) suprir a necessidade de nossos alunos de ter o trabalho com habilidades relacionadas à compreensão da estrutura dos gêneros textuais corroborado pela Produção Textual” (p.03).

Em suma, apresentamos as *Orientações Curriculares para Produção Textual* neste espaço por considerá-las um componente do Currículo Mínimo para o ensino da Língua Portuguesa como um todo, uma vez que o próprio documento se apresenta a fim dessa unidade composicional:

“A fim de tornar explícito esse desejo de alinhamento entre Língua Portuguesa e Produção Textual, optamos por fornecer para esta disciplina Orientações Curriculares – vez de um novo currículo mínimo - , em total congruência com o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura, implementado nas escolas estaduais desde o início de 2012” (2013, p.3)

Outra relevante peculiaridade é que, segundo o documento, o professor encontra compiladas todas as orientações e legislações, estaduais e nacionais nele, com a garantia de que, ao cumprir o Currículo Mínimo, atenderá todas as diretrizes da Educação Básica, além das matrizes de referência dos principais exames externos¹⁶.

3. 2 Estratégia metodológica

A presente investigação toma como estratégia metodológica para analisar as orientações curriculares a *análise documental*. Segundo Ludke e André (1986, p.38) a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, considerando quaisquer materiais escritos como fonte de informação para uma investigação, pois são considerados uma fonte estável e rica

¹⁶ O fato de o documento seguir as orientações e legislações, estaduais e nacionais, bem como as matrizes de referência dos principais exames externos será discutido adiante, no item 4.3.1.

de pesquisa. Persistem ao longo do tempo e podem ser consultados quantas vezes o pesquisador tiver necessidade, para a obtenção de dados, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos “representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (op. cit., p.39). Além disso, são também de baixo custo e constituem uma fonte “não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (idem), principalmente quando este documento é oficial, pois representa não apenas um indivíduo, mas um poder instituído e representado por várias vozes.

Segundo Frade e Silva (1998), o texto oficial é “aquele produzido a partir de fonte oficial e que se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional” (p.97). Acrescentam, ainda, que a implementação das políticas educacionais nas escolas depende da leitura desses textos oficiais produzidos pelas Secretarias de Educação municipais e estaduais e pelo próprio Ministério da Educação. Ao caracterizarem os textos oficiais que são destinados às escolas, ressaltam que sua principal finalidade é redefinir e/ou orientar práticas educativas. Eles afirmam que esse tipo de texto oficial “tem sido muito utilizado como instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias do país” (p. 94).

Os autores destacam que, no “contexto de mudanças políticas educacionais, geralmente a produção oficial aumenta em volume e aprofundamento e são produzidos programas curriculares a alguns cadernos específicos para destacar determinado aspecto da política educacional” (op.cit., p.96). O que se nota é que a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro seguiu esse padrão, pois a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo se colocam como norteadores das práticas educativas, uma vez que “este documento propõe-se a ser uma orientação curricular: nortear o processo de construção de programas curriculares da rede estadual do Rio de Janeiro” (RJ, 2004, apresentação geral, p. 3).

Utilizamos a *análise documental* dos textos em questão, levando em conta a forma como foram organizados os documentos e o contexto de sua elaboração. Primeiramente, pretendemos compreender a concepção de linguagem priorizada no documento e que norteará o objeto de ensino da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, qual objeto de ensino o discurso oficial orienta que deva ser

priorizado nas aulas. Que conteúdos nos trazem esses documentos? Para que se ensina Língua Portuguesa? Trata-se de um ensino produtivo ou prescritivo da língua? Desse modo, interessa-nos compreender como é organizado o jogo discursivo das propostas curriculares em estudo.

4 DISCURSO OFICIAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

“Apresentar a concepção interativa de linguagem como pilar do trabalho pedagógico significa que a SEE aposta na ruptura, seguindo os novos rumos epistemológicos dados ao ensino da língua materna, segundo as teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso). Tal como Bakhtin criticou as teorias que engessaram a língua ao sistema de normas (ou ao estilo individual) e a tratavam como algo estático e sem vida, o discurso curricular também critica o ensino da língua preso a convenções que, em nada, evidenciam a vida e a historicidade presente na linguagem”.

Vanessa Souza da Silva (2008, p.139)

Para atender aos propósitos da presente investigação, almejo compreender se temos um ensino prescritivo ou produtivo através da análise da construção composicional do documento Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo. A estrutura composicional do discurso oficial desses textos nos revela o modo de organização das propostas curriculares em estudo. Com base em Bakhtin, compreendo esses textos como enunciado escrito, ou seja, como ato de fala impresso. Como enunciado, são concebidas como um elo na cadeia de comunicação discursiva das discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa no país, em particular no Estado do Rio de Janeiro.

Além disso, as propostas curriculares em estudo estão ligadas à situação de sua formação, ao seu contexto de elaboração, situadas num dado momento histórico, início do século XXI, refletindo os embates dessa época sobre as questões relacionadas à linguagem e ao ensino da língua na escola pública. Assim, analisá-las significa compreender todo o processo do qual fazem parte.

Para Bakhtin (2003), o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” (p.261). Os enunciados são organizados segundo seu conteúdo temático, seu estilo e suas formas composicionais. Para ele, esses três elementos estão ligados no todo do enunciado, formando uma unidade indissociável. Desse modo, o conteúdo temático da Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo, seu estilo de linguagem (a seleção das palavras utilizadas, os recursos fraseológicos) e a sua construção composicional são, com certeza, um eixo orientador da compreensão do meu objeto de investigação.

A princípio, veremos uma breve apresentação do gênero *propostas curriculares*, observando, assim, as características de seu estilo e formas composicionais. Para investigar seu conteúdo temático, tomaremos os tópicos que seguem, uma vez que os mesmos atendem ao objetivo da presente pesquisa. Para tanto, passaremos à apresentação dos documentos aos seus interlocutores, observando o lugar de onde fala e o que apresenta como discurso curricular aos professores para, em seguida, analisarmos o objetivo da Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo, observando se temos um ensino prescritivo ou produtivo nos documentos.

4.1 O gênero textual *Propostas Curriculares*

Por pertencerem ao gênero *propostas curriculares*, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo apresentam especificidades que nos permitem reconhecê-las como tal. Considerando o que nos ensina Bakhtin (2003), selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero, o que exige que modulemos nosso discurso segundo aquelas que pretendemos utilizar para nossos propósitos. Desse modo, os tópicos apresentados nos documentos em estudo são elementos que nos permitem reconhecê-la como um texto do gênero *propostas curriculares*.

Bakhtin, ao conceber os gêneros do discurso, pressupõe uma estrutura arquitetônica do enunciado concreto que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, autor e destinatário, entonação expressiva, e aponta, além disso, para uma dimensão extra-verbal que inclui os modos de produção e circulação do enunciado, os fatores sócio-históricos de sua elaboração, bem como os valores constituídos socialmente. Dessa forma, vejo como necessária uma breve apresentação do gênero *propostas curriculares*, a fim de fazermos uma análise do *corpus* da pesquisa com mais propriedade, observando seus aspectos constitutivos.

Por pertencerem a esse gênero, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo fazem parte do campo do currículo. Daí emerge a necessidade de estabelecermos um diálogo com ele, uma vez que o documento investigado se inscreve nessa área do saber, o que traz, para o gênero *propostas curriculares*, peculiaridades dessa esfera discursiva. O que entendemos por currículo, então? Para responder a essa pergunta, parto da premissa de que compreendo o documento curricular numa perspectiva discursiva (MARINHO, 2007), o que significa “optar por um modo de compreensão da linguagem como resultado do trabalho ou

da interação entre sujeitos, em determinadas situações sócio-comunicativas e em determinados contextos sócio-históricos” (ibidem, p. 176).

Tal posicionamento traz um evidente desdobramento: implica observar as *Propostas Curriculares* como uma prática de linguagem e, assim, constituída *em* e constitutiva *de* um contexto sócio-cultural. Como prática de linguagem, elas acabam sendo articuladas como uma construção cultural que reflete e refrata os interesses de um determinado grupo social, no caso desta pesquisa, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e um dado momento histórico, a saber, o início do século XXI. Assim, o conceito de currículo defendido aqui investe na ruptura, uma vez que o interpreta como algo dinâmico e participante do cenário social em que se insere, fazendo parte dos embates ideológicos nos quais se constitui.

Como parte integrante da área do currículo, precisamos entender as propostas curriculares como tal. Para Grundy (1987), o currículo não é um conceito abstrato, mas uma construção cultural, uma maneira de organizar uma série de práticas educativas. Por outro lado, Sacristán (2000) destaca que o currículo supõe “a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem que ser um tema controvertido e ideológico” (p. 15), de modo que não pode ser concretizado em uma simples proposição, pois não se trata de um discurso neutro e sem intenção ideológica.

A partir destes pressupostos, leio a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo Mínimo como uma construção cultural que almeja colocar em prática objetivos específicos de um grupo social. São os objetivos do governo do Estado do Rio de Janeiro para o projeto educativo do início do século XXI, no que diz respeito ao ensino da língua materna. Que objetivos seriam? Num cenário mais amplo, ambos os documentos deixam explícita a meta de elevar o nível de letramento dos educandos no que diz respeito às competências linguísticas e assumem a necessidade de mudança.

O primeiro documento afirma que “estamos longe de alcançar o objetivo de desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos na escola. Os resultados das avaliações institucionais¹⁷ indicam um quadro grave. Um número expressivo de

¹⁷ Os indicadores utilizados são o SAEB e o ENEM, do governo federal, o Nova Escola, do governo estadual, e também indicadores internacionais como o PISA.

alunos não desenvolve as habilidades básicas esperadas para o nível escolar que estão frequentando” (RJ, 2005, p.16). Já o segundo, afirma que ele é “ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação hoje, mas cria um solo firme para o desenvolvimento de conjunto de práticas educacionais” (RJ, 2002, p.2), o que demonstra que sua equipe de elaboração reconhece que o solo onde pisa no momento de sua construção não é o ideal no que diz respeito à realidade almejada para o ensino da língua materna no Estado.

Esse é o contexto no qual o discurso oficial foi escrito. Diante de tal realidade, a Reorientação Curricular assinala que “o ponto de chegada que gostaríamos de atingir é garantir ao estudante da rede pública, morador no Estado do Rio de Janeiro, o acesso a uma formação escolar de qualidade, que lhe permita o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho” (RJ, 2006, p.14). O mesmo ocorre com o Currículo Mínimo. Segundo o discurso oficial, o trabalho do documento fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública no Brasil tem algumas finalidades distintas que devem ser executadas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Ou seja, o Currículo Mínimo “busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (p. 2), retomando o que prescreve a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Título II, Artigo 2º, acerca do dever também do Estado de preparar o educando para o pleno exercício da cidadania e para a vida profissional:

“**Art. 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Analisar o currículo, nessa perspectiva discursiva, resulta na não-aceitação das teorias do currículo tradicionais (TYLER, 1976)¹⁸ para pensá-lo. Em princípio, tais teorias supunham que o currículo fosse a especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos para a obtenção de resultados que pudessem ser medidos, calculados, mensurados, tal como no modelo tecnocrático de Bobbit, no seu livro *The curriculum* (1918, apud SILVA, 2007).

¹⁸ Bobbit e Tyler são autores da tendência tradicional de currículo nos Estados Unidos, tendência que predominou dos anos 20 aos anos 70.

Pensando na perspectiva tradicional do currículo, Bobbit afirma que a escola deveria funcionar da mesma forma que uma empresa ou indústria. Dessa forma seria capaz de especificar resultados e meios de obtê-los. Assim, teríamos um modelo de escola voltado para a economia, no qual o que interessava era a eficiência da obtenção dos objetivos tratados, tornando o currículo uma questão mecânica, técnica, que molda comportamentos desejáveis. Ainda nessa linha de pensamento, o progressista Ralph Tyler (1976), preocupa-se com a divisão tradicional da atividade educacional, que ressalta a relação entre currículo, ensino, instrução e avaliação. Na introdução da obra *Princípios básicos de currículo*, ele afirma que “procura desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional” (p.1).

As teorias tradicionais apresentavam algumas características peculiares, dentre elas, destacavam que i) se pretendiam neutras, científicas e “desinteressadas”, ii) apresentavam uma perspectiva de currículo voltada para aceitação do *status quo*, dos conhecimentos e saberes dominantes, iii) negligenciavam a importância de crítica à realidade e iv) anulavam a necessidade de apresentação de alternativas para transformá-la. Nesta pesquisa, posiciono-me contrariamente a essa perspectiva, pois “o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.7). Ou seja, 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 transmite visões sociais particulares e interessadas, 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 e SILVA, 2002, p.7-8).

Tal posicionamento implica em assumir uma atitude responsiva contra qualquer forma de conceber o currículo como forma estática de discurso, o que aponta para uma perspectiva histórica e política de análise, superando teorias que tomem a realidade como algo dado e imutável. Dentro dessa perspectiva, os estudos “que tomam documentos para entendê-los como discurso e não como arquivos de uma verdade” ou de um “fato” histórico, constroem procedimentos teórico-metodológicos que tomam a discursividade ou a enunciação como um fenômeno

constitutivo da história (MARINHO, 2007, p. 178). Uma vez apresentado o conceito de currículo defendido nesta pesquisa, que aposta nessa perspectiva discursiva, passemos a alguns elementos constitutivos do gênero em estudo, observando, assim, seu estilo e formas composicionais.

Todavia, antes de observar os elementos composicionais do gênero *propostas curriculares*, vale muito pensarmos sobre a palavra currículo. Vinda do latim *curriculum*, indica pista de corrida, caminho. Num contexto mais amplo, sugere processo, movimento, percurso, trajetória. Dessa forma, falar na palavra nunca sinaliza algo estático, mas aponta para um caminho a seguir. Uma direção, um rumo. É dentro dessa dinamicidade que entendemos currículo aqui. Já que a presente pesquisa está relacionada à área da educação, a palavra sinaliza um rumo relacionado a determinada área do saber, a saber, a Língua Portuguesa. Dessa forma, chegamos ao primeiro elemento composicional do gênero *propostas curriculares*: *objetivam nortear o caminho a ser seguido em determinada área do conhecimento*. Nesse sentido, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo têm a finalidade de nortear como deve ser o ensino da língua materna no Estado do Rio de Janeiro, uma vez que foram elaboradas para essa região do país. A Reorientação Curricular menciona isso claramente, afirmando que “se propõe a ser precisamente uma orientação curricular, ou seja, nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro” (RJ, 2006a, p.15). Notemos bem o verbo utilizado: “nortear”, ou seja, apontar o caminho.

Esse elemento composicional do gênero *propostas curriculares*, de *nortear o caminho a ser seguido em determinada área do conhecimento*, direciona as escolas sobre i) como ensinar, ii) quando ensinar, iii) o que ensinar, iv) a quem ensinar, v) por que ensinar e vi) como avaliar o que se ensina, entre outras coisas. Afinal, para nortear o caminho no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa é preciso ter em mente esses dados. É um gênero textual que carrega em si um aspecto injuntivo no sentido de prevalecer seu caráter orientador da prática pedagógica. Apesar de não possuir uma fórmula rígida em sua elaboração, ao lermos uma proposta curricular esperamos uma proposta, ou seja, uma sugestão de currículo, um norteador sobre a estrada a ser trilhada em determinado campo do conhecimento. Esse aspecto é mencionado na Reorientação Curricular:

“O currículo da escola é elaborado a partir deste projeto. Este currículo deve incorporar informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como, por que e como avaliar este ensino. Um currículo, portanto, incorpora conceitos e conteúdos, mas não só: como dirige as atividades educativas da escola como um todo, os valores que as sustentam também devem estar nele contempladas” (RJ, 2006a, p.16).

No excerto, encontramos a presença dos verbos como *dever, ensinar, avaliar e dirigir* que possuem o valor semântico de orientação, de norteador de uma direção, de ação, enfim, termos associados à esfera discursiva educacional e possuem conotação de comando. Interessante também é notar como o discurso toca direto nas funções injuntivas do gênero textual: “Este currículo deve incorporar informações concretas sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, como e por que e como avaliar este ensino”, ou seja, o documento deve orientar a prática educativa, pois ao i) mencionar o que ensinar, ii) revelar como ensinar, iii) quando ensinar, iv) por que ensinar e v) como avaliar este ensino, ele abarca as tarefas precípuas da disciplina Língua Portuguesa no que diz respeito aos conteúdos e valores (o que ensinar), à metodologia utilizada (como ensinar), à organização temporal do que é aprendido, como ano, bimestre e série de cada conteúdo proposto (quando ensinar), os objetivos do ensino (por que) e quais devem os instrumentos de avaliação e o que deve ser avaliado (como avaliar este ensino). Resumindo: norteia e direciona como deve ser o caminho a seguir.

Esse elemento composicional também é claramente mencionado no Currículo Mínimo. O documento afirma que o documento “serve como referência a todas as nossas escolas” (RJ, 2012b, p.2). Ser referência sinaliza que ele deve ser utilizado de base, chão, rumo para todas as escolas. Ele declara que sua “finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (op,cit.). Orientar o que deve ou não estar presente no processo de ensino-aprendizagem deixa claro seu caráter norteador do fazer pedagógico, dos objetivos do ensino, do caminho a seguir. Tal finalidade é ratificada no trecho que segue:

“Entendemos que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é **uma ação norteadora** que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que **cria um solo firme** para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à diversidade em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da

educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade” (grifos nossos) (RJ, 2012b, p.2).

Nesse trecho, o documento confirma o elemento composicional de *nortear o caminho a ser seguido em determinada área do conhecimento*. Ele se autointitula como “uma ação norteadora” para “criar um solo firme”. Criar solo firme nada mais é do que criar caminho, o rumo a seguir, orientar, direcionar os passos. E o documento o faz. Ele diz que pretende criar um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, mencionando sete delas: 1) o ensino interdisciplinar e contextualizado; 2) oferta de recursos didáticos adequados; 3) a inclusão de alunos com necessidades especiais; 4) o respeito à diversidade em suas manifestações; 5) a utilização das novas mídias no ensino; 6) a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; 7) a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas, a fim de formar “um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade” (op. cit.).

Um outro importante elemento de composição do gênero *Propostas Curriculares* é que é um texto que *carrega em si o discurso de poder de um determinado grupo social que ele representa*, o que garante ao gênero certo status social, pois se trata de um texto carregado de autoridade. Não é em vão que todo texto curricular costuma iniciar com a logomarca da instituição que fala, como forma de legitimação de seu discurso. O *corpus* da presente pesquisa é um enunciado que carrega o selo da Secretaria Estadual de Educação, órgão oficial do governo do Estado do Rio de Janeiro e, como tal, está autorizado a falar em nome desse lugar. A logomarca da Secretaria carrega o signo do próprio Estado, é sua representação. Essa peculiaridade do gênero é uma maneira de dar conta de todas as formalidades que o poder oficial representa e legitimar o que o leitor encontrará ao abrir o documento. A Reorientação Curricular, em suas três versões, apresentou logo na capa do documento a logomarca do governo estadual, deixando claro de quem é a voz que fala no texto e a logomarca da universidade que auxiliou na elaboração do documento, dando um peso ainda maior, o da academia, para legitimar quem está autorizado a falar em seu nome. Reparemos isso na Figura 02, na parte inferior da capa dos documentos.

Reorientação Curricular

(em suas 3 versões)



Figura 2 - Reorientação Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro em suas três versões

Até na apresentação dos Materiais Didáticos, o documento deixou a sua logomarca logo na capa a fim de evidenciar o órgão responsável pela sua elaboração. Nos dois volumes do segundo segmento do Ensino Fundamental e nos dois do Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação chancela os exemplares com sua identificação e ainda coloca a logomarca da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que representa a voz de quem tem autoridade para falar em nome da academia, da teoria, da ciência. Essa logomarca da UFRJ recebe um peso maior quando o leitor abre o documento e encontra nominalmente todos os responsáveis da universidade que participaram pela elaboração do documento. Vejamos esses dados da capa dos Materiais Didáticos na Figura 03:



Figura 3 - Materiais Didáticos de Língua Portuguesa da SEEDUC/RJ do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Essa peculiaridade do gênero também está presente no Currículo Mínimo, que expõe a identificação da SEEDUC/RJ. Para dar um peso ainda maior à legitimação do discurso oficial, a secretaria de educação ainda expõe o símbolo do Estado do Rio de Janeiro na capa do documento. Assim, quando o leitor abre o documento, ele já sabe que tudo que encontrará em suas páginas não são palavras apenas, não é um autor qualquer, é a voz do governo estadual. Assim, o texto *carrega em si o discurso de poder de um determinado grupo social que ele representa*, deixando evidente o peso sócio-hierárquico do enunciador.



Figura 4 – Imagem ilustrativa do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa/ RJ¹⁹

¹⁹ Disponível em: < <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=pt-PT&site=img&tbm=isch&source=hp&biw=1024&bih=677>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

Outro elemento composicional do gênero *propostas curriculares* é que consiste em um texto que sempre *espera uma contrapalavra do seu interlocutor para sua eficácia*, caso contrário, será apenas uma letra morta, sem utilidade. De um lado, a SEEDUC/RJ, do outro, os professores que deverão implementar o discurso oficial. Essa contrapalavra do professor, ou seja, a sua resposta, deve ser: colocar o texto em ação. Sem isso, para que serve uma proposta curricular? De que adianta um discurso oficial engavetado?

Para obter essa contrapalavra, a SEEDUC/RJ enviou às escolas a Reorientação Curricular. Foi entregue um exemplar para cada professor e foram disponibilizados exemplares para consulta em cada unidade escolar. Todavia, não criou nenhum mecanismo arbitrário que receber a “parceria” dos docentes para sua implementação. No início de 2006, as escolas ofereceram orientação aos professores para a utilização do documento. Uma sugestão para o uso da proposta são os Materiais Didáticos, elaborados em parceria com a UFRJ, através de curso para os professores voluntários de diferentes disciplinas. Eles integram a versão definitiva do documento e apresentam algumas atividades práticas a partir dos pressupostos teóricos, a fim de mostrar como o governo estadual esperava que o documento fosse utilizado nas aulas de Língua Portuguesa pelos professores. Em outras palavras, simula formas de contrapalavras que espera ouvir dos docentes na prática pedagógica.

Bem diferente foi o modo de esperar a contrapalavra do professor no Currículo Mínimo. Em 2011, os professores receberam o documento e orientação para cumpri-lo. Em 2012, porém, no segundo ano da vigência do documento, os professores receberam acompanhamento da unidade escolar para o cumprimento do documento, apontando quais itens foram cumpridos e quais não foram, tendo que apresentar justificativas para o não cumprimento de algum item. Já no início de 2013, para garantir o cumprimento do documento e ratificar que o mesmo seria utilizado pelos docentes, o governo estadual utilizou seu poder legal e publicou, através de ato do secretário de Educação Wilson Risolia Rodrigues, a Resolução SEEDUC Nº4.866, de 14 de fevereiro de 2013, que dispõe sobre a implantação e acompanhamento do Currículo Mínimo a ser instituído na rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Desse modo, todos os docentes devem dar a sua contrapalavra ao documento.

Ao contrário da Reorientação Curricular, o segundo documento impõe a execução de suas palavras, cabendo ao professor dar a contrapalavra sem contestar, uma vez que recebeu ordem legal, através da referida resolução, para a sua execução. Dessa forma, o governo estadual garante que o seu discurso receba uma resposta. E melhor, a resposta esperada: a prática de sua palavra de comando. Os artigos da resolução prescrevem o cumprimento de cada conteúdo mínimo apresentado na proposta curricular (Artigo 1º) e assinalam que a contrapalavra do professor é obrigatória (Artigo 2º):

“Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar.

Art. 2º - O cumprimento do Currículo Mínimo é obrigatório em sua totalidade no ano letivo vigente, respeitando a autonomia do professor para possíveis ajustes, no interior do Currículo Mínimo fixado para o ano/série de sua atuação, que melhorem a progressão do ensino das competências e habilidades desse Currículo de acordo com as necessidades da unidade/turma”.

Não há espaço para a “não contrapalavra”. A única que coisa que o corpo docente pode fazer é *acrescentar* uns ajustes (conteúdos), desde que o cumpra em sua totalidade no ano letivo vigente. O Artigo 4º ainda ordena que os professores regentes devem declarar bimestralmente ao governo estadual as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, a fim de que se garanta o cumprimento do discurso oficial em sua totalidade. Além disso, orienta que a Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar verifiquem se os professores estão realmente dando a resposta almejada pelo governo estadual:

“Art. 4º- Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo:

I - compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas

turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo;

II - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar”.

Ainda no sentido de ter o cumprimento do documento garantido, o secretário de educação incluiu também na resolução uma outra medida para garantir a contrapalavra do professor. No Artigo 5º, institui um *Plano de Curso Anual* padrão em um anexo para não haver margem para o não cumprimento do discurso oficial. Além de criar esse plano de curso, ordena aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou Integrantes do Grupo de Trabalho da unidade escolar que o chequem a fim de observar, bimestralmente, se os professores regentes de cada disciplina estão obedecendo ao estabelecido no discurso oficial. Como se pode notar, é um texto que sempre *espera uma contrapalavra do seu interlocutor para sua eficácia*, caso contrário, é um texto sem efetividade prática. No caso do Currículo Mínimo, notamos que não há espaço para a negociação no cumprimento do dever de dar a contrapalavra que o Estado espera receber do seu interlocutor:

“**Art. 5º** - Fica instituído um modelo de *Plano de Curso Anual* (anexo) para utilização por todos os professores regentes em turmas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, a fim de auxiliar o seu acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo.

I - compete aos Gestores, Coordenadores Pedagógicos e/ou IGT – Integrantes do Grupo de Trabalho da unidade escolar - checar o *Plano de Curso Anual* de todos os professores regentes da unidade escolar bimestralmente.

II - os Gestores devem arquivar por dois anos, ao final do ano ou na saída de um professor da unidade escolar, o *Plano de Curso Anual* dos professores regentes da sua unidade escolar”.

Outro elemento composicional do gênero *Propostas Curriculares*, além de ser um texto que sempre *espera uma contrapalavra do seu interlocutor para sua eficácia*, é o seu caráter *prescritivo*. É um discurso totalmente injuntivo, no qual prevalecem orientações de comando, na função de orientar “*como deve ser*” a educação estadual em cada disciplina, o que deve ser ensinado, quais conteúdos devem ser ensinados em cada bimestre e ano letivo de cada série, qual é o posicionamento teórico do órgão gestor em relação aos conteúdos a serem ensinados, quais conteúdos não devem ser ensinados, o que o governo espera dos alunos e dos professores ao final de cada ano letivo, direcionando o fazer pedagógico dos professores.

A Reorientação Curricular faz isso no Livro I *Linguagens e Códigos*, que é a parte comum a todas disciplinas, destacando (a) o que o documento se propõe a ser, (b) o que ele propõe para as escolas no Rio de Janeiro, (c) o que ensinar, para que ensinar, o que e quando ensinar, (d) como ensinar, (e) como lidar com as diferenças na escola e com as diferenças individuais, (f) como lidar com o mundo fora da escola, (g) como somar esforços através da interdisciplinaridade, e é encerrado com (h) o papel do professor no processo de aprendizagem do alunos. Todos esses itens são abordados de forma bem sucinta, em poucos parágrafos.

Além dessas marcas específicas do *caráter prescritivo* do gênero *propostas curriculares*, estipulando o que o professor deve ensinar ao modo como ensinar, a Reorientação Curricular apresenta uma rica peculiaridade desse elemento composicional: a utilização de verbos no imperativo, com o objetivo de dar uma orientação, ou orações com verbo no infinitivo. São marcações linguísticas com tipos de frases que levam à ação, deixando explícita evidência de seu caráter imperativo no modo como se direciona ao seu interlocutor: o professor de Língua Portuguesa.

Se, como nos ensina Bakhtin, o enunciado é escrito em relação a um *outro* e, nesse processo, isso acontece tendo em vista a relação social e hierárquica existente entre o falante e o seu auditório, o mesmo se nota no gênero *Propostas Curriculares*. O *caráter prescritivo* do gênero revela essa orientação social do enunciado, demonstrando a sua dependência face ao peso hierárquico e social do auditório, ou seja, sua classe social, sua profissão, nível econômico e outros. Por que o discurso oficial se dirige assim ao interlocutor? Isso se dá porque Secretaria de Estado de Educação e o professor ocupam polos distintos nessa interlocução. De um lado, temos a SEEDUC/RJ, que assume a voz oficial no enunciado em questão, representa o governo do Estado do Rio de Janeiro, órgão oficial e legitimado pelas autoridades brasileiras e pelo voto popular. Do outro lado, temos o professor que receberá o documento, servidor público. De um lado, temos a imagem do poder público, dando um peso ainda maior. Em relação aos professores, é o patrão e, ocupando tal posição, dita as regras que devem ser seguidas. Do outro lado, temos um profissional concursado que deve seguir as orientações do seu superior.

Há um evidente peso hierárquico no documento que lhe permite falar assim. Se é na orientação social do enunciado que encontramos refletido o seu auditório, sabendo a quem ele está endereçado, não se tem dúvidas de que o texto é dirigido a alguém com peso hierárquico-social inferior ao do enunciador para que este utilize

esse tom prescritivo, com frases imperativas ou de implícito comando. Notamos isso com clareza em vários trechos da Reorientação Curricular. Mesmo dizendo que “*não tem, nem poderia ter, a intenção de cercear, aprisionar*” (RJ, 2006a, p.15), o tom é arbitrário em vários momentos:

“... **divida** a turma e **faça** um trabalho sobre a obra de Gilberto Gil em suas diversas fases para depois montar um painel” (RJ, 2006b, p.46).

“**Incentive** seus alunos a pesquisarem tanto em livros, Internet, até mesmo em curso de informática... Você **pode** entrar em contato com o professor responsável pela sala de informática para que possam organizar o trabalho em parceria” (op. cit.).

“Na atividade de leitura, você **pode incentivar** os alunos a conversarem sobre as palavras desconhecidas por eles” (op.cit.).

“**Leve** os alunos a perceber a conotação da expressão ‘O sal da Terra’” (RJ, 2006b, p.84).

“Professor, **organize** atividades de debate partindo da citação de Charles Expilly como provocação. Lembre-se de informar aos alunos que essa não era a opinião do autor” (RJ, 2006c, p.57).

“**Aproveite** os diálogos do texto para elaborar exercícios em que o aluno reescreva as palavras, expressões ou frases mudando o “registro” – do informal para o formal e vice-versa” (RJ, 2006c, p.58).

“**Lembre-se** que ninguém escreve sobre o que não sabe” (RJ, 2006c, p.96).

“**Oriente** seus alunos para a criação de um jornal, utilizando o mural da sala de aula ou outro da Escola. **Incentive-os** a produzir vários trabalhos, bem como **ajude-os** a montar o mural. **Utilize** um jornal como modelo. **Procure** aproveitar todas ideias que surjam, visando maior motivação dos alunos” (RJ, 2006d, p.54).

“Professor, antes de ler cada texto, **faça** uma preparação para a leitura com alguma atividade” (RJ, 2006e, p.50).

[...] Para isso, **o professor** precisa ter consciência da diferença entre saber usar uma língua, adequando-a convenientemente a contextos [...]” (RJ, 2006a, p. 21).

Esse *caráter prescritivo* tem objetivo de ser orientador das ações a serem realizadas pelo professor, o que ele pode ou não fazer. Na Reorientação Curricular notamos também uma incidência considerável do uso do verbo *poder*. É um verbo que possui um valor semântico que implica autoridade, sugerindo que quem o utiliza tem certa carga de legitimidade para falar de um lugar elevado em relação ao seu ouvinte. Ao utilizá-lo, o discurso se enche de autoridade para se dirigir ao seu destinatário que, numa posição subalterna, deve atender às suas palavras. Outra marca linguística é o uso de frases de comando como “você pode” ou “você deve”,

que não são usos neutros dos verbos em questão. Nem costumam ser utilizados em situações democráticas. São várias as ocorrências dos casos mencionados aqui:

“Além desses objetivos, o professor **deve** levar em conta, na seleção dos textos, o grau de complexidade do conteúdo e da organização gramatical e discursiva, para garantir melhor adequação à faixa etária do aluno” (RJ, 2006a, p. 21).

“... professor, você **deve** destacar a estrutura de uma crônica, principalmente, o fato de ela ser um relato do cotidiano” (RJ, 2006e, p.146).

“Professor, outras atividades de leitura e produção **não podem** ser esquecidas. Os alunos precisam aprender na escola, por exemplo, a:

- ✓ Fazer apontamentos de aulas;
- ✓ Compreender manuais de instrução;
- ✓ Preencher formulários;
- ✓ Ler e analisar gráficos, tabelas e outros textos não verbais” (RJ, 2006a, p.51).

“Professor, nessa concepção de ensino e aprendizagem da língua materna, não cabe avaliar apenas os resultados, no caso, textos escritos pelos alunos [...] Dependendo do nível de escolaridade dos alunos, você, professor, **deverá decidir** quais entre esses itens são os mais importantes para a competência discursiva do aluno” (p.51).

“Você, professor, **pode**, então, analisar com a turma as possíveis variações no produto final: os diferentes pontos de vista da narrativa, as diferenças entre os diálogos, as sequências narrativas produzidas etc.” (RJ, 2006a, p.48).

“Para instigar os alunos a produzirem poemas, você **pode**, também, desenvolver leituras comparadas entre paráfrases ou paródias e os textos originais” (op. cit.).

“Você **pode** planejar atividades orais para o desenvolvimento da argumentação, propondo, por exemplo, em debate regrado ou um júri simulado, o que possibilita o uso da linguagem oral em situações de maior formalidade” (RJ, 2006a, p. 49).

“Você **pode** incluir em seu planejamento a produção de textos que explorem os recursos da propaganda – classificados e anúncios – associando-os a necessidades cotidianas” (RJ, 2006a, p.50).

“Você e seus alunos **podem** selecionar as ideias do texto analisado e propor uma síntese coletiva ou individual” (RJ, 2006a, p.50).

“Você **pode** incluir em seu planejamento a produção de textos que explorem os recursos da propaganda – classificados e anúncios – associando-os a necessidades cotidianas” (op.cit).

Mesmo quando utiliza o pronome *nós*, que é um pronome que costuma sugerir uma diluição da distância entre os interlocutores por estar presente quem fala, prevalecem enunciados de valor semântico imperativo. Afinal, é um *nós* sem o *eu* que fala para participar da execução do que ele ordena, pois a prática do discurso oficial cabe ao professor.

“**Sugerimos** que o professor utilize o CD com a música para trabalhar o texto ‘Já sei namorar’” (RJ, 2006c, p.117).

“**Sugerimos** que o professor faça a leitura do texto” (RJ, 2006c, p.117).

“Professor, para que a leitura de Os sertões seja proveitosa, **devemos...**” (RJ, 2006d, p.129).

“**Apresentamos** a seguir algumas sugestões de como introduzir o projeto, propondo atividades motivadoras que poderão despertar o interesse dos alunos para o tema” (RJ, 2006c, p.78).

“**Desejamos** que você faça um ótimo trabalho” (RJ, 2006e, p.53).

“**Sugerimos** sua aplicação no 1º bimestre, paralelamente ao Dia Internacional da Mulher (8/3)” (RJ, 2006e, p.85).

“**Nós desejamos** que esta proposta possa acrescentar algo de positivo ao trabalho com os diferentes gêneros – crônica, conto, samba-enredo e editorial – dos textos aqui presentes” (RJ, 2006e, p.102).

“**Recomendamos** que se façam os exercícios sobre o tema, elaborados por Platão Savioli e Fiorin” (RJ, 2006e, p.104).

Observando a organização dos pronomes pessoais sob a ótica da significação e da interlocução, Benveniste (1976 e 2006) nos traz uma interessante contribuição sobre o tema. O autor, ao tratar dos pronomes pessoais no discurso em geral, propõe o discurso como linguagem em ação, fundamentando as relações de subjetividade e pessoalidade que nele se estabelecem, enraizando a noção de pessoa em um contexto exclusivamente linguístico, dentro da situação discursiva. Ao analisar a linguagem do ponto de vista dos pronomes pessoais, ele a interroga sob a ótica da interlocução e do seu sentido, pois para ele todo “homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado ‘instintivo’; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições linguísticas inerentes ao discurso” (2006, p.68).

Para Benveniste, a primeira pessoa do discurso *eu* designa o locutor de modo que, na interlocução, quando se utiliza a primeira pessoa, estamos diante de quem fala. Para nos referirmos à mesma pessoa do plural utilizamos *nós*. Assim, leio que, quando a voz oficial utiliza o pronome *nós*, ela está colocando o professor na posição de locutor, ou seja, a voz oficial está incluindo a voz do professor à sua própria voz, para falar do mesmo lugar, fazer um elo discursivo assinalando concordância. Todavia, mesmo utilizando tal pronome, notamos, em várias ocorrências, o caráter prescritivo do documento na Reorientação Curricular.

O Currículo Mínimo, por sua vez, em nenhum momento apresenta palavras de caráter prescritivo. Prevalece um discurso impessoal de predominância expositiva, em tom de apresentação do documento aos seus interlocutores. Em nenhuma ocorrência demonstra impor ou deixa transparecer frases de comando. O discurso oficial mantém um modo formal e impessoal de falar ao professor e não se direciona a ele solicitando o cumprimento do documento na maioria das vezes. Uma marca linguística disso é o uso da 3ª pessoa do singular:

“A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro **elaborou** o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino” (RJ, 2012, p.2).

“O Currículo Mínimo **visa estabelecer** harmonia em uma rede de ensino múltipla de diversa, uma vez que **propõe** um ponto de partida mínimo – que **precisa ser elaborado e preenchido** em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.

O trabalho **fundamentou-se** na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo” (op.cit.).

“A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento **foram conduzidas** por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores em diversas universidades do Rio de Janeiro...” (op. cit).

e quando utiliza a primeira pessoa do plural sem incluir a pessoa do professor, pois esse *nós* se refere ao modo de a SEEDUC modalizar sua fala para falar do documento:

“**Entendemos** que o estabelecimento de um Currículo Mínimo é uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais” (op. cit. p.2).

“Dentro de um contexto de priorização das necessidades, **entendemos** que estes segmentos /modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo” (op. cit.).

“**Colocamo-nos** à disposição, pelo endereço eletrônico curriculominimo@educacao.rj.gov.br para os esclarecimentos e sugestões, comentários e críticas, que serão bem-vindos e necessários à revisão reflexiva das nossas ações” (op. cit.).

“**Trabalhamos**, mais uma vez, tendo como referenciais externos prioritários o conjunto de documentos de orientação do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ)” (RJ, 2012, p.3).

“**Nossos** referenciais internos, no entanto, se concentraram sobre a própria edição de 2011 e sobre a análise de vasto e significativo material: as críticas recebidas através das discussões virtuais e presenciais ocorridas ao longo dos últimos meses, os depoimentos dos professores da rede que cursam atualmente a Formação Continuada e as interferências das redes sociais que foram acionadas pra esse fim. **Discutimos**, ainda, as reflexões mais

detalhadas e sistemáticas geradas pela própria equipe, cujos membros foram selecionados por edital público. Considerando esse contexto de produção, a versão do Currículo Mínimo que **estamos propondo** agora guarda clara afinidade com a anterior, e avança nos sentidos que foram sinalizados pelas fontes citadas” (op.cit).

“**Vejamos**, então, os pontos da edição de 2011 que foram mantidos ou reforçados” (op.cit.).

“**Registramos**, por fim, **nostros** agradecimentos mais sinceros aos muitos colegas que compartilharam **conosco** suas reflexões ao longo da gestação deste documento” (op.cit).

“**Agradecemos** o apoio e a colaboração de todos nesse processo, e colocamos à disposição, através do e-mail: linguaportuguesa@educacao.rj.gov.br ou curriculominimo@educacao.rj.gov.br” (op.cit).

“**Apresentamos** a você as Orientações Curriculares de Produção textual” (RJ, 2013, p.2).

“...**destacamos**, nestas Orientações curriculares, habilidades do Currículo Mínimo que deve, guiar o planejamento das aulas da disciplina Produção Textual” (RJ, 2013, p.3).

“**Esperamos** que os dois (02) tempos de Produção Textual funcionem como laboratórios, oficinas de produção de textos, nas quais os alunos tenham tempo para revisar seus textos repetidas vezes, a fim de refletir de forma mais profunda sobre a estrutura do texto e sua finalidade de produção” (op.cit.).

“Para tanto, **apresentamos** um quadro com as competências que desejamos que nosso aluno desenvolva e, por isso, **consideramos** que devem guiar o trabalho do professor de Produção Textual” (RJ, 2013, p. 4).

Todavia, mesmo não transparecendo seu caráter prescritivo no discurso do documento, o Currículo Mínimo apresentou seu poder de *fazer cumprir* bem mais intenso do que a Reorientação Curricular por causa da Resolução SEEDUC Nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013, como vimos anteriormente, pois esta não deixa margem para que o corpo docente deixe de colocá-lo em prática.

Por fim, vale apresentar um outro dado relevante: é um gênero que *costuma ir ao encontro de seus leitores*. Ou seja, é um texto distribuído aos seus interlocutores. Assim, ele acaba indo ao encontro de quem convém aos seus enunciadores, no seu ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas, que são os lugares estratégicos para sua entrega, divulgação e execução. Ambos os documentos chegaram às mãos dos professores sem que eles precisassem procurá-los. Foram enviados diretamente aos destinatários. E mais, gratuitamente, diferente da maioria dos outros gêneros que costumam ser veiculados em um suporte gráfico pago.

A Reorientação Curricular, em suas três versões foram entregues aos professores em suas respectivas escolas, sendo a primeira versão para consulta, em

2004. A segunda versão para sugestão em 2005 e a versão final definitiva, juntamente com os Materiais Didáticos para as séries finais do Ensino Fundamental (Volume I e II) e para o Ensino Médio (Volume I e II), em 2006. Cada docente recebeu o seu documento. Além disso, cada escola recebeu exemplares da última versão para consulta dos interessados.

Já o Currículo Mínimo, além de ser entregue nas escolas aos professores, foi colocado no site da Secretaria de Estado de Educação para acesso de qualquer interessado no documento. Basta acessar o link: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>>. Ter o documento à disposição para consulta no site da Secretaria de Estado de Educação, além de ratificar a peculiaridade do gênero *Propostas Curriculares* de ir ao encontro dos seus interlocutores, favorece a democratização desse “encontro”, uma vez que qualquer pessoa pode ter o texto no conforto de sua casa, sem precisar estar no ambiente tradicional de circulação do gênero (escola). Não é necessário ser um professor para recebê-lo em sua casa através do site.

Um outro dado relevante é que além de a SEEDUC disponibilizar o Currículo Mínimo no ambiente virtual, ela disponibilizou também as Orientações Curriculares para o uso do professor. Para isso, basta que ele acesse o site da instituição com sua matrícula e CPF. Assim, pode receber orientações de como operacionalizar o documento em sua prática pedagógica. Isso é um dado inovador, pois é a primeira vez que o governo estadual democratiza informações desse gênero em um suporte digital, transformando um gênero textual impresso em um gênero digital também e de simples acesso aos seus interlocutores.

Por pertencerem ao gênero *Propostas Curriculares*, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo apresentam especificidades que nos permitem reconhecê-las como tal. Considerando o que nos ensina Bakhtin (2003), selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero, o que exige que modulemos nosso discurso segundo o gênero que pretendemos utilizar para nossos propósitos. Desse modo, os tópicos apresentados nos documentos em estudo são elementos que nos permitem reconhecê-la como um texto do gênero em estudo. Vejamos, a seguir, a apresentação dos documentos aos seus interlocutores.

4.2 Apresentação do documento aos seus interlocutores

Para fazer a apresentação²⁰ do Currículo Mínimo e da Reorientação Curricular é importante, primeiramente, estabelecer o *lugar de onde fala* a voz oficial. Afinal, quem é responsável pelas palavras ditas nos documentos? Como enunciados que são, sua realização pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, pois toda palavra comporta duas faces, ela procede de alguém e é dirigida a alguém. Esse lugar de onde se fala é ocupado por uma voz que representa a Secretaria de Estado de Educação em ambas as propostas curriculares. É um lugar que representa o poder público estadual, eleito pelo povo para representá-lo num período de quatro anos de governo, no mínimo.

A divulgação desse falante, no caso da Reorientação Curricular de Língua Portuguesa, começa com a divulgação do governo responsável pelo documento, do governo da Rosinha Garotinho, seguida do secretário de Estado de Educação Cláudio Mendonça e da subsecretária adjunta de planejamento pedagógico Alba Rodrigues Cruz, assinalando os responsáveis pela proposta curricular apresentada e o cargo que ocupam, o que destaca o peso sócio-hierárquico de quem apresenta o documento.

Já o atual documento da rede estadual que é o Currículo Mínimo, para estabelecer o *lugar de onde fala*, começa com a divulgação do governo responsável pelo documento apenas mencionando o Estado do Rio de Janeiro, sem citar o nome do governador Sérgio Cabral. Além disso, não menciona também o nome do secretário de Estado de Educação responsável pela sua idealização e organização (Wilson Risolia Rodrigues). O documento é assinado pelo órgão Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, sem apresentar nome de nenhum responsável direto, sem destaque ao peso sócio-hierárquico de nenhum participante de sua coordenação ou construção. Para saber quem são os responsáveis (seus nomes) pelo texto do discurso oficial, é preciso acessar o site²¹ da SEEDUC/RJ. No documento, encontramos o nome da coordenadora, a professora Cristiane Brasileiro

²⁰ Nesta apresentação, não há intenção de fazer a análise dos dados. Mas dar ao leitor uma noção dos documentos, sua organização, tipos de atividades propostas, etc. A análise dos dados que interessam à pesquisa será feita posteriormente.

²¹ Cf Disponível em:
<<http://www.educacao.rj.gov.br/index5.aspx?tipo=categ&idcategoria=654&idItem=4484&idsecao=13>>.
Acesso em: 20 nov. 2011.

(Fundação Cecierj). Ela coordenou todas as versões do documento, desde 2011. Nele, somos informados de que a diretora de Pesquisa e Orientação Curricular foi a educadora Beatriz Pelosi e que equipes disciplinares de professores da rede estadual conduziram a concepção, redação e revisão dos livretos e o material foi disponibilizado à equipe pedagógica nas escolas. Já as Orientações Curriculares de Produção Textual, que compõem com o Currículo Mínimo uma só voz, foram coordenadas pela professora Adriana Tavares Maurício Lessa, que é coordenadora de Áreas do conhecimento, da Diretoria de Articulação Curricular da SEEDUC/RJ. O documento teve como consultora especial a professora Cristiane Brasileiro e como professoras colaboradoras: i) Ivete Silva de Oliveira, do CIEP 433 Todo Renan Soares Kanela, ii) Jacqueline de Faria Barros, do I.E. Professor Ismael Coutinho e iii) Shirlei Campos Victorino, do C.E. Conselheiro Macedo Soares.

E o receptor desse discurso? A quem ele se destina? Como já vimos com Bakhtin (2003) o discurso humano é um fenômeno biface. Exige a presença simultânea de um locutor e de um ouvinte para que se realize. Esse ouvinte é chamado pelo autor de *auditório social*. Desse modo, a apresentação dos documentos é concebida em função de um ouvinte, como já mostramos anteriormente. Assim, o discurso oficial se dirige e orienta-se em função de alguém. Ele tem um destinatário, que vai orientar sua organização. Como diz (2003, p. 301), o endereçamento do enunciado é um de seus traços constitutivos: “Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua - palavras e orações -, que são impessoais”. No caso dos textos em estudo, esse destinatário é o professor de Língua Portuguesa²².

O documento Reorientação Curricular foi apresentado às escolas, no início de 2006, pela Secretaria de Estado de Educação, para todas as disciplinas oferecidas pela Rede. Foram entregues vários volumes que correspondem a cada área do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em linhas gerais, os volumes do documento curricular para o Estado do Rio de Janeiro, elaborados pela SEE/RJ, estão organizados em três volumes, um para cada uma das áreas: Línguas e Códigos (Livro 1), Ciências da Natureza e Matemática (Livro 2) e

²² Não há interesse em retomar aqui o que já expusemos sobre o destinatário do documento, como já fizemos no item *Gênero textual Propostas Curriculares* anteriormente. Mas não podemos deixar de mencionar apenas o destinatário do discurso oficial para que a apresentação não fique vazia no que tange ao interlocutor dos documentos.

Ciências Humanas (Livro 3). Há, ainda, um volume específico (Livro 4) para os professores das disciplinas de formação profissional das escolas normais em nível médio. O Livro 1, onde se encontra o objeto de estudo da presente pesquisa, tem como equipe técnica: Célia Maria Penedo, Esther Santos Monteiro, Flávia Monteiro de Barros, Hilton Miguel de Castro Júnior, Maria da Glória R. V. Della Fávera, Roseni Silvado Cardoso e Tânia Jacinta Barbosa.

Segundo o documento, não foram construídos textos específicos para as disciplinas da Base Comum que compõem a Matriz Curricular do Curso Normal em nível médio, mesmo sendo as cargas horárias diferentes das do Ensino Médio regular. Desse modo, os professores que ministrassem as disciplinas desse curso em escolas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental teriam que adaptar as propostas contidas nos Livros 1 a 3, que apresentam as orientações para o ensino regular. No demais, cada volume da Reorientação Curricular respeita as especificidades de seus destinatários e se relaciona com os demais, sendo organizadas as disciplinas com propostas de seriação, sugestões metodológicas e bibliográficas:

“Cada um dos volumes pode ser pensado como um documento completo para a especificidade a que se destina. Por outro lado, nenhum destes volumes é completamente independente, e na elaboração de um currículo da escola será necessário conhecer todos eles. Estes volumes foram preparados por uma equipe que conversou entre si durante todo o processo de elaboração. Em cada volume, depois desta Introdução, você encontrará uma apresentação específica, que aprofunda a discussão para a área específica. As disciplinas são apresentadas separadamente, com propostas de seriação da disciplina, com sugestões metodológicas e bibliográficas, além de comentários sobre aprendizagem dos conceitos associados aos temas propostos” (RJ, 2006a, p.18)

A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa faz parte do Livro 1, intitulado *Linguagens e Códigos*, o qual apresenta as diretrizes curriculares para Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Artística e Educação Física. Esse Livro 1 está estruturado para o Ensino Fundamental (segundo segmento) e Ensino Médio e traz objetivos do ensino, fundamentação teórica, por que ensinar cada disciplina e os conteúdos de cada área do conhecimento que compreende o eixo Linguagens e Códigos, seguindo a proposta de seriação. É nele (Livro I *Linguagens e Códigos*), que é a parte comum às disciplinas acima citadas, que é apresentada a estrutura do documento de Língua Portuguesa, com dez tópicos comuns às disciplinas nele relacionadas:

- i) O que este documento se propõe a ser, no qual o documento “se propõe a ser precisamente uma orientação curricular, ou seja, nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual” (RJ, 2006a, p. 15);
- ii) O que ele propõe para as escolas no Rio de Janeiro, em que “se propõe colaborar na elaboração dos currículos e programas curriculares da rede pública estadual de ensino” (RJ, 2006a, p.18), levando-se em conta algumas das principais questões que devem ser respondidas por um currículo;
- iii) A quem ensinar, através do qual a SEEDUC/RJ afirma que pretende “atingir todas as escolas e, conseqüentemente, todos os estudantes da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro, independentemente do nível socioeconômico, do nível cultural de sua família (op.cit.), do lugar onde mora, da raça e do gênero de cada aluno;
- iv) Para que ensinar, a fim de a) “formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo” (op.cit.), o que exige assegurar a cada um dos alunos autonomia intelectual, pensamento crítico e conduta ética nas relações humanas, b) ensinar os alunos a mobilizar os conhecimentos adquiridos na escola para aplicá-los à realidade, c) formar estudantes que desejem ingressar no conhecimento, querendo aprender e gostando de fazê-lo (RJ, 2006a, p.18);
- v) O que e quando ensinar, tópico no qual a SEEDUC/RJ explicita que suas “equipes sugerem conceitos e conteúdos considerados fundamentais em cada uma das áreas e uma ordenação destes de forma seriada”, (RJ, 2006a, p.19), levando em conta o respeito ao processo de aprendizagem e a preocupação com as interfaces de disciplinas diferentes e áreas diversas a fim de que os programas curriculares não se apresentem de forma fragmentada;
- vi) Como ensinar?, no qual aponta que o que se ensina deve estar vinculado ao modo como se ensina e que, desse modo, na Reorientação Curricular, “são sugeridas orientações metodológicas e

atividades originadas da troca de experiências entre os professores da rede pública estadual e da universidade responsáveis desta versão do documento” (RJ, 2006a, p.20), sinalizando que esse “como ensinar” está vinculado ao contínuo diálogo entre os envolvidos no processo;

vii) Como lidar com as diferenças na escolas e com as diferenças individuais, em que a voz oficial destaca a importância de se reconhecer as diferenças se queremos “**garantir o direito de todos à educação**” (RJ, 2006a, p.20, grifos do documento), através do respeito à construção de “novas experiências e relações profissionais, novas práticas em sala de aula, que coroam este esforço de mudança” (op.cit), pois a questão da equidade, da igualdade de direitos, obriga a perceber essas diferenças;

viii) Como lidar com o mundo fora da escola, no qual o documento lembra que a escola está inserida em um determinado contexto social com o qual ela deve dialogar diretamente e saber lidar “com situações de sociais como violência, gravidez na adolescente, drogas e problemas familiares é uma tarefa fundamental para que as escolas consiga atingir seus objetivos pedagógicos (RJ, 2006a, p.20);

ix) A interdisciplinaridade: como somar esforços?, em que a SEEDUC/RJ ressalta que é importante que “num projeto curricular estejam sempre presentes os conteúdos e métodos das disciplinas, assim como formas de promover o diálogo entre eles” (RJ, 2006a, p.21), uma vez que o conhecimento específico é inter-relacionado com outros conhecimentos disciplinares;

x) E o papel do professor neste processo?, no qual destaca o papel de profissional como mediador entre os saberes e a aprendizagem dos alunos e seu valor no cenário educacional e na implementação da Reorientação Curricular, porque sem ele “reformas curriculares não saem do papel e programas curriculares muito bem elaborados fracassam quando implementados “(RJ, 2006a, p.22).

Em seguida, encerra com referências bibliográficas que embasam o arcabouço teórico do discurso oficial. Depois, é dada uma pequena apresentação da

área *Linguagem e Códigos*, pelas autoras Marta Feijó Barroso e Mônica Mandarino. Em seguida, a autora Maria Cristina Rigoni Costa, defende a contribuição das disciplinas mencionadas no documento ao processo de formação dos educandos, “destacando que o exercício da cidadania exige deles a capacidade de utilizar as diferentes linguagens de forma crítica e autônoma, nas mais diferentes situações de convívio social” (RJ, 2006a, p. 27), reafirmando o compromisso do governo estadual da época, ano de 2006, com o ideal de uma escola pública de qualidade para todos através da elaboração de um conjunto de sugestões curriculares com base em práticas docentes e de a escola estar comprometida em ampliar o domínio das diferentes linguagens dos alunos, fomentando a construção do saber e do conhecimento a fim de estar preparado para transformar o mundo, pois à medida que “cada um deles utilize as diferentes formas de linguagem para se relacionar com a realidade que o rodeia, ele se faz entender e pode agir no sentido de modificar essa realidade” (p. 28).

Posteriormente, o Livro I apresenta a disciplina Língua Portuguesa pelas autoras Maria Cristina Rigoni Costa, Maria Aparecida M. de Pinilla, Ana Lúcia C. Trindade Zimbres, Anete Maria Lins Bonfatti, Arlene Vidal da Costa Leite, Letícia Maria Machado Coutada e Tânia Maria Bezerra Rodrigues. Na introdução, apresenta o objetivo maior do ensino da Língua Portuguesa, que é “desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos” (RJ, 2006a, p. 35) e os pressupostos teóricos que fundamentam proposta curricular, apostando numa concepção interativa de linguagem, como fruto da interação entre sujeitos, uma vez que “o ensino da língua deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto de interação entre sujeitos” (op.cit.) e defendendo o texto como unidade de ensino e o os gêneros como objeto de ensino.

Em seguida, apresenta o tópico *Por que ensinar a língua materna?*, no qual ratifica o arcabouço teórico do documento, propondo que se deve distinguir “ensino da língua” de “ensino a respeito da língua”, reposicionando o lugar do ensino gramatical²³ do centro das aulas de língua para ser suporte para se ensinar a ler e escrever textos. Segundo o documento, “a partir de textos que circulam socialmente

²³ Esta questão sobre o ensino gramatical será desenvolvida posteriormente em tópico específico para esse fim.

(dialogais, literários, científicos, de imprensa) e dos produzidos em diálogo com os anteriores, torna-se mais significativa a abordagem das questões gramaticais” (p.40).

No tópico seguinte, *Leitura, interlocução e produção de textos*, defende o ensino de diferentes gêneros textuais, destacando *Algumas condições para tornar produtivas as práticas de leitura*: i) Texto não deve ser pretexto, destacando o valor da leitura; ii) Gêneros variados de textos, com ênfase na garantia de que o aluno receba até o final da educação básica condições ler diferentes textos, de gêneros diversos; iii) Leitura do que não está o texto, explicitando que o conhecimento linguístico “não é suficiente para um completo entendimento do texto. É preciso, também, ativar o conhecimento textual – a identificação da estrutura do texto – e o conhecimento de mundo – informações acumuladas ao longo das experiências de vida” (p.42); iv) Diálogo entre textos, valorizando a intertextualidade no ensino dos gêneros; v) Estudo do vocabulário, vi) Leitura como prática diária, propondo que se reserve um tempo diário na escola para a prática da leitura em sala de aula, em bibliotecas ou outros espaços reservados para este fim; vii) Formação de leitores, reafirmando o papel da escola na formação de leitores críticos; e viii) Leitura como ponto de partida para produção de textos orais e escritos, levando à reflexão sobre o papel do professor como mediador e orientador da aprendizagem e sugerindo proposta de trabalho de leitura de diferentes gêneros com temas variados.

Depois, apresenta o tópico *Algumas condições para tornar produtivas as práticas de produção textual*, no qual expõe os subtópicos: i) Gêneros variados de textos. Nele, defende que as atividades de produção textual devem ter como referência básica textos orais e escritos e que para que as competências discursivas básicas (interativa, textual e gramatical) sejam ampliadas, “toda prática educativa em língua portuguesa como base os gêneros textuais” (p.44); ii) Critérios de seleção de textos, em que afirma que, para uma seleção criteriosa dos textos, é necessário definir os objetivos específicos de trabalho em cada série, priorizando textos de menor complexidade formal e temática no Ensino Fundamental, ampliando o trabalho com gêneros de maior complexidade no Ensino Médio; iii) Leitura como fio condutor para a produção textual, tema recorrente em todo texto; iv) Adequação do texto ao contexto de produção, tomando como objetivo da escola que ela ensine ao aluno como produzir “seu texto (oral ou escrito) em linguagem apropriada ao contexto e à situação de comunicação (formal ou informal) (p.45); e v) Reconhecimento e interpretação dos recursos expressivos da língua, “como a

seleção vocabular, o predomínio ou não das estruturas subordinativas, o valor da pontuação” (op.cit), destacando o ensino de mecanismos gramaticais para auxiliar no domínio da organização linguística do texto.

Além desses tópicos, a Reorientação Curricular apresenta um específico para a *Literatura*. Nele, aponta a necessidade de se desenvolver atividades que “promovam o progressivo domínio de conceitos e de habilidades específicas de leitura a serem mobilizadas para a interação prazerosa com a literatura” (RJ, 2006a, p. 46). A inserção da literatura na Língua Portuguesa deve estar centrada na investigação do texto e no desenvolvimento de capacidades leitoras e não em atividades de periodização de estilos de época, características desses períodos ou de seus autores mais representativos, utilizando *ênfase temática*. Segundo o documento, se o professor “relacionar os temas com que pretende trabalhar a experiências próximas à realidade do educando, ele ficará, sem dúvida, mais motivado para o estudo” (p.47). Enfatiza, ainda, que no Ensino Médio o trabalho com a Literatura deverá:

- “Priorizar a análise do texto e não o contexto histórico.
- Partir de textos contemporâneos, mais próximos da realidade do aluno.
- Privilegiar a abordagem temática, buscando ressaltar as semelhanças e diferenças entre textos de diferentes épocas e/ou autores.
- Evitar a exploração de sequência cronológica e de marcas específicas dos estilos de época” (RJ, 2006a, p.47).

O documento se contrapõe veementemente ao trabalho com a sequência cronológica das escolas literárias e à abordagem de marcas específicas dos estilos de época, apostando no *ênfase temática*. Ele menciona que os adolescentes do Ensino Médio costumam ter resistência aos textos clássicos e que isso é fruto, na maioria das vezes, da dificuldade de leitura, decorrente de vocabulário pouco conhecido por esses autores e da falta de interesse por temas que os alunos consideram pouco relacionados à sua experiência de vida. Segundo a voz oficial, se “o professor relacionar os temas com que pretende trabalhar a experiências próximas à realidade do educando, ele ficará, sem dúvida, mais motivado para o estudo” (op.cit.).

Uma vez apresentado tópico para a Literatura, a proposta curricular apresenta *Práticas pedagógicas de leitura e produção*, sugerindo atividades envolvendo gêneros textuais da esfera discursiva literária, publicitária, da imprensa e de divulgação científica. As sugestões são tarefas práticas que utilizam os gêneros de

cada esfera discursiva citada, como se pode observar no trecho abaixo que indica modos de trabalhar os textos literários:

“Para a produção de crônicas e contos, convém planejar atividades interdisciplinares e lúdicas de criação de histórias. Os estudantes podem confeccionar bonecos que representem as personagens, criar maquetes do cenário, considerando a época em que os fatos do enredo acontecem, prever fundo musical para acompanhamento, etc. Para isso, é necessário que os alunos tenham consolidado os conceitos relacionados aos elementos básicos da narrativa literária: narrador, personagens, tempo, espaço, enredo.

Depois de a história ter sido concretizada, por meio desse trabalho coletivo, cada aluno ou grupo produz seu texto. Você, professor, pode, então, analisar com a turma as possíveis variações do produto final: os diferentes pontos de vista da narrativa, as diferenças entre os diálogos, as sequências narrativas produzidas, etc.” (RJ, 2006a, p. 48)

Ainda no tópico *Práticas pedagógicas de leitura e produção*, o documento traz um subtópico *Produção de textos e Avaliação*, em que menciona que, na concepção de ensino e aprendizagem defendida pela proposta curricular, não cabe avaliar apenas os resultados, ou seja, os textos produzidos pelos alunos, mas o processo. Propõe que os alunos participem do estabelecimento de critérios de avaliação e que se repense o tradicional conceito de erro, que deve ser relativizado e fazer parte do processo como parte constitutiva de sua aprendizagem e crescimento. Sugere que o professor trabalhe com a reescritura dos textos dos educandos como forma de eles observarem o próprio texto e o dos colegas de modo crítico.

Antes de apresentar os conteúdos, o documento explicita a *Proposta de serialização*, considerando o texto como o foco do processo de ensino-aprendizagem do idioma. Com base no agrupamento de textos de variados gêneros “(adequados a cada série), são indicadas habilidades específicas de leitura e produção textual, bem como aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso a serem abordados como suporte para o desenvolvimento das referidas habilidades” (RJ, 2006a, p. 53). Segundo a proposta curricular, o professor deve levar em conta o grau de complexidade do conteúdo e da organização gramatical e discursiva na seleção dos textos a fim de garantir melhor adequação à faixa etária do aluno.

A partir da página seguinte, enumera os conteúdos separadamente para cada série do segundo segmento do Ensino Fundamental e para as três do Ensino Médio, segundo a proposta de serialização, a partir de três eixos: i) *Leitura*, no qual apresenta habilidades que devem ser levadas em consideração no trabalho com os gêneros propostos; ii) *Produção Textual*, também enfatizando habilidades a serem consideradas no ensino de gêneros que envolvem a oralidade e escrita; e iii) A

Língua em uso, através do qual o documento expõe os conteúdos gramaticais a serem valorizados, com base nos gêneros textuais a serem trabalhados, como se nota no exemplo abaixo, retirado da Reorientação Curricular (RJ, 2006a, p.54) para o 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental²⁴:

ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª SÉRIE			
Gênero	Leitura (Habilidades)	Produção Textual (Habilidades)	A Língua Em Uso
Conto de Fada	Reconhecer pistas que levem à identificação do gênero. Relacionar o texto verbal com o não-verbal, valendo-se de ilustrações, fotos etc. como apoio para a compreensão do texto.	Reproduzir a história oralmente ou por escrito. Comentar e reorganizar oralmente histórias lidas ou ouvidas (expandir, diminuir ou alterar o enredo, incluir e retirar personagens etc.).	Reconhecer a construção do enunciado a partir de unidades distintas. Reconhecer o verbo como marca da seqüência narrativa. Reconhecer a diferença de sentido entre os verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito na construção da narrativa.
Fábula	Perceber o encadeamento lógico do texto. Estabelecer relações de causa / consequência entre partes e elementos do texto. Reconhecer os elementos da narrativa: personagens, narrador, enredo, tempo, espaço.	Criar diálogos entre personagens, entre personagem e autor, entre aluno e narrador etc. Usar tempos verbais para marcar as relações de temporalidade em diferentes tipos de texto.	Identificar e empregar os recursos gráficos usados para marcar o diálogo: travessão, dois pontos, interrogação, exclamação, aspas.
Lenda	Reconhecer os elementos da narrativa: personagens, narrador, enredo, tempo, espaço. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso dos sinais gráficos. Identificar a moral da história. Identificar características das personagens. Relacionar o texto a outros textos, verbais ou não-verbais, de diferentes autores e diferentes momentos históricos.	Explicitar oralmente expectativas quanto à forma e conteúdo do texto, em função das características do gênero.	Identificar a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares. Reconhecer o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens.

Figura 5 – Reorientação Curricular de Língua Portuguesa da SEEDUC/RJ – conteúdos do 1º bimestre/6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental

Após apresentar os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada série do segundo segmento do Ensino Fundamental e nas séries no Ensino Médio, a Reorientação Curricular disponibiliza um tópico intitulado *Relatos de experiências*, no qual apresenta experiências realizadas por professores da Rede com seus alunos para exemplificar atividades consideradas de sucesso em sua prática docente, mas não as vincula diretamente à utilização da proposta curricular. Em seguida, encerra o documento com a bibliografia utilizada no discurso oficial na área de Língua Portuguesa, num total de 97 páginas.

²⁴ Inserimos a Figura 5 para mostrar como a Reorientação Curricular apresenta os conteúdos na prática. Não há intenção, aqui, de fazer uma análise dos conteúdos. Isso será feito posteriormente. Nosso objetivo, no momento, é apenas observar como é a apresentação do documento, através da sua organização.

Passemos, agora, à apresentação dos Materiais Didáticos, que compõem a Reorientação Curricular. Como já mencionamos anteriormente, eles são “o resultado de uma profunda reflexão sobre questões relacionadas ao ensino da língua materna, da troca de experiências entre os professores e do debate sobre as diretrizes do documento de reorientação curricular elaborado no final de 2004” (RJ, 2006d, p.25). Foram elaborados no segundo semestre de 2005 por 350 professores voluntários, com base nos subsídios teóricos da Reorientação Curricular. Ou seja, constituem exemplos de como operacionalizar as orientações teóricas da proposta curricular. São fruto de um curso oferecido aos professores interessados, podendo ser considerado um roteiro com sugestões para que os professores regentes possam trabalhar a sua disciplina com os diferentes recursos disponibilizados na escola. Segundo o discurso oficial, eles representam “a consolidação da proposta de Reorientação Curricular, amadurecida durante dois anos (2004-2005), na perspectiva da relação teoria-prática” (RJ, 2006d, p.21).

Foram elaborados em quatro volumes: dois para o Ensino Fundamental e dois para o Ensino Médio. As quatro unidades, Volumes I e II do Ensino Fundamental e Volumes I e II do Ensino Médio, evidenciam a preocupação em priorizar atividades de leitura e produção textual. No curso oferecido aos professores, cada grupo escolheu um tema e selecionou textos de variados gêneros para criar atividades didáticas práticas para que os professores regentes pudessem observar como colocar a Reorientação Curricular em prática e utilizar as atividades em sala de aula.

A apresentação é assinada pela equipe composta pelas professoras Maria Cristina Rigone Costa (UFRJ), Cilene da Cunha Pereira (UFRJ), Maria Aparecida Meireles de Pinilla (UFRJ), Maria Christina de Motta Maia (UFRJ), Maria Emília Barcellos da Silva (UFRJ), Maria Thereza Indiani de Oliveira (UFRJ), Mariângela Rios de Oliveira (UFF), Regina Célia Angelim (UFRJ), Sigrid Castro Gavazzi (UFF) e Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu (UERJ). Como se nota, é uma equipe que representa a voz da academia, que apresenta os Materiais, explicando seu modo organização:

“Os trabalhos aqui reunidos – produzidos durante o curso de formação continuada, promovido pela UFRJ e pela SEE/RJ no segundo semestre de 2005, que reuniu cerca de 350 professores em polos próximos às suas localidades de trabalho (Cabo Frio, Campos, Caxias, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro e Volta Redonda) – são o resultado de uma profunda reflexão sobre questões relacionadas ao ensino da língua materna, da troca de experiências entre professores e do debate sobre as

diretrizes do documento de reorientação curricular elaborado no final do ano de 2004, no âmbito dessa parceria” (RJ, 2006d, p. 25).

Eles são organizados em unidades que apresentam propostas temáticas de trabalho com diversos gêneros textuais. Assim, cada unidade apresenta, inicialmente, “informações gerais sobre o tema e os textos escolhidos (gênero textual, objetivo comunicativo predominante, contexto de produção, modo de organização discursiva predominante, recursos linguísticos utilizados), compondo ‘uma ficha técnica’” (RJ, 2006d, p. 25) da proposta didática desenvolvida pelos professores no curso de formação continuada, para facilitar ao professor a inserção no seu planejamento pedagógico. São utilizados os temas que devem nortear o trabalho com os gêneros. Assim, para tema trabalhado, a proposta curricular apresenta determinados gêneros a serem desenvolvidos. Do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental devem ser trabalhados os temas que seguem:

	RELAÇÃO DE TEMAS DA UNIDADE	GÊNEROS TEXTUAIS SUGERIDOS
2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL VOLUME I	Cidadania: o que é, para quem, para quê?	Verbete de dicionário, texto didático e poema/canção.
	Do tambor a computador	Canção, crônica, editorial e artigo de opinião
	Falando da vida... As pedras do nosso caminho	Poema, fábula, história em quadrinhos e publicidade.
	Mulher: perfis, atuações, personalidades	Crônica, artigo de opinião e canção.
	Meio ambiente: sinal de alerta	Canção, trecho de romance, fábula, carta de leitor e artigo.
2º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL VOLUME II	Que TV você vê?	Fotografia, gráfico, crônica, tira em quadrinhos e ensaio.
	A mulher e as mudanças sociais	Crônica, propaganda e artigo de opinião.
	Futebol: uma linguagem universal	Texto didático, crônica jornalística, crônica literária e conto.
	O trabalho empobrece o homem?	Pintura, poema, canção, artigo de opinião, carta ao leitor, charge e trecho de romance.
	Por falar em namorar...	Canção, divulgação científica, romance, crônica, quadrinhos, poema e notícia.

Figura 6 – Temas e gêneros propostos para o segundo segmento do Ensino Fundamental no documento Reorientação Curricular de Língua Portuguesa da SEEDUC/RJ

Pelo conteúdo do sumário de cada volume dos Materiais Didáticos é possível observar como os gêneros devem ser trabalhados na escola através do enfoque

temático para aquela unidade. Vejamos, agora, o que os Materiais apresentam para o Ensino Médio:

	RELAÇÃO DE TEMAS DA UNIDADE	GÊNEROS SUGERIDOS TEXTUAIS
ENSINO MÉDIO VOLUME I	Todo dia eles fazem tudo igual...	Reportagem, crônica, charge e conto.
	Diferentes concepções na procura de um amor	Crônica, soneto, canção e artigo de opinião.
	Construindo um mundo mais solidário	Poema, carta de leitor e história em quadrinhos.
	Responsabilidade penal: em que idade?	Texto de opinião e canção.
	Por uma (nova) ideia de país	Artigo de opinião, poema, pintura em tela e propaganda.
ENSINO MÉDIO VOLUME II	A sociedade como refém da informação/comunicação	Entrevista, editorial e artigo de opinião.
	Comunicação entre os homens: ainda há possibilidade?	Canção, tirinha, propaganda, entrevista e poema.
	Mulher, criatura em criação	Artigo de opinião, entrevista, cordel e tirinha.
	Liberdade! Liberdade! Abre as asas sobre nós!	Crônica, conto, samba-enredo e editorial.
	Consumir: ser alguém na vida X ser feliz?	Reportagem, poema e artigo de opinião.
	Família: relacionamentos em confronto	Poema, canção, crônica e artigo de poema.

Figura 7 – Temas e gêneros propostos para o segundo Ensino Médio no documento Reorientação Curricular de Língua Portuguesa da SEEDUC/RJ

São apresentadas “as atividades didáticas”, que são as propostas de atividades envolvendo os gêneros trabalhados naquela unidade temática. Primeiramente, é indicado o tema da unidade. Por exemplo, o Volume II, inicia com o tema: Que TV você vê?, com uma apresentação dos autores sobre o que será trabalho no decorrer do tema:

“Este trabalho propõe uma reflexão acerca da televisão enquanto um útil veículo de informação, mas, ao mesmo tempo, um nocivo instrumento cristizador de modelos e papéis, que se sugere que sejam seguidos e desempenhados de maneira não refletiva. Pretende-se que, ao fim desta unidade, os alunos sejam capazes de reconhecer as intenções e interesses veiculados pelo discurso midiático televisivo, e que se tenha iniciado um processo de conscientização acerca de sua atitude crítica diante da TV que ele vê.

Resumimos diversos textos de diferentes gêneros – desde textos não verbais e tirinhas, até crônicas e artigos de revistas – para que os alunos tenham recursos diversificados para refletir acerca do papel social da programação televisiva no curso da história. Os textos que compõem esta proposta de material didático apresentam as seguintes características, de acordo com os objetivos discursivos.

Dividimos a presente unidade em 3 seções, a saber: (1) A TV que todo mundo vê; (2) O que dizem na TV; e (3) O que dizem da TV. Em cada uma,

propomos atividades de compreensão oral e escrita dos textos selecionados. Ao lado dos textos e atividades, criamos o “Psiu?!” e “A língua em uso”, que são sugestões de formas para você trabalhar os textos e os temas relacionados a eles, bem como lembretes dos assuntos que podem ser abordados de acordo com o gênero textual e com as construções linguísticas presentes” (RJ, 2006c, p. 29).

Após a apresentação dos Materiais, são explicitados os objetivos principais da unidade, os gêneros trabalhados e o detalhamento das características dos textos trabalhados. Para cada texto apresentado, é dito o gênero textual, o objetivo comunicativo predominante, modo de organização discursiva predominante, contexto de produção e recursos utilizados pelo autor. Em seguida, são apresentadas atividades didáticas com os textos propostos, incluindo *Leitura*, com perguntas de reflexão textual, *Leitura e língua em uso*, com atividades envolvendo conhecimento textual e gramatical e *Leitura, língua em uso e produção textual* com atividades envolvendo atividades discursivas que mesclam questões textuais e gramaticais relacionadas ao gênero estudado. Para elaborar tais atividades, os Materiais Didáticos tomam como base o documento Reorientação Curricular, que considera o texto como unidade de ensino-aprendizagem do idioma e os gêneros como objeto de ensino, separando os conteúdos em três eixos:

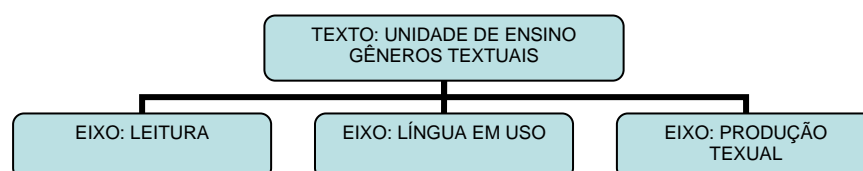


Figura 8- Eixos orientadores do ensino da Língua Portuguesa na Reorientação Curricular da SEEDUC/RJ

O documento sugere que os docentes tirem cópia dessas atividades para utilização em sala de aula. Por fim, os Materiais Didáticos apresentam um tópico intitulado “*Conversa com o professor*”, que tem como objetivo comentar alguns aspectos relevantes para a aplicação das atividades, apresentando sugestões de modos de executar os itens propostos nos Materiais.

Vejamos, agora, a apresentação do Currículo Mínimo. Ao contrário da Reorientação Curricular, não se organiza um forma de um livro intitulado *Linguagens e Códigos* para apresentar as diretrizes curriculares das disciplinas escolares que abarcam a área da linguagem. Ao contrário, foram confeccionados exemplares individualizados de cada disciplina do segundo segmento do Ensino Fundamental e

do Ensino Médio. Em cada exemplar, estão apresentados os objetivos do Estado para aquela disciplina, bem como os conteúdos para cada série bimestralmente e para cada modalidade de ensino de modo bem sintetizado.

O lançamento do documento foi anunciado pelo secretário de Estado de Educação, Wilson Risolia Rodrigues, em janeiro de 2011, com seis apenas disciplinas (Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia) e começou a ser utilizado no mesmo ano em sua primeira versão. Mas a SEEDUC/RJ deixa registrado a sua intenção de organizar um Currículo Mínimo para as demais disciplinas:

“Dentro de um contexto de priorização das necessidades, entendemos que estas disciplinas, bem como esses níveis, segmentos e modalidades de ensino, tiveram urgência no estabelecimento de um Currículo Mínimo. Todavia, estamos cientes de que este é apenas o passo inicial nessa longa caminhada que continuará com o desenvolvimento das demais disciplinas, além de material específico para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Normal – formação de professores – e também para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (RJ, 2011, p.3).

Essa versão de 2011 possui 23 páginas, sendo que, destas, 6 são pré-textuais, com uma breve apresentação de uma página e meia e a mesma extensão de introdução do documento, seguida já dos conteúdos, com competências e habilidades a serem trabalhadas em cada bimestre. A redação do documento foi conduzida por equipes disciplinares de professores da Rede coordenadas por professores doutores de universidades do Rio de Janeiro, ou seja, abriga a voz da academia e da prática docente:

“A concepção, redação, revisão e consolidação deste documento foram conduzidas por equipes disciplinares de professores da rede estadual, coordenadas por professores doutores de diversas universidades do Rio de Janeiro, que se reuniram e se esforçaram em torno dessa tarefa, a fim de promover um documento que atendesse às diversas necessidades do ensino na rede. Ao longo do período de consolidação, dezenas de comentários e sugestões foram recebidas e consideradas por essas equipes” (RJ, 2011, p.3).

Logo após o seu lançamento, o documento já previa que passaria por modificações. Adiantou que, nos meses de fevereiro a maio de 2011, seriam desenvolvidos fóruns e encontros para “debater a primeira versão e possíveis atualizações, permitindo o aperfeiçoamento e a construção democrática das próximas edições” (RJ, 2011, p.3) e disponibilizou-o para consulta nos portais www.conexaoprofessor.rj.gov.br e www.educacao.rj.gov.br. Assim, qualquer professor ou cidadão que quisesse, poderia ter acesso ao texto.

Na introdução da versão de 2011, o documento explicita que o ensino da língua materna deve se concentrar em “desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos, conjugando a isso um domínio cada vez mais consciente do manejo da língua” (RJ, 2011, p.5). Desse modo, organiza-se em torno do texto, buscando uma articulação proveitosa entre atividades de escrita, leitura e aquisição de conhecimentos gramaticais. A partir desse referencial, a proposta curricular buscou abrir um leque variado de “gêneros e tipos textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção útil e também prazerosa no mundo letrado” (op.cit.). Além disso, apresenta *dez vetores gerais*²⁵ no trabalho de formulação do discurso oficial:

- 1-** um cuidado em criar e/ou reforçar os elementos que garantiriam uma maior organicidade maior dentro dos eixos organizadores de cada bimestre;
- 2-** um aproveitamento mais lógico e pragmático da sequência dos bimestres e das séries que se distribuem ao longo de todo o ensino básico;
- 3-** uma relação mais equilibrada entre a desejada progressão dos conteúdos e a necessária permanência dos mesmos ao longo do tempo;
- 4-** a inserção de alguns gêneros e tipos textuais atuais, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação (indicando, ainda, sua relação com gêneros próximos e/ou precedentes);
- 5-** uma articulação mais clara entre gêneros literários e um panorama de estilos históricos, em sequências e nítidas e diferenciadas de estudos de Literatura que estão previstas para o Ensino Médio;
- 6-** uma ênfase na leitura e produção de textos dissertativos opinativos e expositivos no Ensino Médio, tendo em vista os exames e as expectativas que incidem sobre esse público;
- 7-** uma indicação mais detalhada do trabalho de produção textual a ser desenvolvido, com destaque para a recomendação recorrente de orientação para reescrita (de modo a evitar a tradicional produção de textos descartáveis);
- 8-** uma orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão mais explícita de abordagens e conteúdos relacionados aos diversos aspectos da história e da cultura negra e indígena na formação do povo brasileiro, integradas assim às demais vertentes em geral privilegiadas;
- 9-** uma relação mais madura entre o currículo e a organização dos livros didáticos adotados largamente nas escolas da rede estadual (considerando-os como importante material de apoio, que no entanto não pode nem deve substituir o trabalho mais autônomo e autoral do professor na seleção de textos e na proposição e condução das atividades subseqüentes junto aos alunos);
- 10-** uma conexão mais direta entre a apresentação concreta do Currículo Mínimo e a organização geral das avaliações externas (como as do SAEB, SAERJ, IDEB e ENEM), de modo a propiciar um novo patamar de desempenho dos alunos da rede estadual nos principais exames que lhes abrem portas para o trabalho e a vida acadêmica” (RJ, 2011, p.5-6).

²⁵ Não é intenção nossa analisar os 10 vetores, mas apresentá-los apenas.

Em seguida, encerra a introdução, ressaltando que a SEEDUC/RJ conta com a utilização do documento por todos os professores da Rede, sabendo que a proposta curricular irá auxiliar atividade docente a alinhar as práticas existentes hoje nas escolas estaduais em torno de uma expectativa básica comum que vai ao encontro das necessidades mais atualizadas sobre o ensino na Educação Básica. Além disso, se coloca à disposição através do e-mail linguaportuguesa@educacao.rj.gov.br para esclarecimentos necessários.

Logo depois, inicia a apresentação do que deve ser ensinado, a partir de determinados gêneros. Assim, são apresentados os gêneros que serão o *Foco do bimestre* e, com base neles, são apresentadas as habilidades e competências, divididas em três eixos: i) *Leitura*, com características dos gêneros trabalhos, estilo composicional e marcações discursivas dos mesmos, ii) *Uso da Língua*, explorando os tópicos gramaticais a serem ensinados em cada bimestre; e iii) *Produção Textual*, com ensino de habilidades e competências voltadas para atividades discursivas que envolvem os gêneros do bimestre. Assim, as habilidades e competências a serem trabalhadas em cada bimestre seguiriam estes eixos:

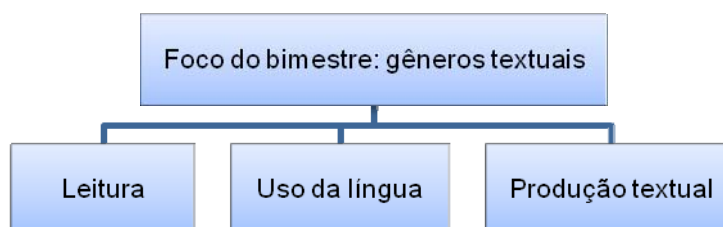


Figura 9 – Eixos orientadores do Ensino da Língua Portuguesa no Currículo Mínimo da SEEDUC/RJ

No documento de 2011, as competências e habilidades são apresentadas com base nos três eixos e servem para orientar o professor a trabalhar os gêneros propostos para cada bimestre. Assim, o texto é colocado como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino orientador do que deve ser ensinado. Vejamos um exemplo do 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental:

Foco do bimestre	HISTÓRIA EM QUADRINHOS, TIRINHA
	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer os elementos da narrativa. - Relacionar o texto verbal ao não verbal, como suporte para a compreensão textual.

Habilidades e Competências	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer sentidos associados aos diferentes formatos de balão e tipos de letra empregados. - Reconhecer sentidos criados pela pontuação expressiva. - Reconhecer onomatopeias e outras representações sonoras. <p>Uso da Língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as marcas linguísticas de registro coloquial e de variedades regionais. - Distinguir o sentido denotativo do conotativo. - Identificar figuras de linguagem, (como hipérbole, metáfora e ironia) que produzem efeito humorístico. - Usar os sinais de pontuação como indicadores de sentido. <p>Produção Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformar pequenas narrativas em histórias em quadrinhos, fazendo uso de legendas, balões, onomatopeias e sinais gráficos (e vice-versa). - Elaborar tiras a partir de ditos populares.
---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 10 – Currículo Mínimo de Língua Portuguesa de 2011 do 1º bimestre/6º ano de escolaridade

Para terminar, o documento apresenta a sua equipe de elaboração nominalmente: Profa. Adriana Tavares Mauricio Lessa - C.E. Barão de Itararé, Profa. Arlene Lélis Fernandes De Souza - C.E. Barão de Santa Margarida / CIEP 433 - Togo Renan Soares Kanela, Profa. Fernanda Farias de Freitas - C.E. Dom Hélder Câmara, Profa. Ivete Silva de Oliveira - C.E. Conde Pereira Carneiro / C.E. Clodomiro Vasconcelos, Prof. Jacob Isaac Birer Junior - CIEP 126 - Almedorina Azevedo e Profa. Maria da Consolação Pereira Lavorato - C.E. Jamaparά, juntamente com a coordenadora da equipe Profa. Cristiane Brasileiro (Fundação Cecierj) e consultores especiais: Prof. Sebastião Josué Votre (UFF/ UGF/ Fundação Cecierj) e Prof. Vinicius Carvalho Pereira (Fundação Cecierj) e agradece a todos os envolvidos no processo de elaboração do documento.

Já em 2012, foi lançado o Currículo Mínimo das outras disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, num total de 12 matérias. Em princípio, são textos de pequena extensão apresentados de forma bastante simplificada. Ao contrário da Reorientação Curricular que foi organizada em forma de livro, abarcando as diversas disciplinas de cada área. Foi organizado em livretos de curta extensão, como se pode notar: Língua Portuguesa – 21 páginas, Filosofia – 12, Matemática – 23, Sociologia – 12, Arte – 36, Ciências e Biologia – 16, Física -12, Geografia -16, Língua Estrangeira -20, Educação Física -16, História - e Química - 12. Em 2013, foram lançadas as Orientações Curriculares de Produção Textual (20 páginas).

No que diz respeito ao documento de Língua Portuguesa, esta segunda versão da proposta curricular apresenta algumas alterações em relação à versão de 2011. Primeiramente foi apresentada em forma de versão preliminar para discussão dos professores e posteriormente em forma de versão definitiva. Se, como nos assinala Bakhtin (2003), todo enunciado é um elo na cadeia discursiva, a versão de 2012 também o é de modo bem intenso, pois é resultado de um diálogo crescente da SEEDUC, equipe coordenadora e professores. Segundo a coordenadora do documento, Cristiane Brasileiro (2012), a participação docente foi ativa e cresceu potencialmente em relação à versão anterior:

“E essa participação cresceu de forma exponencial desde a edição de 2011: se tivemos 72 e-mails recebidos na primeira edição e nenhuma consulta presencial antes do lançamento, na edição de 2012 a situação já era completamente diferente, e atestava o crescimento e o amadurecimento do debate: 539 professores se inscreveram na seleção pública para integrar a equipe; recebemos mais de 300 sugestões durante a consulta pública virtual; tivemos 3 longas consultas presenciais nas quais o público da nossa área sempre compareceu em peso nos auditórios que reservamos; chegamos a ler e discutir cerca de 50 páginas de e-mails por semana nas reuniões finais de elaboração. E não só *quantitativamente* as manifestações cresceram tanto: *qualitativamente* a diferença era ainda mais notável. Se na edição de 2011 a maioria dos e-mails vinha com pequenos textos sugerindo ou perguntando alguma coisa, na edição de 2012 passamos a receber textos mais densos que incluíam reflexões teóricas e metodológicas, relatos de experiências já ocorridas, sugestões detalhadas e justificadas com argumentos de peso” (Brasileiro, 2012, p. 14).

Como afirma Bakhtin (2003), “o enunciado é um elo na cadeia discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (p.300). Cada enunciado é, na verdade, pleno de ecos de enunciados alheios, não sendo algo inédito, mas uma resposta aos enunciados que o precederam, podendo rejeitá-los, completá-los ou confirmá-los. Na verdade, o enunciado se baseia neles. Ele nasce e se forma no processo de interação na luta com esses *outros*. Foi assim com a versão de 2012, plena de ecos da versão anterior e das vozes docentes: “É com satisfação que registramos aqui o amadurecimento do debate gerado pela implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura ao longo do ano de 2011” (RJ, 2012b, p. 3). Afinal, foram mais de quinhentos professores que se inscreveram na seleção pública para integrar a equipe e foram recebidas mais de 300 sugestões durante a consulta pública virtual realizada pela SEEDUC/RJ para discutir o Currículo Mínimo. A versão preliminar de 2012, em sua apresentação, confirma que houve uma considerável contrapalavra dos interlocutores em relação à

versão anterior, afirmando que receberam críticas através do e-mail institucional, depoimentos de quase 2000 professores que estavam cursando a Formação Continuada na época e interferências das redes sociais que foram acionadas para esse fim. Observemos os pontos da edição de 2011 que foram mantidos por terem sido considerados positivos:

- “- concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual;
- apresentação de descritores objetivos e detalhados com foco em *habilidades* e *competências*, com fixação de *eixos bimestrais* em torno de gêneros textuais;
- articulação entre os três níveis centrais dos eixos bimestrais, com atenção aos efeitos da sequência dos bimestres e séries;
- inserção de alguns gêneros e tipos textuais *atuais*, vinculados mais diretamente às novas tecnologias da comunicação;
- presença forte do trabalho com textos *dissertativos* no Ensino Médio, pelas expectativas que incidem sobre esse público;
- indicação mais detalhada dos trabalhos de produção textual a serem desenvolvidos (com destaque para a reescrita);
- orientação mais pontual a respeito das possibilidades de inclusão de conteúdos relacionados à história e à cultura negra e indígena;
- relação mais madura entre a proposta curricular e a organização dos diversos livros didáticos das escolas da rede estadual e conexão mais direta entre a organização geral das avaliações externas” (RJ, 2012b, p.3).

Outros pontos foram alterados nesta edição 2012 no sentido de atender às críticas e sugestões recebidas dos interlocutores no processo de escuta, e podem ser resumidas pelos seguintes tópicos:

- “- acerto ou explicitação de oscilações terminológicas entre *tipos textuais* e *gêneros textuais* ou discursivos;
- distribuição mais equilibrada e equânime do conteúdo específico de Literatura ao longo de todos os bimestres do Ensino Médio, articulando em cada eixo gêneros literários e não literários;
- tematização explícita do Pré-Modernismo e da relação da nossa produção com fontes portuguesas e greco-romanas;
- reforço no foco do trabalho com textos dissertativos/ argumentativos, em especial do Ensino Médio;
- acerto de algumas sequências de exposição relacionadas à aquisição de conhecimento gramatical;
- revisão de descritores que pareciam mais complexos ou obscuros;
- incorporação de um “cálculo pragmático” crucial dentro da estrutura sequencial dos bimestres, pelo fato agora bem reconhecido e sinalizado de que o 4º bimestre letivo é o mais acidentado de todos (e por isso deveria continuar prevendo um conteúdo mais complexo, para fazer jus à lógica da sequência, mas por outro lado deveria ser mais enxuto, considerando o número efetivo de aulas que chegam a ser dadas)” (op.cit.).

Outra alteração em relação à versão de 2011 foi a ordem dos gêneros apresentados para cada bimestre, com inclusão de algumas habilidades a serem trabalhadas. Por exemplo, na versão de 2011, eram apresentados os gêneros *História em quadrinhos* e *Tirinha*, no primeiro bimestre do 6º ano de escolaridade.

Na versão de 2012, no mesmo período, são apresentados *Bilhete* e *Mensagem instantânea* (*E-mail, Post e Torpedo*), gêneros que estavam previstos apenas para o 4º bimestre. Nas demais séries, algumas modificações foram bastante significativas, alterando brutalmente os gêneros a serem ensinados no bimestre. Vejamos como ficou a ordem dos gêneros a serem ensinados em cada versão:

Ano de escolaridade ou série	Gêneros trabalhados em 2011	Gêneros trabalhados em 2012
6º ano – Ensino Fundamental	<p><u>1º bimestre</u>: história em quadrinhos e tirinha</p> <p><u>2º bimestre</u>: lenda, fábula e conto de fadas</p> <p><u>3º bimestre</u>: regra de jogo, receita, manual e bula</p> <p><u>4º bimestre</u>: bilhete e mensagem instantânea</p>	<p><u>1º bimestre</u>: bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)</p> <p><u>2º bimestre</u>: história em quadrinhos e tirinha</p> <p><u>3º bimestre</u>: contos de fadas e contos maravilhosos</p> <p><u>4º bimestre</u>: poema</p>
7º ano – Ensino Fundamental	<p><u>1º bimestre</u>: agenda, diário/blog</p> <p><u>2º bimestre</u>: charge, tira e propaganda</p> <p><u>3º bimestre</u>: narrativa de aventura e ficção científica</p> <p><u>4º bimestre</u>: canção e poema</p>	<p><u>1º bimestre</u>: diário, blog e perfil</p> <p><u>2º bimestre</u>: notícia, reportagem e entrevista</p> <p><u>3º bimestre</u>: narrativa de aventura, suspense e terror</p> <p><u>4º bimestre</u>: regra de jogo, receita e manual</p>
8º ano – Ensino Fundamental	<p><u>1º bimestre</u>: telegrama e carta formal</p> <p><u>2º bimestre</u>: notícia, reportagem e entrevista</p> <p><u>3º bimestre</u>: canção e cordel</p> <p><u>4º bimestre</u>: texto teatral</p>	<p><u>1º bimestre</u>: artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo</p> <p><u>2º bimestre</u>: texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (slide, cartazes), debate regrado e seminário</p> <p><u>3º bimestre</u>: cordel e canção</p> <p><u>4º bimestre</u>: texto teatral</p>
9º ano –	<p><u>1º bimestre</u>: verbete enciclopédico e artigo científico</p> <p><u>2º bimestre</u>: carta do leitor, artigo de opinião e debate regrado</p> <p><u>3º bimestre</u>: crônica e conto</p>	<p><u>1º bimestre</u>: carta (pessoal, do leitor ou formal) e <i>Curriculum Vitae</i></p> <p><u>2º bimestre</u>: crônica e conto</p> <p><u>3º bimestre</u>: romance</p>

Ensino Fundamental	4º bimestre: romance	4º bimestre: romance
1ª série – Ensino Médio	1º bimestre: notícia e texto didático 2º bimestre: carta do leitor e entrevista 3º bimestre: propaganda, tira e charge 4º bimestre: Literatura: textos de informação e jesuíticos, poesia do Arcadismo e do Barroco	1º bimestre: Literatura de informação e textos jesuíticos, relato de viagem e crônica 2º bimestre: poesia no Barroco, tirinha e charge 3º bimestre: poesia no Arcadismo e artigo enciclopédico 4º bimestre: reportagem e entrevista
2ª série – Ensino Médio	1º bimestre: fichamento, resumo e resenha 2º bimestre: Literatura: poesia e romances no Romantismo 3º bimestre: Literatura: contos e romances do Realismo 4º bimestre: Literatura: poesia do Parnasianismo e do Simbolismo	1º bimestre: poesia e romance no Romantismo, resumo e resenha 2º bimestre: conto e romance no Realismo e Naturalismo e artigo de divulgação científica 3º bimestre: poesia no Parnasianismo e no simbolismo e canção 4º bimestre: crônica e romance no Pré-modernismo, seminário e debate regrado
3ª série – Ensino Médio	1º bimestre: Literatura: poesia e prosa do Modernismo 2º bimestre: Literatura: poesia e prosa do Pós-modernismo 3º bimestre: editorial e crônica 4º bimestre: artigo de opinião e artigo científico	1º bimestre: poesia e romance no Modernismo, manifesto e panfleto 2º bimestre: poesia, crônica e romance no Pós-modernismo, artigo de opinião, editorial e ensaio 3º bimestre: conto e romance das literaturas indígenas e africanas e redação dissertativa/argumentativa 4º bimestre: redação dissertativa/argumentativa

Figura 11 - Quadro comparativo dos *gêneros textuais* apresentados no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa da SEEDUC/RJ de 2011 e 2012 (primeira versão) por série e por bimestre

Da versão preliminar de 2012 para a primeira versão de 2012 não se notam mudanças significativas, apenas formatação e modo ou ordem de apresentar o conteúdo, com poucas inovações. Tendo em vista esse dado, na análise do *corpus*

dos gêneros, utilizamos como referência a primeira versão de 2012, que é a utilizada atualmente na Rede pelos professores docentes.

Formando uma unidade com o Currículo Mínimo atual, em 2013, a SEEDUC/RJ disponibilizou aos professores as Orientações Curriculares de Produção Textual. Vejamos como foi essa apresentação. Inicia com uma apresentação ao professor, explicitando que é um documento que visa i) complementar o trabalho já desenvolvido na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e ii) suprir a necessidade dos alunos relacionadas à compreensão da estrutura dos gêneros textuais, objetivando que as duas aulas destinadas à disciplina funcionem como “laboratórios, oficinas de produção de textos, nas quais os alunos tenham tempo para revisar seus textos repetidas vezes, a fim de refletir de forma mais profunda sobre a estrutura do texto, seu contexto e sua finalidade de produção” (RJ, 2013, p.3).

Em seguida, apresenta o tópico *Diretrizes Metodológicas*, afirmando que “a condução das aulas de Produção Textual em acordo com o Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura” (RJ, 2013, p.4) e apresentam um quadro de competências que desejam que os alunos desenvolvam relacionadas com a produção textual dos alunos. As diretrizes do documento apontam para o desenvolvimento e para a aquisição de habilidades e de competências que levem não apenas a codificar e decodificar textos, “mas principalmente à reflexão sobre os usos da linguagem para expansão da capacidade comunicativa nos diferentes gêneros discursivos que medeiam as práticas sociais de leitura e de produção de textos orais e escritos, dentro e fora da escola” (RJ, 2013, p.5). Enfatiza, no geral, o ensino das seguintes competências: *incorporar conhecimentos de mundo adequados ao texto a ser produzido*, através i) da aplicação dos critérios de aceitabilidade do enunciado para a produção de sentido; ii) da utilização de informações intertextuais compatíveis com a intenção comunicativa; e iii) da adequação do grau de informatividade do texto ao tema proposto e *empregar conhecimentos linguísticos adequados à produção de texto*, através i) da aplicação dos princípios de coerência: repetição, progressão, não contradição e relação e ii) do emprego de mecanismos de coesão referencial e sequencial para progressão do texto (RJ, 2013, p.4).

Após as *Diretrizes Metodológicas*, o documento apresenta o tópico *Planejamento*, no qual reforça o diálogo das Orientações Curriculares com o

Currículo Mínimo de Língua Portuguesa/Literatura e, seguindo cada eixo com os respectivos gêneros textuais prescritos neste documento, expõe o que os alunos devem aprender. As habilidades do documento são indicadas em tabelas, por bimestre e ano/série do percurso formativo do aluno, “como no Currículo Mínimo, porém, sem seccionar as habilidades que se referem à leitura, uso da língua e produção textual, haja vista que, neste contexto, todas as habilidades servem ao propósito de produção textual” (RJ, 2013, p.9). Em seguida, apresenta as referências bibliográficas utilizadas e a equipe organizadora, encerrando o documento.

Um dado interessante na apresentação do Currículo Mínimo, na versão preliminar de 2012, é a solicitação, por parte dos professores, de uma orientação de como colocar o documento em prática. A SEEDUC registrou uma forte demanda pela geração de material para auxílio do trabalho do professor no processo de implementação do documento, já que não havia (nem há) um material didático específico na Rede ou um livro didático que contemplasse os pressupostos do discurso oficial. Afinal, como colocar em uso as prescrições do documento? Como tornar as orientações do governo estadual em atividades práticas em sala de aula, ou seja, como o professor pode dar a contrapalavra que o discurso oficial espera dele?

Atendendo a essa demanda, da mesma maneira que a Reorientação Curricular criou os Materiais Didáticos para esse fim, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizou no site oficial alguns recursos que podem ser acessados pelo professor regente através do site da instituição, no *Conexão Professor*. Os docentes interessados em consultar esses recursos devem entrar no site da SEEDUC, clicar no *Conexão Professor*, que é um link que dá acesso aos professores a informações e dados de seu interesse, e clicar no ícone Currículo Mínimo. Dentro desse ícone, ele digita sua matrícula e CPF. Em seguida, ele visualiza os materiais de apoio para a implementação do documento: i) *Orientações Pedagógicas*, ii) *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno*, iii) *Orientações Metodológicas – Autonomia*; iv) *Recursos Digitais* e v) *Currículo em ação*. Vejamos a apresentação de cada um deles.

As *Orientações Pedagógicas* são sugestões didáticas que oferecem subsídio para o trabalho com o gênero textual apresentado em cada bimestre, com características do estilo composicional, conexões com habilidades e competências,

sugestões de atividades, de materiais de apoio, de livros didáticos, formas de interdisciplinaridade, sugestões de avaliação e referência bibliográfica de apoio ao professor. É um material organizado por bimestre, contemplando os gêneros apresentados individualmente. A SEEDUC/RJ disponibilizou esse recurso para todas as séries. Constitui uma rica fonte de consulta para auxílio do corpo docente a fim de propor modos de implementar o Currículo Mínimo passo a passo, uma vez que abarca todos os gêneros indicados em cada bimestre. Ao todo, são quase mil páginas de material, se tomarmos todas as séries do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para entender melhor como são as *Orientações Pedagógicas*, tomemos como exemplo apenas um gênero textual apresentado: o bilhete, que é um dos indicados para o 1º bimestre do 6º ano de escolaridade. Primeiramente, apresenta algumas reflexões estruturais do gênero e, em seguida, os conteúdos gramaticais e de conhecimento linguístico:

“O bilhete representa uma proposta de registro de oralidade e coloquialidade. Suas marcas de concisão e leveza não descartam as referências textuais, cujas bases nos levam ao gênero informativo. Nesse sentido, os elementos de construção de um bilhete supõem os mesmos da construção de uma carta. Neste bimestre, a proposta contempla, portanto, o exercício desta estrutura com todos os seus elementos (emissor, receptor, código, canal, contexto e mensagem) e o reconhecimento de que esta estrutura se estabelece a partir do conhecimento e do domínio de uma determinada linguagem, compartilhada entre as partes.

Além de realizarmos tais reflexões estruturais, estudaremos a relação de referência entre substantivos e adjetivos, além de aprendermos a respeito da diferença entre fonema e letra para uma possível identificação dos dígrafos em oposição aos encontros consonantais.

Ademais, a proposta de trabalho para este bimestre aponta para o estudo ortográfico, cuja proposta inclui a identificação e a correção de dificuldades recorrentes. E, por fim, coerentemente, para o reconhecimento das marcas do registro coloquial e para a elaboração de textos do gênero “bilhete” (RJ, 2013b, p.1).

Em seguida, as *Orientações Pedagógicas* apresentam o tópico *Conexões com Habilidades e Competências*. Nele, são indicadas as habilidades e competências prescritas no Currículo Mínimo a partir do gênero a ser trabalhado nos três eixos: *Leitura, Uso da Língua e Produção Textual*:

“Leitura:

- Reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais;
- Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem;
- Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais).

Uso da língua:

- Reconhecer as marcas do registro coloquial;
- Estabelecer relações de referência entre substantivos e adjetivos;

- Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais.

Produção Textual:

- Elaborar textos do gênero estudado” (op.cit.)

Logo depois, é apresentado do tópico *Sugestões de atividades*. No que diz respeito ao gênero *bilhete*, são indicadas atividades que envolvem expressões e novos vocabulários, pesquisas, recursos não verbais, expressões e novos vocabulários, produção textual com uso de imagens, atividades de reconhecimento, leitura de narrativas, descritores específicos do gênero e versões para bilhetes prontos. Vejamos o quadro:

<i>Sugestões de atividades</i>
<p>Aproveitar o momento para a exploração dos recursos não verbais. Por exemplo, incentivar a produção de imagens que retratem uma determinada situação do contexto. A partir daí, desenvolver com os alunos, propostas de atividades envolvendo a criação de bilhetes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com expressões e novos vocábulos. A finalidade será o trabalho, mais específico, com o significado. Esse pode ser objeto de construção de frases e de bilhetes. • Promover, na biblioteca da escola ou na sala de informática, pesquisas a respeito do tema bilhete ou email. O professor fará uma ficha de perguntas a respeito da(s) temática(s). Assim, iniciando-se a proposta pela pesquisa, torna-se mais fácil a introdução ao(s) tema(s). • Propor uma primeira produção textual com o uso de imagens. O aluno colocará, em prática, sua compreensão ao utilizar-se dos recursos gráficos e dos elementos já conhecidos relacionados à estrutura de um bilhete. Pode-se propor a feitura de um bilhete ou email em que esteja presente a descrição. • Realizar atividade de reconhecimento, chamando a atenção do aluno para três questões importantes, a saber: o enunciado que fornece pistas sobre o conteúdo do texto; a brevidade do gênero “bilhete”– que participa do gênero informativo como um todo — cujo assunto deve ser tratado sucintamente; a importância das identificações de emissor e receptor para o gênero em construção. • Trabalhar com a leitura de narrativas. O professor, após a leitura de um pequeno conto, exploraria, com seu aluno, de que modo este poderia intervir, como um co-autorcoautor, mandando bilhetes aos personagens. Por exemplo, o professor poderia sugerir a leitura do conto <i>Chapeuzinho Vermelho</i> de Charles Perrault ou <i>A menina dos fósforos</i> de Hans Christian Andersen . No momento mais propício, escolhido pela turma, o aluno seria incentivado a fazer uma intervenção através de um bilhete a alguém que pudesse auxiliar a protagonista. Assim, ainda ajudaria a construir um novo final para a história. • Apresentar um bilhete, dando-se destaque a um descritor específico cuja finalidade implicará na identificação, por parte do aluno, daquele conteúdo (trabalhado em sala de aula) como parte do processo de construção do conhecimento a respeito do gênero. A partir dessa atividade, pode-se, por exemplo, expandir o bilhete para uma carta e, ainda, pedir ao aluno que circule, num determinado bilhete, todos os dígrafos e encontros consonantais encontrados. • Criar versões para bilhetes (ou bilhetes estendidos em cartas) prontos. O professor selecionará um destes bilhetes de um livro do PNLD, da “Seção Saiba mais” ou do “Material para o professor”. O professor, então, sugerirá a observação da estrutura, do gênero e das referências ao emissor e ao receptor. Em seguida, junto com os alunos, buscará, caso haja necessidade, o significado de palavras ou expressões e sugerirá uma nova seleção para ser usada nesta nova construção. Pode-se mudar o código, depois o destinatário ou a própria mensagem.

Figura 12 – *Sugestões de atividades* do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade das Orientações Pedagógicas elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação/RJ (RJ, 2013b, p.2-3)

Após sugerir atividades práticas para a implementação do gênero em estudo e conteúdos de *Uso da língua e Produção textual*, as *Orientações Pedagógicas* apresentam o tópico *Material de apoio*, com sugestão de um filme (Central do Brasil, Brasil, 1998), explicitando que o mesmo é relevante porque Dora, uma das personagens centrais, trabalha escrevendo cartas a pessoas analfabetas, e mostra sugestões de sites que têm ligação com o tema proposto:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22667>

Neste link, o professor terá acesso a um bom material de trabalho para introduzir a temática sobre bilhete. Em três aulas, de 50 minutos cada, a professora trabalha a temática de modo bastante simples, a fim de levar os alunos a reconhecerem a função social do bilhete, identificar o gênero e suas características além de tecer comentários e sugerir atividades sobre o gênero.

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5432>

Através destas aulas, o professor oferecerá aos alunos o conhecimento a respeito da organização dos gêneros textuais carta, bilhete e email, além de permitir-lhes a observação dos diferenciais a respeito da linguagem utilizada nesses tipos de mensagens.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bilhete>

Neste dicionário virtual encontramos uma definição de bilhete própria para o entendimento do alunado, além de exemplos de tipos, locais onde circulam, seu propósito e sua composição.

<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/960660>

A partir deste link, o professor poderá realizar pesquisas sobre o assunto e ampliar os conhecimentos de seus alunos a respeito dos gêneros textuais informativos” (RJ, 2013b, p.3).

Encerradas as indicações de material de apoio, são apresentadas indicações de livros didáticos de Língua Portuguesa que trabalham com os eixos e conteúdos contemplados no gênero *bilhete*, através do tópico *Conexão com livro PNLD*. Essas referências servem para que o professor pesquise textos e atividades relacionados ao gênero do modo como o Currículo Mínimo o prescreve, já que não há material pronto para trabalhar a proposta curricular. São indicados os livros:

Livros didáticos do PNLD indicados nas Orientações Pedagógicas para ensino do gênero textual <i>bilhete</i>	Atividades didáticas do livro indicado que contemplam do gênero textual <i>bilhete</i> trabalhado no Currículo Mínimo do 6º ano do Ensino Fundamental
AZEREDO, Cristina. Projeto Eco: Língua Portuguesa (1ªed.). Curitiba: Ed. Positivo, 2009.	Unidade 1: Capítulo 1 (p.12 a 17), Capítulo 2 (p.34 a 38) e Capítulo 3 (p.47 a 52) Unidade 2: Capítulo 1 (p.56 a 62)
BORGATTO, Ana Maria Trinconi. Tudo é	Unidade 1(p.84 a 97)

linguagem: língua portuguesa (2ªed.).São Paulo: Ática, 2009.	Unidade 4 (p.118 a 122/ 143 a 145) Caderno Projeto de leitura (páginas:266, 279, 282, 286, 300 e 304)
CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: Linguagens, 6º ano (5ªed.reformulada). São Paulo: Atual, 2009.	Unidade I: Capítulo 1 (p.26 a 33) Unidade 2: Capítulo 1 (p.78 a 84), Capítulo 2 (p.100 a 107) e Capítulo 3 (p.112 a 119) Unidade 3: Capítulo 1 (p.134 a 141) e Capítulos 2(p.144 a 150)
CEREJA, William Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. Português: Linguagens, 5ª série. (2ªed.). São Paulo: Atual, 2002.	Unidade 1: Capítulos 1, 2 e 3
RICHE, Rosa. Oficina de textos: leitura e redação 1 (6ºano). São Paulo: Saraiva, 1997.	Unidade 4: Capítulo 1(p.78 a 81)
BELTRÃO, Eliana Santos. Coleção Novo Diálogo, Língua Portuguesa, 6ª série (7º ano). São Paulo: FTD, 2006, 1ªed.	Módulo 1 (p.38 a 46)

Figura 13 - Livros didáticos do PNLD indicados nas *Orientações Pedagógicas* elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação/RJ para ensino do gênero textual *bilhete*, com sugestões de atividades didáticas (RJ, 2013b, 3-6)

Como é possível observar, o tópico *Conexão com livro PNLD* faz um mapeamento dos livros didáticos cadastrados no PNLD que possam auxiliar, de alguma maneira, o trabalho do professor no cumprimento do Currículo Mínimo em sala de aula, especificando, inclusive, as unidades, capítulos e páginas de cada livro indicado para uso do professor no trabalho com os gêneros estudados em cada bimestre. Para dialogar o gênero textual da proposta curricular com outras áreas do saber, as *Orientações Pedagógicas*, em seguida, apresentam o tópico Interdisciplinaridade, que dispõe de sugestões de Artes, Língua Estrangeira, Ciências e História. Observemos uma das indicações de atividades com a área de Língua Estrangeira para o trabalho interdisciplinar com o gênero *bilhete*:

“Língua Estrangeira:

“Reconhecer marcas linguísticas do registro coloquial.”

A partir de bilhetes ou torpedos em língua estrangeira, levar os alunos a observarem a semelhança e aplicabilidade dos elementos que fazem a estrutura da comunicação, nos gêneros, também em português (emissor, receptor, código, canal, mensagem e contexto). Há ainda a possibilidade do professor apresentar termos e expressões, em língua estrangeira que, assim como em português, representam a coloquialidade.

“Reconhecer as diferentes estratégias argumentativas”

Pode-se propor a comparação de bilhetes e emails, em português, com bilhetes e emails em língua estrangeira para que os alunos percebam os traços do gênero que se mantêm, independentemente da língua” (RJ, 2013b, p.6).

Essa proposta de interdisciplinaridade aponta para um diálogo entre as diversas áreas do saber, não devendo o professor limitar o estudo do gênero aos conhecimentos pertinentes à disciplina Língua Portuguesa, uma vez que cada uma delas se constitui um elo nessa cadeia discursiva curricular. Para completar ainda mais esse diálogo, após essa proposta interdisciplinar, as *Orientações Pedagógicas* apresentam o tópico *Sugestão de avaliação*, com sugestões práticas de como avaliar o gênero textual em estudo. Primeiramente, a atividade didática e, em seguida, um comentário sobre a mesma e como colocá-la em prática. Encontramos, nele, questão de múltipla escolha e outras discursivas utilizando linguagem verbal e não verbal, todas dialogando com o gênero *bilhete*. Observemos como exemplo a atividade 2:

“2- Vamos ler?”

Rio de Janeiro, 2 de fevereiro de 2012.

Caro amigo Paulo,

Há quanto tempo não nos vemos! Como vão todos por aí? Aqui, estamos trabalhando e estudando bastante. Ana passou no vestibular e Sofi a terá um bebê. Mande notícias. Estou aguardando!

Abraço grande, José.

Após leitura atenta do email, localize e registre abaixo:

- a- Quem é o remetente?
- b- Quem é o destinatário?
- c- Qual foi o código utilizado para estabelecer a comunicação entre as partes?
- d- Qual foi o canal usado?

COMENTÁRIO: Nesta questão, temos a apresentação de todos os elementos importantes para a construção de um bilhete ou email de modo que o aluno observe sua funcionalidade e possa, a partir deste exemplo (na sala de aula ou na sala de informática), produzir um texto equivalente como proposta de atividade” (RJ, 2013b, p.7).

O tópico *Sugestão de avaliação* do 6º ano do segundo segmento do Ensino Fundamental do 1º bimestre apresenta cinco propostas de questões de avaliação utilizando o gênero proposto. Em seguida, as *Orientações Pedagógicas* encerram o eixo *bilhete* com o tópico *Material de apoio ao professor*, que dispõe de variadas sugestões bibliográficas com pressupostos teóricos acerca do gênero textual em questão e algumas sugestões de vídeos que envolvem o *bilhete*.

“BORDENAVE, Juan E. Díaz. Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência (6ªed.). Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1993.

O autor apresenta, a partir de textos específicos, o mundo da comunicação. Seu foco, para tanto, é a comunicação como processo – sua organização e informação. Trata dos mecanismos que a revelam como processo de função humana com seus códigos, símbolos, signos e mensagens. Sugerimos a leitura dos capítulos 2 (especificamente da página 48 até a 51), 3 (página 63 até 68) e 5 (página 102 até 105).

_____. O que é comunicação (11ªed.). São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

Neste livro, o autor aproxima o leitor da arte comunicacional, enaltecendo seu processo de construção através de diferentes meios, inclusive os tecnológicos, a partir da década de 70. Sugerimos a leitura dos capítulos “O ato de comunicar”, página 34 até a 50 e “O poder da comunicação e a comunicação do poder”, página 92 até 102.

LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em Educação Segundo Mcluhan. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1973.

O autor tece reflexões relevantes a respeito da evolução da comunicação e seus reflexos na Educação, Sugerimos a leitura completa da obra.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

Luiz Antônio M. apresenta várias conceituações relevantes no campo dos gêneros textuais e levanta argumentos para diferenciar tipo de gênero textual. A confusão entre as duas noções, na opinião do autor, pode fazer com que o gênero perca sua carga sociocultural. Sugerimos a leitura completa da obra.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso e Leitura (7ªed.). São Paulo: Cortez, 2006.

A autora, nesta obra, a partir da perspectiva da análise do discurso, observa os aspectos sociais que influenciam, diretamente, a leitura de textos dentro deste contexto contemporâneo. Faz referência às condições simbólicas linguísticas e imaginárias/ideológicas da produção textual atual e contempla a enunciação rumo às múltiplas significações textuais. Sugerimos a leitura completa da obra como permanente instrumento de consulta.

PIGNATARI, Décio. Informação, linguagem e comunicação (20ªed.). São Paulo: Cultrix, 1999.

Esta obra oferece ao professor um panorama daquilo que se poderia nomear de “cartilha brasileira de teoria da comunicação”, pois, didaticamente, o autor aprofunda questões relacionadas à semiótica, à teoria da comunicação, à estética e à cultura de massa aliadas à exemplos criativos. Sugerimos leitura, especialmente, da página 15 até a página 28” (p.8-9)

Seção saber mais para nossos alunos <http://letras.mus.br/chicobuarque/7584>

Meu caro amigo é a canção, com vídeo, em que o aluno encontrará uma referência para produção e envio de mensagens, além de observar nesta a presença dos elementos característicos da estrutura da comunicação, tais como o contexto, o código e o canal.

<http://letras.mus.br/rashid/155413>

A partir desta referência musical, cujo título é Bilhete, o aluno poderá observar como se dá o reconhecimento da estrutura da comunicação (emissor/receptor). Além disso, a coloquialidade e a despreocupação com as normas também perfazem as características do bilhete e do autor desta canção no estilo Hip Hop.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bilhete>

Neste dicionário virtual, encontramos uma definição de bilhete própria para o entendimento do alunado, além de exemplos de tipos, onde circulam, seus propósitos e composição.

<http://www.recantodasletras.com.br/teorialiterária/960660>

A partir deste link, o aluno poderá realizar pesquisas sobre o assunto e ampliar seus conhecimentos a respeito dos gêneros textuais informativos” (RJ, 2013b, p.8-9).

Este último tópico se assemelha àquela parte final dos livros didáticos em que os autores escrevem aos professores que utilizarão a sua obra, com indicações e respaldo teórico do volume a ser adotado. O que podemos notar, num contexto geral, é que as *Orientações Pedagógicas* constituem um rico material de apoio ao cumprimento do Currículo Mínimo. Afinal, oferecem respaldo para o trabalho do corpo docente com cada gênero textual apresentado em todos os bimestres, com características do estilo composicional, conexões com habilidades e competências, sugestões de atividades, de materiais de apoio, de livros didáticos, formas de interdisciplinaridade, sugestões de avaliação e referência bibliográfica de apoio à prática docente. Vale lembrar que é um material disponibilizado apenas no site na secretaria e não um material impresso que vai ao encontro dos seus interlocutores como o Currículo Mínimo, que foi entregue em todas as escolas aos professores, além de ser disponibilizado no site.

Não há intenção aqui em fazer análise desse recurso, mas apresentá-lo como parte do discurso oficial para o ensino da Língua Portuguesa nas escolas da Rede. Ele é um importante suporte de apoio ao seu cumprimento e, como tal, não poderia deixar de ser apresentado como parte integrante do Currículo Mínimo, embora não integrante enquanto *corpus* de análise da presente pesquisa devido à sua extensão (quase mil páginas) e por merecer uma pesquisa específica para tal. São centenas de páginas que formam um elo na cadeia discursiva da proposta curricular e não podem ser separadas dos elos precedentes que as determinam e acabam gerando no discurso oficial atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas, com nos ensina Bakhtin (2003, p.300), indo ao encontro dos professores para auxiliá-los.

Para compor o discurso oficial do Currículo Mínimo sobre o ensino da Língua Portuguesa no início do presente século, no que tange a formas de colocar o documento em prática, a SEEDUC/RJ criou outros recursos (como mencionamos antes) que também merecem atenção e os disponibilizou no site oficial: o *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno*, as *Orientações Metodológicas – Autonomia*, os *Recursos Digitais* e o *Currículo Mínimo em ação – Mais educação*. Como são parte desse discurso para a implementação do documento, constituindo com ele um relevante elo discursivo, é importante também apresentá-los aqui.

O *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno* é, como o próprio nome diz, um caderno de atividades em duas vias, uma para o professor com as sugestões de atividades para o cumprimento do Currículo Mínimo, contendo gabarito comentado e orientações didáticas, e um para o aluno, com o intuito de estimulá-lo no envolvimento com situações concretas e contextualizadas de pesquisa, aprendizagem colaborativa e construções coletivas. Ele propõe que os estudantes tentem resolver as tarefas entre si, a fim de incentivar o desenvolvimento da autonomia do corpo discente.

Segundo a SEEDUC/RJ, essas atividades pedagógicas autorreguladas propiciam “aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências nucleares previstas no currículo mínimo, por meio de atividades roteirizadas” (RJ, 2014a, p.2), ocorrendo a aprendizagem efetivada na medida em que cada aluno autorregula sua aprendizagem. Dessa forma, o *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada* objetiva desenvolver no aluno as capacidades de auto-observação e autoanálise, partindo daquilo que o aluno já domina para contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades originais e, assim, dominar as ferramentas de autorregulação para o aprendizado das habilidades e competências do Currículo Mínimo.

É um recurso que se lança como um elo discursivo que dá ao educando ferramentas para atuar como responsável pelo seu conhecimento. A sua elaboração foi conduzida pela Diretoria de Articulação Curricular, da Superintendência Pedagógica desta SEEDUC, em conjunto com uma equipe de professores da rede estadual e encontra-se disponível no site www.conexaoprofessor.rj.gov.br, a fim de que os professores da rede também possam utilizá-lo como contribuição e

complementação às suas aulas em cumprimento ao discurso curricular de Língua Portuguesa.

Em cada caderno, o professor e o aluno encontram atividades diretamente relacionadas a algumas habilidades e competências do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa para cada bimestre e cada série do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. São atividades correspondem aos estudos durante o período de um mês. Elas abordam os gêneros textuais indicados em cada série/bimestre. Na primeira parte de caderno, o aluno conhece a finalidade destes gêneros e que tipo de linguagem pode usar para escrevê-los. Na segunda parte, ele trabalha com as atividades de *Uso da Língua*, com tópicos gramaticais e outros recursos linguísticos que o auxiliarão na escrita.

Tomemos como exemplo o 1º bimestre do 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente o gênero *bilhete*, já observado por nós anteriormente em outro documento. Na primeira parte, o aluno vai conhecer a finalidade deste gênero e que tipo de linguagem pode usar para escrevê-lo. Na segunda parte, ele vai aprender a reconhecer as pontuações e perceber como elas podem alterar o sentido de um texto. Contemplando todos os eixos do gênero, finalmente, o aluno também reconhecerá algumas classes de palavras que o ajudarão no caminho da escrita de bilhetes. Ou seja, o *Caderno* contempla atividades discursivas, linguísticas e gramaticais com os assuntos abordados em cada bimestre e ainda apontam algumas relações diretas com todos os materiais que estão disponibilizados no portal eletrônico *Conexão Professor*, fornecendo diversos recursos de apoio pedagógico para quem trabalhar com as atividades propostas.

O documento é organizado em aulas, que podem ser compostas por uma explicação base, para que o aluno seja capaz de compreender as principais ideias relacionadas às habilidades e competências principais do bimestre em questão e atividades respectivas. Elas estimulam os alunos a lerem o texto e, em seguida, resolverem as atividades propostas no *Caderno*, que costumam ser referentes a dois tempos de aulas e, no final, para reforçar a aprendizagem, propõe-se, ainda, uma pesquisa e uma avaliação sobre o assunto. Para o gênero em questão, primeiramente apresenta os *Objetivos Gerais* do eixo, que são: “reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem)”, “reconhecer as marcas do registro coloquial”, “usar adequadamente sinais de pontuação relevantes ao gênero” e ainda “estabelecer

relação de referência entre substantivos e adjetivos”, conforme prescreve o Currículo Mínimo.

Seguidamente, o documento apresenta o tópico *Materiais de Apoio Pedagógico*, com sugestões de Teleaulas, interligando o Caderno a outros dois recursos para implementação do Currículo Mínimo: i) *Orientações Pedagógicas do CM* e ii) *Reforço Escolar*, através da página da SEEDUC/RJ, *Conexão Professor*. Depois, o tópico *Orientação Didático-Pedagógica*, com explicações das atividades a serem realizadas. Na aula 01: Deixa um bilhete, relacionada ao gênero textual em estudo no bimestre, apresenta algumas características composicionais do gênero e algumas atividades comentadas, como as que seguem:

Texto 1

*Letícia,
No sábado, eu vou ao cinema com a minha mãe. Vamos sair mais ou menos às treze horas. Quer ir com a gente?
Beijos,
Lorena.*

Disponível em: www.portaldoprofessor.mec.gov.br

Texto 2

BILHETE

**Se tu me amas, ama-me baixinho
Não o grites de cima dos telhados
Deixa em paz os passarinhos
Deixa em paz a mim!
Se me queres,
enfim,
tem de ser bem devagarinho, Amada,
que a vida é breve, e o amor mais breve ainda...**

(Mário Quintana)

1) Como já é do seu conhecimento, o bilhete é uma mensagem curta enviada para alguém. Qual dos dois textos é verdadeiramente um bilhete? Justifique sua resposta.

O texto 1 é caracterizado como bilhete por conter os elementos caracterizadores do mesmo, tais como destinatário (Letícia), remetente (Lorena), uma mensagem curta (“No sábado, eu vou ao cinema com a minha mãe. Vamos sair mais ou menos às treze horas. Você quer vir com a gente?”) e despedida (“Beijos”).

2) Você deve ter observado que o texto 2, embora tenha o título de “bilhete”, não apresenta elementos fundamentais deste gênero. Que elementos são esses?

A resposta da questão anterior ajuda a responder esta. É importante que o aluno perceba que o texto 2 não deixa claro quem escreveu o “bilhete” e

quem vai recebê-lo. Além disso, vale destacar que, embora haja uma mensagem, ela está em forma de poema.

3) Os dois textos tratam de assuntos diferentes. Qual o assunto do texto 1? E do texto 2?

O aluno deve perceber que o assunto do texto 1 é um convite entre amigas para ir ao cinema, enquanto, no texto 2, o assunto é o pedido de um eu lírico para que sua amada não anuncie o amor que há entre eles para outras pessoas.

Agora, leia o texto 3 e responda às questões seguintes.

Carol,
Tô pensando, tipo assim, da gente montar um grupo de estudo. Geral tá com dúvida nas paradas de matemática. O que você acha?
Vou avisar a turma. Pode ser na quarta? Pensei em fazer na sua casa por causa do terraço. Pede a sua mãe, tá?
Assim que tiver uma resposta, me liga.
Fui.
João

4) Nos bilhetes, é comum o uso de uma linguagem informal, aquela usada entre amigos e familiares, com pessoas com quem temos intimidade em nosso dia a dia. O bilhete apresentado do texto 3 apresenta uma linguagem informal? Justifique com elementos do texto.

A informalidade na linguagem apresentada no texto 3 é bem próxima do aluno, o que facilitará a identificação das expressões informais como: “tô”, “tipo assim”, “geral”, “fui”. Professor, chame a atenção dos alunos e mostre que as primeiras são marcas da oralidade, enquanto as outras (adjetivo “geral” e verbo “fui”) estão sendo usadas diferentemente do habitual” (RJ, 2014a, p. 7-10).

Como podemos notar na apresentação da Aula 01 do Caderno de *Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada (versão do professor)*, o documento alinha um estreito diálogo com o Currículo Mínimo, tendo em exercício proposto a notória intenção de compor com ele uma voz uníssona, orquestrando no mesmo tom uma forma de operacionalização da proposta curricular e formando com ela um elo discursivo inseparável. A aula aqui exposta mostra o intuito de revelar ao professor, caso este tenha dúvida, como colocar em prática, em forma de atividades e propostas pedagógicas, cada gênero textual indicado, como vimos nas tarefas acima. Expusemos a apresentação da versão do professor para que possamos observar, ao mesmo tempo, o padrão de resposta que o governo estadual almeja que o aluno elabore nas questões discursivas relativas ao *bilhete* enquanto gênero textual. No que tange às questões gramaticais e linguísticas, vale apresentar a Aula 4: Quem nomeia? Quem caracteriza? abaixo.

“Nesta aula, você conhecerá duas classes de palavras muito importantes. A classe que nomeia os seres em geral e a que caracteriza os nomes. Também vai poder observar que quando essas classes usadas no grau diminutivo, podem apresentar sentidos variados. Está pronto para mais uma aventura?”

ATIVIDADES COMENTADAS

Texto

BILHETE

Ela deixou um bilhete dizendo que ia sai fora

Levo meu coração, alguns cd's e o meu livro mais da hora

Não sei qual a razão, não entendi porque ela foi embora

E eu fiquei pensado, em como foi e qual vai ser agora

É que pena que você foi embora pra mim tava tão bom aqui

Com a nega mais teimosa e a mais linda que eu já vi

Dividindo o edredom e um filmin na tv

Chocolate quente, meus olhar era só pra você,

Mas cê num quis, eu era mó feliz e nem sabia

[...]

Eu te dei amor e um canto no meu coração,

Mas todo esse encanto não muda a situação

Pensando; o que que iria ser daqui pra frente

Não sei se perdemo tempo ou se o tempo se perdeu entre

A gente

[...]

(Rashid)

Fonte: <http://letras.mus.br/rashid/1554131/>

1) Você observou o nome do texto acima? Ele é o nome do gênero textual que estamos estudando neste caderno. Você sabe como se classificam as palavras que nomeiam diferentes seres, objetos, coisas, lugares? São os substantivos.

Pra você entender melhor a classe dos substantivos, tente adivinhar as repostas para as perguntas abaixo. Uma dica: elas estão na primeira estrofe do texto.

A) Sou um órgão importante

Mas poço enfartar

Bombeio todo o sangue

Também me apaixonar.

Sou o **CORAÇÃO** .

B) Sou o inverso da emoção

Muitas vezes sou sinônimo de mente

Substituo a palavra motivo

O cérebro é minha casa permanente.

Sou a **RAZÃO** .

2) Você observou como as palavras do texto foram escritas? Elas estão corretas? Sua missão é reescrever a segunda estrofe do texto consertando todas as palavras que estiverem incorretas. Para isso, tenha como base é a linguagem formal.

Esta questão testa a habilidade de escrever de acordo com a língua padrão as diversas palavras que permeiam o uso social da linguagem.

E que pena que você foi embora pra mim estava tão bom aqui
Com a nega mais teimosa e a mais linda que eu já vi
Dividindo o edredom e um filminho na TV
Chocolate quente, meus olhares eram só pra você,
Mas você não quis, eu era muito feliz e nem sabia

3) Na segunda estrofe do texto, o autor usa as palavras teimosa e linda para caracterizar o substantivo “nega”, veja: “Com a nega mais teimosa e a mais linda que eu já vi”. As palavras linda e teimosa pertencem à classe dos adjetivos, cuja função é caracterizar os substantivos.

Agora, identifique no 4º verso (linha) da segunda estrofe o adjetivo que caracteriza o substantivo chocolate.

O vocábulo quente é o adjetivo que caracteriza o substantivo chocolate.

4) Tanto os adjetivos quanto os substantivos quando estão no diminutivo podem expressar sentidos diferentes dependendo do contexto em que foram produzidos. Ao ler as frases abaixo, preste atenção às palavras destacadas e escreva se elas expressam: carinho, desprezo ou tamanho.

a) Ela deixou um bilhetinho dizendo que iria embora.

DESPREZO _____

b) Minha namoradinha é muito graciosa.

CARINHO _____

c) Para escrever um bilhete basta um pedacinho de papel.

TAMANHO _____” (RJ, 2014a, p. 17-19).

A presente proposta de *Atividades Comentadas* evidenciam que a SEEDUC/RJ prioriza o texto como unidade de ensino mas que, ao lado do trabalho com o gênero textual, não deixa de lado os tópicos gramaticais que, aqui, devem estar a serviço do texto. Nota-se uma preocupação em formalizar e sistematizar, também, a atenção que deve ser dada ao estudo da variedade padrão da língua. Outro exemplo desse fato encontramos na apresentação da Aula 05 – Armadilhas da pontuação. Notemos como isso acontece:

“Todos os dias, escrevemos ou lemos textos diferentes e, nem sempre, notamos a importância da pontuação. Contudo, os pontos e as vírgulas são fundamentais para a boa compreensão de uma história, de um simples bilhete ou de um convite de aniversário.

Vejamos os tipos de pontuação:

. **Ponto final**: marca o fim de uma sentença.

, **Vírgula**: indica pausa breve.

... **Reticências**: deixa o final da sentença em suspenso.

; **Ponto-e-vírgula**: pausa e separação mais acentuada que a vírgula.

! **Exclamação**: exprime admiração, espanto.

: Dois pontos: anuncia que algo será dito:

“ “ **Aspas:** usadas em citações e palavras que por algum motivo devem ser realçadas.

? Interrogação: indica uma pergunta ou dúvida.

() Parênteses: interrompem a sentença para introduzir uma explicação ou dúvida referente a ela.

Agora, vamos exercitar um pouco o que aprendemos?

Atividades Comentadas

Leia atentamente o texto abaixo.

Carmelino tem o hábito de escrever um bilhete para sua família, indicando o presente que quer ganhar de aniversário. Neste ano, em especial, logo de manhã, bem na hora que estava escrevendo o bilhete, ouviu a buzina do ônibus escolar. Na pressa, esqueceu a pontuação. Seu bilhete ficou assim:

“O que eu quero é uma bicicleta não um videogame de jeito nenhum gostaria de uma bola oficial”

O pai de Carmelino foi o primeiro a ler o bilhete e disse para a mãe: “Eu não disse? De fato, ele quer uma bicicleta”.

A mãe, como tinha pensado em outro tipo de presente, ficou intrigada. Resolveu dar também uma olhada no bilhete e concluiu feliz: “Você não entendeu, está claro que ele quer um videogame”.

Toda essa confusão aconteceu porque o texto estava sem sinais de pontuação. Cada pessoa que leu o bilhete colocou uma pontuação diferente. Afinal, qual era o brinquedo escolhido por Carmelino? Vamos pontuar corretamente a frase, de acordo com o que ele imaginou: “O que eu quero é uma bicicleta? Não. Um videogame? De jeito nenhum. Gostaria de uma bola oficial”.

Fonte: <http://silvanoportugues.blogspot.com.br/2007/05/surpresas-da-pontuao.htm>

Agora, responda às questões a seguir:

1) Como o pai leu o bilhete para achar que Carmelino queria uma bicicleta?
O pai entendeu o bilhete como se ele tivesse sido escrito da seguinte forma: O que eu quero é uma bicicleta, não um videogame. De jeito nenhum gostaria de uma bola oficial.

2) Como deveria ser a pontuação de Carmelino para que a mãe tivesse razão?

O que eu quero é uma bicicleta? Não. Um videogame. De jeito nenhum gostaria de uma bola oficial.

3) Você sabe o que é um vocativo? O vocativo é um nome usado quando se quer atrair a atenção da pessoa com quem se fala. As cartas, e-mails e bilhetes sempre devem vir com vocativo, que podem variar de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores (os agentes da comunicação, quem fala e quem ouve). São exemplos de vocativos: Caro professor; Querido amigo, Prezado senhor, dentre outros.

Agora, repare que no bilhete do Carmelino não tem um vocativo. Então, reescreva o bilhete de Carmelino acrescentando um vocativo. Lembre que o bilhete é para seus pais.

É importante que o aluno perceba que, pelo fato de o bilhete ser para os pais de Carmelino, pode ter um vocativo mais carinhoso como “Queridos pais”, “Paizinhos” ou qualquer outra forma que indique afetividade.

4) Abaixo você verá que a mesma frase foi pontuada de maneira diferente. Veja:

- a) Você recebeu o bilhete?
- b) Você recebeu o bilhete!
- c) Você recebeu o bilhete.
- d) Você recebeu o bilhete....

Apesar de o conteúdo da frase ser o mesmo, você notou diferença de sentido com a mudança da pontuação? Por quê?

Ao fazer a leitura com a entonação que a pontuação exige, o aluno perceberá que ela (a pontuação) faz toda a diferença, pois modifica os sentidos” (RJ, 2014a, p. 20-22).

Na Aula 05, observamos que a pontuação, um tópico da variedade padrão, é apresentado para dar sentido ao *bilhete* do menino Carmelino, que é o tema do texto em questão nas atividades. Simulou-se uma situação real de uso do gênero textual do bimestre para que o estudo de um tema da norma culta tivesse sentido dentro de um dado contexto apresentado. Outrossim, foi explorado o efeito de sentido que o uso desse ou daquele sinal de pontuação conferiria ao texto, explorando os efeitos discursivos da pontuação. Dessa forma, no geral, as atividades propostas no *Caderno* vão ao encontro do que prescreve o Currículo Mínimo para o 1º bimestre, abarcando todas as competências e habilidades nele recomendadas.

Após a apresentação das *Atividades Comentadas*, para encerrar o documento, a SEEDUC/RJ propõe uma atividade de pesquisa para fechar o *Caderno*, sugerindo que sejam selecionados alguns exemplares de jornais e revistas para que eles tenham condições de responder às questões indicadas e expõe as referências bibliográficas, com as obras: MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.: MACHADO, Anna R.: BEZERRA, Maria A. (Org.) Gêneros e ensino. 2ª edição Rio de Janeiro: Lucena, 2003 e PASCHOALIN, Maria Aparecida. *Gramática: teoria e exercícios/ Paschoalin & Spadoto*. Ed. renovada.- São Paulo: FDT 2008. Não é feito nenhum comentário acerca dessas obras das referências, como nas *Orientações Pedagógicas* o foi.

No geral, o *Caderno de Atividades Autorreguladas* é um documento que vai ao encontro direto do Currículo Mínimo e se alinha com as *Orientações Pedagógicas* no sentido de serem, juntos, uma única voz: a do discurso oficial. A voz do governo

estadual direcionada ao professor para que este tenha os recursos necessários para implementar a proposta curricular: a teoria e a proposta de colocar em prática.

Alinhada a esse propósito, a SEEDUC/RJ disponibilizou os *Recursos Digitais*. Como o próprio nome indica, eles são recursos à disposição do professor para enriquecimento e aplicação de cada habilidade/competência apresentada no Currículo Mínimo, uma a uma e, para cada uma delas, disponibiliza o link que dá acesso às ferramentas, como sugestões de aula, slides, blogs, artigos, vídeos, etc., com descrição das atividades propostas. É um recurso de fácil acesso e bem sintetizado, bastando que o professor escolha a habilidade a ser trabalhada e clique no link correspondente. Para entendermos como funcionam, vejamos um exemplo do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade, com as habilidades/competências correspondentes aos conteúdos a serem ministrados relacionados às competências discursivas, que vão da 1 à 6 e a número 13:

COMPONENTE CURRICULAR: **LÍNGUA PORTUGUESA**
 SEGMENTO: **ENSINO FUNDAMENTAL**
 ANO/SÉRIE: **6º ANO**
 BIMESTRE: **1º**

COMPETÊNCIA/ HABILIDADE	SUGESTÕES ON LINE:
<p>1. Reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais.</p>	<p>1. Gênero Bilhete (Sugestão de aula). (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=18871) 2. Bilhete (blog sobre bilhete) (http://thays-educar.blogspot.com.br/2010/06/trabalhando-com-bilhetes.html) 3. Gêneros textuais (Definição- apresentação). (http://www.slideshare.net/luciane239/generos-textuais-presentation) 4. Definição de e-mail (site a definição e a história do correio eletrônico) (http://pt.wikipedia.org/wiki/E-mail) 5. Blog. (http://amoblogeduinfantil.blogspot.com/2011/05/definicao-de-post.html) 6. Definição de SMS. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o_de_mensagens_curtas) 7. Meios de comunicação (Texto sobre os meios de comunicação). (http://www.smartkids.com.br/especiais/meios-de-comunicacao.html)</p>
<p>2. Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem.</p>	<p>8. Sugestão de aula sobre as funções da linguagem. (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=11399) 9. Sugestão de aula “Bilhete enigmático”. (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=16288) 10. Sugestão de aula “Elaboração textual e adequação linguística: da carta pessoal ao torpedo”. (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21466) 11. Vídeo sobre os elementos da comunicação. Duração: 7:46 (http://www.youtube.com/watch?v=DGdb1wX4s04&feature=related) 12. Vídeos sobre os elementos da comunicação. Duração: 7:16 (http://www.youtube.com/watch?v=xKkcFeshCdg&feature=related)</p>

	<p>13. Vídeos sobre os elementos da comunicação. Duração: 6:42 (http://www.youtube.com/watch?v=Pcn_f2qVUP4)</p>
<p>3. Inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor.</p>	<p>14. Artigo sobre o internetês e a ortografia. (http://www.brasilecola.com/educacao/o-internetes-ortografia.htm)</p> <p>15. Elementos da comunicação (site). (http://www.grupo escolar.com/pesquisa/elementos-da-comunicacao.html)</p>
<p>4. Identificar e diferenciar os diferentes recursos utilizados na internet para garantir agilidade na comunicação.</p>	<p>16. Quadrinho (http://linguagemcontemporanea.files.wordpress.com/2008/06/cebolinha2.jpg)</p> <p>17. Como utilizar dos meios de comunicação e a sua influência na organização do espaço da cidade? (Sugestão de aula). (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=38488)</p>
<p>5. Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem).</p>	<p>18. Estrutura da comunicação (site). (http://www.smartkids.com.br/especiais/meios-de-comunicacao.html)</p> <p>19. Funções da linguagem (site educativo) (http://www.escolakids.com/conhecendo-as-funcoes-da-linguagem.htm)</p> <p>20. Os elementos da comunicação (site educativo). (http://www.escolakids.com/conhecendo-os-principais-elementos-da-comunicacao.htm)</p> <p>21. A comunicação verbal e não verbal (texto explicativo). (http://www.salves.com.br/virtua/comverbn-verb.html)</p> <p>22. Vídeo aula do Novo Telecurso com duração de 6:42 minutos (elementos da comunicação) (http://www.youtube.com/watch?v=Pcn_f2qVUP4)</p>
<p>6. Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais).</p>	<p>23. Incluir e acolher na escola (sugestão de aula) (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1228)</p> <p>24. Linguagem não verbal (Cenas do filme "The Kid", de C. Chaplin). (http://www.youtube.com/watch?v=Et2zElioTxE)</p> <p>25. Linguagem não verbal. (http://www.youtube.com/watch?v=8VK7LeVy5p8&NR=1)</p>
<p>13. Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.</p>	<p>44. As diferentes disposições espaciais dos textos na Internet.(Sugestão de aula) (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22783)</p> <p>45. Webquest (para produção e diferenciação de bilhetes e cartas). (http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w5.php?id_actividad=16045&id_pagina=5)</p> <p>46. Webquest sobre a criação de e-mails (http://www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w4.php?id_actividad=19208&id_pagina=4)</p>

Figura 14 – Recursos digitais disponibilizados pela SEEDUC/RJ para implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com as habilidades/competências discursivas

Ao todo, os *Recursos Digitais* para o 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental dão sugestões de recursos da internet, contemplando treze

habilidades/competências. Destas, seis, como vimos anteriormente, exploram os gêneros textuais e o texto enquanto unidade de ensino, os demais abarcam as questões linguísticas/gramaticais/ortográficas. O que se nota nitidamente no material é que há um interesse, também, em se fazer sempre uma sistematização das habilidades/competências de *Uso da língua* em todos os recursos que a SEEDUC/RJ disponibiliza para a implementação do Currículo Mínimo. Nos *Recursos Digitais*, notamos essa preocupação nas habilidades 7 a 12, como se pode notar na Figura abaixo:

COMPETÊNCIA/ HABILIDADE	SUGESTÕES ON LINE:
7. Identificar e usar o vocativo.	26. Definição de vocativo (texto explicativo). (http://www.escolakids.com/que-tal-conhecermos-o-aposto-e-o-vocativo.htm/) 27. Vocativo (aula:usar a vírgula separando o vocativo) (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19322)
8. Reconhecer as marcas linguísticas do registro coloquial.	28. Slide sobre variações linguísticas. (http://www.slideshare.net/larose/variao-linguistica) 29. Linguagem formal e informal (vídeo). (http://www.youtube.com/watch?v=7ZLWoC58IBE)
9. Estabelecer a relação de referência entre substantivos e adjetivos.	30. Vídeo sobre adjetivos (http://www.youtube.com/watch?v=V4-PMyy9qIA) 31. Jogo educativo sobre a classificação dos substantivos (http://www.soportugues.com.br/secoes/jogos/jogo.php?jogo=2)
10. Usar corretamente sinais de pontuação relevantes ao gênero.	32. Vídeo sobre pontuação com duração de 1:00. (http://www.youtube.com/watch?v=wbS65XwRJ34) 33. Vídeo sobre vírgula com duração de 1:29 minutos. (http://www.youtube.com/watch?v=_ETj5eGBYgY) 34. Site sobre pontuação (http://www.canalkids.com.br/cultura/gramatica/quiosque.htm) 35. Hipertexto: "Por uma vírgula". (http://www.proativa.vdl.ufc.br/oa/porumavirgula/oa_por1virgula.html) 36. Exercício: Texto online para pontuar. (http://www.ebji-sto-antonio-cavaleiros.rcts.pt/lacunassinais.htm)
11. Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais.	37. Jogo on line sobre encontro consonantal e dígrafo. (http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=551) 38. Jogo Soletrando (http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=210)
12. Identificar e corrigir	39. Vídeo sobre cedilha, dois pontos e pronomes

dificuldades ortográficas recorrentes	demonstrativos com duração de 5:48 minutos (http://www.prof2000.pt/users/rosaritos/testes/Texto-4%C2%BA.htm) 40. Vídeo sobre construção de frases e concordância verbal com duração de 3:17 minutos (http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/665) 41. Vídeo (sessão e seção) com duração de 1:00 minuto (http://www.youtube.com/watch?gl=BR&feature=related&hl=pt&v=XYfO4lxHxD8) 42. Vídeo com duração de 2 minutos (pronúncia da palavra "problema".) (http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/836) 43. Vídeo com duração de 2:35 minutos (ortografia). (http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/657)
--------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 15 – Recursos digitais disponibilizados pela SEEDUC/RJ para implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, com as habilidades/competências linguísticas

Para trabalhar o Currículo Mínimo no segundo turno, caso a escola estadual faça adesão ao *Programa Mais Educação*, a SEEDUC/RJ disponibiliza o recurso do *Currículo Mínimo em ação*. É um material que pode ser utilizado pelo professor ou por um monitor que atue com os alunos fora do horário normal de aula. Tal como os demais recursos que vimos, é organizado com base nos gêneros textuais tomados como eixo norteador de cada bimestre, tomando como referência também as habilidades/competências e com base em kits pedagógicos utilizados em atividades pedagógicas, primando pela progressão no desenvolvimento da proposta do *Programa Mais Educação*, que tem como objetivo ampliar a jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral, por meio de atividades oferecidas a alunos do Ensino Fundamental, organizadas em macrocampos.

Esses macrocampos são um conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que objetivam qualificar o currículo escolar. Através do Programa, promove-se a ampliação da jornada escolar, oferecendo oportunidades educativas no contraturno por meio de atividades didático-pedagógicas cronometradas, em forma de Plano Mensal.

A elaboração das atividades apresentadas em cada Plano Mensal foi conduzida pela Diretoria de Articulação Curricular, da Superintendência Pedagógica desta SEEDUC, em conjunto com uma equipe de professores da rede estadual. Caso o professor queira utilizar o documento, deve acessá-lo no site da SEEDUC: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. É um material que auxilia a prática dos

professores/monitores do *Programa Mais Educação* e passa a ser mais um recurso para os demais professores da rede implementarem o Currículo Mínimo em suas aulas.

Cada Plano Mensal contém um conjunto de atividades chamadas de Desafios. Segundo a SEEDUC/RJ, são atividades elaboradas a partir da seleção dos descritores que apresentaram baixo rendimento ou rendimento intermediário nas avaliações bimestrais de 2012, a fim de favorecer a implementação do Currículo Mínimo e melhorar o desempenho dos alunos nos referidos descritores. Os desafios apresentam-se sempre acompanhados por uma ficha técnica que indica a *duração prevista, os objetivos do Plano Mensal, os pré-requisitos, o material necessário* para realização da tarefa, a *organização da classe* e os *descritores* associados, no intuito de auxiliar a sua organização para aplicá-las (RJ, 2014?, p.5).

O documento segue a estrutura de aula. Primeiramente, para cada Desafio, apresenta o tópico *Quebrando o Gelo!*, que é uma sugestão de atividade motivacional para iniciar a atividade. Em seguida, há uma breve descrição sobre o que propõe o Desafio. Depois, o desenvolvimento da atividade acompanhado no campo intitulado *Os mistérios por trás do Desafio*. Para encerrar, o *Currículo Mínimo em ação – Mais Educação* apresenta a seção *Amarrando as Ideias*, na qual algumas dicas e sugestões para aplicação da atividade são indicadas, além de habilidades secundárias que podem ser trabalhadas com os alunos (op.cit.). Tomemos como exemplo do documento o Plano 1, do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, que toma como eixo o Bilhete²⁶, a fim de fazer com que os alunos compreendam a estrutura e a funcionalidade do gênero textual, além de trabalhar o aperfeiçoamento da ortografia:

“Neste Plano Mensal, abordaremos o Eixo Bilhete, com foco especial nas habilidades desse gênero de texto, que será o instrumento de comunicação principal destas propostas de atividades, conforme sua finalidade comunicativa, e como objeto de aprendizagem, para o alcance dos objetivos pedagógicos relacionados às habilidades linguísticas trabalhadas no bimestre. Os Desafios envolvem a produção de textos do gênero, tematizando situações cotidianas que propõem adequações do nível de linguagem às situações comunicativas e enfatizam o aperfeiçoamento da ortografia como um dos níveis de desenvolvimento da competência de produção textual” (op.cit.).

²⁶ Tenho escolhido sempre a mesma série/bimestre com um de seus respectivos gêneros textuais (*Bilhete*) na apresentação dos recursos para facilitar a compreensão de como eles trabalham os gêneros como objeto de ensino. Ao escolher o mesmo gênero, é mais fácil compreender que tratamento esses materiais dão ao ensino do mesmo.

Cada Desafio proposto se inicia com uma descrição detalhada, em forma de oficina, com duração de tempo estimada, área de conhecimento, assunto, objetivos, pré-requisitos, material didático necessário, como deve se organizar a sala para a tarefa e as habilidades associadas a ela (tarefa), de acordo com o previsto no Currículo Mínimo. A impressão que temos ao ler o documento é a de que estamos diante de plano de aula padrão. Observemos isso na apresentação do *Desafio 1: Bilhete*:

- ✚ **DURAÇÃO PREVISTA:** 90 minutos.
- ✚ **ÁREA DE CONHECIMENTO:** Língua Portuguesa.
- ✚ **ASSUNTO:** Gênero Textual: Bilhete
- ✚ **OBJETIVOS:**
 - Reconhecer o gênero textual bilhete.
 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
- ✚ **PRÉ-REQUISITOS:** Habilidades básicas de leitura e escrita.
- ✚ **MATERIAL NECESSÁRIO:** Folha de atividade, cartões, lápis e borracha.
- ✚ **ORGANIZAÇÃO DA CLASSE:** Em círculo, propiciando um ambiente acolhedor
- ✚ **HABILIDADES ASSOCIADAS À OFICINA:**
 - Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor

Figura 16 – **Desafio 1: Bilhete** – quadro retirado do *Currículo Mínimo em ação – Mais Educação*, do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, p.6

O documento, após fazer a apresentação acima, apresenta o tópico *Quebrando o Gelo!*, com sugestão de uma atividade motivacional para iniciar o Desafio: “Antes de a turma entrar em sala, coloque debaixo de cada carteira um bilhete contendo um pensamento de estímulo [...] Quando os alunos tomarem seus lugares, coloque um som ambiente. Incentive uma pequena conversa sobre o gênero” (RJ, 2014, p. 7). Propõe que o professor pergunte quem já recebeu ou escreveu algum bilhete, em que situação e o que os alunos acharam dessa experiência, comentando sobre a utilidade do *Bilhete*. Sugere que peça que os alunos olhem debaixo da carteira para, em seguida, cada um ler em voz alta o bilhete e dizer o que entendeu sobre a frase.

Depois, o documento apresenta sites com frases motivadoras para o desenvolvimento da atividade e orienta, no tópico *Os mistérios por trás do Desafio*, como ele deve ser feito passo a passo. Antes de apresentar o Desafio propriamente dito, no tópico *Amarrando as Ideias*, o documento sugere a leitura do livro “Querido

Você”, de Beatrice Masini e Roberto Piumini²⁷, por ser uma história que envolve recebimento de carta entre adolescentes em uma escola, enfatizando quais são as habilidades do Currículo Mínimo do 6º ano que serão desenvolvidas na tarefa: i) Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos de gêneros diferentes; ii) Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem) e iii) Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes. Em seguida, são apresentadas as atividades no Anexo A, como notamos abaixo:

Texto 01

BILHETE AO SENHOR GRILO

Senhor Grilo, por favor,
Interrompa a cantoria.
Não sei como nem por quê,
Não me deixa adormecer
Com seu cricri noite e dia.
Se quiser, meu senhor Grilo,
Vá cantar pra sua tia.



Fonte: CAPARELLI, Sérgio. 111 poemas para crianças. Porto Alegre, LP&M, 2003.

Texto 02



Precisamos nos comunicar inúmeras vezes na nossa vida. Nem sempre temos do nosso lado o nosso interlocutor, por isso a escrita é tão importante. Quando nossa necessidade é deixar um recado curto e rápido, podemos usar vários gêneros textuais, como Bilhete, Torpedo, E-mail, Telefonema etc. Mostre aos alunos a definição de Bilhete, extraída do Dicionário:

Bi.lhe.te (subst. masc.)1. Carta simples e breve. 2. Ingresso para admissão em espetáculo, reuniões etc. 3. Passagem de veículo coletivo. 4. Cédula em jogos de rifa e loteria.

(Aurélio Júnior . 2ª edição – Positivo- Curitiba 2011)

Para cumprir sua função social, para conseguir transmitir bem a mensagem, o bilhete deve conter algumas partes essenciais: destinatário (a quem a mensagem se dirige, o locutário), o assunto (mensagem), um cumprimento de despedida e o remetente (quem escreveu a

²⁷ MASINI Beatrice. PIUMINI Roberto. Querido Você. Infanto- juvenis. Cia do Livro, 2006. Disponível em <http://www.skoob.com.br/livro/6530>

mensagem, o locutor). É importante também acrescentar a data e local para o bilhete ficar mais completo.

1) Releia os dois textos e responda: qual deles é, de fato, um bilhete? Justifique sua resposta.

Transforme o texto 1, Bilhete ao Senhor Grilo, que é um poema, em um Bilhete.

2) Após o término da aula, quando guardava seu material, a professora encontrou um bilhete no meio de suas coisas.

Ela leu:

Professoura,
 Eu não faltei porque eu quiz, tava doente.
 A senhora pode me dar outra chance prá fazer a prova?
 Obrigada.

(Texto criado para esta atividade)

Assim que terminou a leitura, a professora ficou com uma dúvida: não sabia quem havia escrito o bilhete. Por que ela não conseguiu identificar o autor do bilhete?

3) No bilhete, há quatro palavras escritas de forma diferente da norma padrão, que apresentam incorreções ortográficas. Encontre-as e reescreva-as adequadamente.

Escreva um bilhete para um colega da classe desejando-lhe boas-vindas e sucesso escolar.

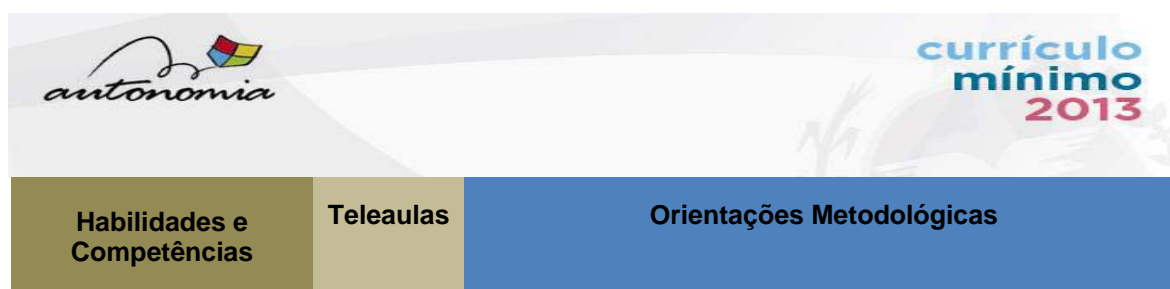
Figura 17 - Exemplo de Plano de aula do documento *Currículo Mínimo em ação – Mais Educação* de Língua Portuguesa, do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, tendo como Eixo o *Bilhete* (RJ, 2014, p.10-12)

Como se pode notar no documento, há uma intensa preocupação por parte da SEEDUC/RJ no sentido de mostrar ao professor “o como fazer” o Currículo Mínimo na prática. Não foi em vão a escolha do título do presente documento: *Currículo Mínimo em ação*. Ação é a palavra de ordem do governo estadual para que não haja como o professor ficar sem meios de operacionalizar a proposta curricular. Interessante também observar que o presente recurso disponibilizado no site da secretaria de educação se apresenta em um formato que o professor que vai executar o discurso oficial conhece muito bem: Plano de Aula, que é uma ferramenta diária do professor em sua prática profissional. Não há espaço, desse modo, para uma não contrapalavra. Afinal, a teoria foi dada no Currículo Mínimo e a prática, sugerida passo a passo, com tempo de cada proposta de atividade até as respostas comentadas ao final de cada Desafio.

O diálogo desse recurso com o Currículo Mínimo chega a ser uníssono. Este se efetiva como um elo discursivo com aquele em cada habilidade trabalhada, bimestralmente, série a série. Daí a relevância da apresentação dele ao falar da atual proposta curricular do governo estadual. É um passo da SEEDUC/RJ que caminha na mesma direção e com o mesmo foco. Toma o gênero textual como objeto de ensino e, a partir desse eixo, trabalha as habilidades e competências que julga necessárias para desenvolver o desempenho linguístico do corpo discente da Rede.

Para encerrar a apresentação do Currículo Mínimo, em seus recursos de implementação do discurso oficial, temos as *Orientações Metodológicas – Autonomia*. O catálogo geral do documento possui cento e setenta e oito páginas expondo o recurso ao professor. É uma ferramenta que objetiva oferecer ao corpo docente teleaulas com os eixos abordados no Currículo Mínimo. São noventa aulas para o segundo segmento do Ensino Fundamental e oitenta para o Ensino Médio, ou seja, são cento e setenta teleaulas ao todo. O professor interessado pode acessar o catálogo completo ou a aula específica para a série e bimestre com os quais trabalha.

Para termos uma ideia do recurso, tomemos mais uma vez o eixo do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade. Ao abrir o site <http://www.conexao professor.rj.gov.br>, o professor seleciona a série desejada e o bimestre. Lá, opta por um eixo e acessa o material, que já dá acesso direto ao link da teleaula. Tal como os demais recursos, as *Orientações Metodológicas – Autonomia* explicitam as habilidades e competências a serem desenvolvidas e seu vínculo direto ao Currículo Mínimo, com especificação dos gêneros textuais a serem ensinados no bimestre. O documento é dividido em três partes: i) *Habilidades e competências*, ii) *Teleaulas* e iii) *Orientações Metodológicas*, como se nota a seguir:



<p>- Reconhecer o impacto [do gênero bilhete] nas redes sociais.</p>	<p>14 – EF 16 – EF</p>	<p>No Currículo Mínimo, trabalham-se, neste bimestre, os gêneros textuais bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo). Entretanto, nestas duas teleaulas, apenas o gênero bilhete é contemplado. Na aula 14, o aluno aprende sobre a maneira mais adequada de transmitir um recado por meio do bilhete, observando as informações principais e secundárias a serem transmitidas. Na aula 16, o aluno aprende que um bilhete pode ter diferentes graus de formalidade, a depender do seu destinatário.</p>
<p>- Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem.</p>	<p>41 – EF 42 – EF 43 – EF 44 – EF</p>	<p>Esta habilidade pode ser desenvolvida através da utilização destas quatro teleaulas. Na aula 41, o aluno aprende a transformar uma cena em uma narração e a escrever em forma direta e a relatar em forma indireta, ponto central da aula 42. Na sequência, através da aula 43 e 44, o aluno aprende que existem palavras que podem ser trocadas por outras, sem prejudicar o entendimento do texto, situação que o leva a identificar os recursos disponíveis para se contar uma história dentro e fora da escola.</p>
<p>- Inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor.</p>	<p>26 - EF 43 – EF 44 – EF 45 – EF 48 – EF 55 – EF</p>	<p>Esta habilidade pode ser trabalhada por meio destas seis aulas. Por meio da aula 26, o aluno aprende que profissionais de diferentes áreas têm uma forma de falar característica, os chamados jargões profissionais. Aprende, ainda, que é necessário adequar seu vocabulário ao seu destinatário, numa espécie de “tradução” do seu discurso, de forma que o receptor da mensagem compartilhe dos significados propostos por ele. Através das aulas 43 e 44, o aluno aprende que existem palavras que podem ser trocadas por outras, sem prejudicar o entendimento do texto, situação que o leva a identificar os recursos disponíveis para se contar uma história dentro e fora da escola. Esta compreensão se amplia com as aulas 45, 48 e 55 que discutem a especificidade dos provérbios, expressões idiomáticas e a aprendizagem de palavras novas, tendo em vista a relação de comunicabilidade entre o emissor e o receptor da mensagem/texto.</p>
<p>- Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem).</p>	<p>17 – EF 41 – EF 42 – EF 43 – EF 44 – EF 45 – EF 48 – EF 55 – EF</p>	<p>Esta habilidade pode ser desenvolvida através da aula 17, na qual o aluno aprende a estruturar um texto, com foco nos elementos da comunicação. A mensagem é escrita de uma ou de outra forma, a partir do que se prioriza nela: o emissor, o receptor, o canal, o código ou a mensagem. Daí tratar-se de objetividade, subjetividade e grau de formalidade. Como se trata da ampliação do estudo estrutural dos elementos que envolvem o ato comunicativo pode-se trabalhar a mesma habilidade mediante as teleaulas 41 a 45, 48 e 55, conforme mencionado nos itens anteriores.</p>
<p>- Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor</p>	<p>01 – EF 03 – EF 04 – EF 26 - EF 41 – EF 42 – EF 43 – EF 44 – EF 45 – EF</p>	<p>Ainda tratando-se da ampliação do estudo estrutural dos elementos que envolvem o ato comunicativo, esta habilidade pode ser desenvolvida mediante as aulas 1, 3, 4, 26, 41 a 45, 48 e 55. Na aula 1, introdutória do primeiro módulo, o aluno aprende que há diferentes linguagens, como a verbal e a não verbal. Nas aulas 3, 4 e 26, é trabalhada a questão da adequação do discurso à situação comunicativa e ao destinatário. Esta habilidade, em diálogo com as anteriores, também pode ser desenvolvida através da</p>

(inclusive entre portadores de necessidades especiais).	48 – EF 55 – EF	utilização dos blocos de aulas 41 a 45, 48 e 55, uma vez que tratam também das diferentes maneiras de narrar, sem que o sentido global da narrativa seja alterado.
- Reconhecer as marcas do registro coloquial.	02 – EF 03 – EF 17 – EF 64 – EF 67 – EF 84 – EF 85 – EF	Esta habilidade pode ser desenvolvida através da utilização destas sete aulas. Nas aulas 2 e 3, o aluno aprende algumas diferenças entre a língua falada e a língua escrita, bem como entre o registro formal e o informal. Na aula 17, além da formalidade e da informalidade, contemplam-se a objetividade e a subjetividade no texto escrito. Na aula 64, o aluno aprende que cada meio de comunicação tem uma linguagem diferente, exigindo um tipo de registro; na aula 67, os jogos de linguagem remetem para a aula 84, que analisa o uso de gírias e, na sequência, aula 85, o sentido conotativo e denotativo das palavras.
- Estabelecer relação de referência entre substantivos e adjetivos.	18 – EF 43 – EF 87 – EF	Esta habilidade pode ser desenvolvida através da utilização destas três aulas. Na aula 18, o aluno aprende a descrever dentro da narrativa, mediante o uso de adjetivos, bem como observa a formação do gênero feminino de alguns substantivos. Na aula 43, o aluno aprende a reconhecer os substantivos, adjetivos e advérbios, revisando-os na aula 87.
- Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais	56 – EF 57 – EF 79 – EF 80 – EF	Esta habilidade pode ser desenvolvida, através da utilização destas quatro aulas. Nas aulas 56 e 57, o aluno aprende sobre a classificação de palavras pelo número de sílabas e, desta forma, é interessante introduzir o estudo dos dígrafos. As aulas 79 e 80 discorrem sobre o uso das letras “g” e “j” e a confusão causadas pelo uso das letras “y”, “k” e “w”.
Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.	Todas	Esta habilidade pode ser desenvolvida, através da utilização de todas as teleaulas, considerando que, no decorrer, e ao final delas, o aluno é estimulado a pesquisar as palavras desconhecidas no dicionário, aprendendo a consultá-lo corretamente.

Figura 18 - *Orientações Metodológicas – Autonomia* de Língua Portuguesa, do 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental (RJ, 2014, p.10-12)

O tripé apresentado i) *Habilidades e competências*, ii) *Teleaulas* e iii) *Orientações Metodológicas* para organização do documento proporciona ao professor uma forma prática de utilizar o recurso para implementar o Currículo Mínimo e, ao mesmo tempo, enriquecer as aulas de Língua Portuguesa. Um dado

interessante é que *As Orientações* apontam as habilidades e competências tal como elas aparecem na proposta curricular, assim como fizeram os outros recursos disponibilizados pela SEEDUC/RJ, facilitando o diálogo entre os documentos, o acesso e sua utilização.

Outro dado relevante é citação direta ao Currículo Mínimo, como vimos acima: “No Currículo Mínimo, trabalham-se, neste bimestre, os gêneros textuais bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo). Entretanto, nestas duas teleaulas, apenas o gênero bilhete é contemplado” (RJ, 2014c, p.2). Dessa maneira, os recursos que a SEEDUC/RJ não só legitimam o diálogo entre os documentos, como também direciona o professor ao ponto exato da proposta curricular que está sendo trabalhado. *As Orientações* também conseguem, com isso, dar mais segurança ao profissional que irá implementá-la, uma vez que a citação direta do documento curricular faz com ele não tenha dúvidas sobre qual habilidade ou competência deve trabalhar naquela teleaula proposta.

Também cumpre destacar o caráter didático do recurso. Além de apresentar as habilidades, competência e teleaula indicada, as *Orientações Metodológicas – Autonomia* apontam dicas para a aplicação da atividade, especificando o que o aluno pode aprender com a teleaula indicada: “Na aula 14, o aluno aprende sobre a maneira mais adequada de transmitir um recado por meio do bilhete, observando as informações principais e secundárias a serem transmitidas” (op.cit.). Dessa maneira, as informações prestadas no documento podem alertar o professor para questões que ele sozinho talvez não tivesse notado.

A apresentação do Currículo Mínimo seria incompleta se não tomássemos conhecimento desses recursos que compõem a proposta curricular com o intuito de integrar esse discurso oficial e de direcionar a sua implementação, uma vez que, juntos, formam uma única voz. Em todos os recursos oferecidos pela SEEDUC/RJ temos uma parte do Currículo Mínimo. Além disso, a apresentação do documento nos permitiu observar alguns dados. A SEEDUC/RJ organizou um documento (Currículo Mínimo) para enviar às escolas bem sintetizado (23 páginas – versão 2012), para fácil leitura e utilização prática do professor no seu cotidiano com informações básicas, tomando texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino e eixo de cada bimestre, trabalhando habilidades e competências de leitura a serem ensinadas, conteúdos linguísticos e gramaticais priorizados pelo

governo estadual e atividades discursivas de produção textual relacionadas ao gênero textual estudado. Mas não se deteve em apresentar a proposta.

Como estamos observando nesta apresentação do documento, o governo estadual não ofereceu ao corpo docente apenas a teoria do Currículo Mínimo, com o que o professor deveria ensinar. Apresentou diversas maneiras de o corpo docente visualizar uma maneira de implementar seu discurso, através dos recursos que ajudam a compor a proposta curricular, sendo cada um deles um elo discursivo importante na composição na voz oficial. Dessa forma, o professor tem a teoria de um lado e como colocá-la de outro, estando amparado nos dois lados para efetivar as orientações dadas pela SEEDUC/RJ²⁸. Afinal, todos os recursos disponibilizados apresentam, bimestre a bimestre, os preceitos encontrados na proposta curricular, com as especificações por ela recomendadas e habilidades/competências a serem trabalhadas. São recursos que abarcam não apenas formas tradicionais de ensino com papel e quadro-negro, mas contemplam, também, recursos digitais e televisivos das diversas espécies, entre outros. Observemos na figura abaixo quais são os recursos oferecidos para cada série:

<i>Ano de escolaridade ou série</i>	<i>Orientações Pedagógicas</i>	<i>Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada</i>	<i>Orientações Metodológicas -Autonomia-</i>	<i>Recursos Digitais</i>	<i>Currículo Mínimo em ação -Mais educação-</i>
6º ano – E.F.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	X
7º ano – E.F.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	X
8º ano – E.F.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	X
9º ano – E.F.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	X
1ª série – E.M.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	-
2ª série – E.M.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	-
3ª série – E.M.	X	X	Menos no 4º bimestre	X	-

²⁸ Todavia, como isso se dá na prática é uma questão que foge ao objetivo da presente pesquisa de doutorado e que pretendemos investigar em estudos posteriores.

Figura 19 - Recursos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para implementação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa

Terminada a apresentação da Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo, com seus recursos para colocá-los em prática, foi possível conhecer melhor os documentos elaborados pelo governo do Estado do Rio de Janeiro a fim de direcionar o ensino da Língua Portuguesa na Rede pública de ensino estadual no presente século, observando como expõe ao professor o que deve ser ensinado e o que a voz oficial considera relevante na aprendizagem da língua materna. Afinal, como vimos, o gênero *Propostas Curriculares* tem essa característica composicional *de nortear o caminho a ser seguido em determinada área do conhecimento*.

Em alguns pontos, ambos os documentos caminham na mesma direção. Em outros, apostam em formas diferentes de direcionar *o caminho a ser seguido*. Entre as questões nas quais eles dialogam se destaca a concepção de linguagem apresentada como arcabouço teórico para o ensino da língua materna. Ambos *apostam na concepção interativa de linguagem* relacionada aos sujeitos e às situações reais vivenciadas por eles dentro do contexto em que são produzidas, contrapondo-se a uma forma estática de enxergar os fatos linguísticos.

Tal fato vai ao encontro do que nos aponta Marinho (2003), em sua tese de doutorado. A pesquisadora revela que as propostas curriculares das últimas décadas oficializam novas concepções de linguagem para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com base numa perspectiva dialógica apoiada em Bakhtin. É um dado muito importante nas propostas curriculares aqui investigadas, pois esse novo modo de enxergar a linguagem, que veio sendo valorizado desde a década de 80 com os estudos da Linguística na academia e, na década de 90, com a divulgação dos Parâmetros Curriculares revela a busca de novos rumos para o ensino da língua. Desse modo, a concepção interativa e enunciativa da linguagem abre um novo horizonte não somente para a produção intelectual, mas, também, para o modo como o ensino da língua materna deve ser conduzido no país.

Tonácio (2003), em sua dissertação de mestrado, afirma que as propostas curriculares para o ensino da Língua Portuguesa, buscam um redimensionamento no trabalho pedagógico desenvolvido com a linguagem a partir da década de 90. Ao analisar as propostas curriculares de vinte estados brasileiros da década de 80, a pesquisadora Marildes Marinho (2003) também aponta essa mudança de paradigma. Assim, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo dialogam não apenas entre

si, mas com todo esse cenário discursivo que busca e aponta para medidas que “querem redefinir o objeto de ensino do português, em função de mudanças de paradigmas no campo dos estudos e pesquisas linguísticas” (MARINHO, 2003, p.49), fazendo frente à concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. É justamente essa mudança de paradigmas que sustenta o título da tese de Marinho: *A oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil* e que notamos nas propostas curriculares aqui investigadas.

Essa nova concepção para o ensino da língua dos documentos da presente pesquisa traz um outro ponto em comum: *o foco da disciplina Língua Portuguesa está no texto, visto como unidade de ensino e nos gêneros enquanto objeto de ensino*. Ambas as propostas curriculares colocam os gêneros textuais como eixo orientador de cada bimestre e é com base neles que são apresentadas as habilidades e competências a serem ensinadas nas atividades discursivas e os pontos linguísticos e gramaticais devem estar a serviço da produção textual desses gêneros.

Outro ponto de diálogo que notamos na apresentação dos documentos é encontrado na forma como os conteúdos devem ministrados através da *proposta de seriação*. Em ambas as propostas curriculares os conteúdos são divididos em séries, com base nos gêneros a serem ensinados, considerados pela SEEDUC/RJ como adequados a cada série e modalidade de ensino. Até os recursos disponibilizados para a sua implementação são apresentados com base nessa seriação. Assim, a organização dos conteúdos a serem ensinados é distribuída em blocos para cada série. A *proposta de seriação* para a disciplina Língua Portuguesa nos documentos considera o texto como foco do processo de ensino-aprendizagem do idioma e com base no agrupamento de textos de diferentes gêneros, “são indicadas habilidades específicas de leitura e produção textual, bem como aspectos discursivos e gramaticais da língua em uso a serem abordados como suporte para o desenvolvimento das referidas habilidades” (RJ, 2006, p.53).

Outro ponto em comum que observamos na apresentação dos documentos foi a *apresentação de recursos para a implementação da proposta curricular*. A Reorientação Curricular organizou os Materiais Didáticos em duas versões para o segundo segmento do Ensino Fundamental e duas para o Ensino Médio e o Currículo Mínimo disponibilizou cinco materiais de apoio para a implementação do documento: i) *Orientações Pedagógicas*, ii) *Caderno de Atividades Pedagógicas de*

Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno, iii) *Orientações Metodológicas – Autonomia*; iv) *Recursos Digitais* e v) *Currículo em ação*. Desse modo, o professor visualiza o modo como deve colocar em prática os pressupostos da proposta curricular ou tem uma noção de atividades que podem servir de base para a elaboração de seu próprio material didático. Além disso, as propostas curriculares com seus recursos de implementação se tornam um única voz para o sucesso do projeto.

Todavia, em outros pontos, os documentos trilham caminhos um tanto diferentes. Por exemplo, *no enfoque que os documentos dão à Literatura há pontos divergentes*. A Reorientação Curricular aponta o enfoque temático como sendo a melhor maneira de abordar os conteúdos e textos literários. Assim, a inserção da literatura na disciplina Língua Portuguesa deve estar centrada “na investigação do texto e no desenvolvimento de capacidades leitoras e não mais, como acontecia, nas informações externas, tais como: a periodização dos estilos de época, as características desses períodos ou de seus principais autores” (RJ, 2006a, p.46). A voz oficial aposta no enfoque temático por acreditar que ele “ajuda no entendimento da manifestação artística como expressão de anseios, esperanças, sonhos, angústias, enfim, de sentimentos que perpassam o tempo e constituem a essência humana” (op.cit.), em declarada oposição ao enfoque tradicional de abordagem da periodização das escolas literárias e uma padronização estética.

Outro ponto em que *os documentos não seguem a mesma direção é no suporte utilizado para sua apresentação aos professores*. Para a apresentação da Reorientação Curricular foi utilizado apenas um suporte escrito impresso para apresentar o seu discurso às escolas, em forma de livros. Foi um livro para a proposta curricular e quatro para os volumes dos Materiais didáticos. Dessa maneira, quem não recebeu, na época, um exemplar do documento precisou contar com o fato de ter mais exemplares disponíveis da escola ou conseguir emprestado. Professores novatos que não conseguiram isso ficaram sem acesso ao texto oficial.

A apresentação do Currículo Mínimo, por sua vez, se deu por duas vias: impressa e digital, no site da SEEDUC/RJ. Todos os professores receberam uma via impressa do documento e o governo estadual disponibilizou-o também no site oficial. A oferta dele no ambiente digital traz consigo alguns pontos positivos. Primeiramente, torna o acesso mais fácil, uma vez que pode ser acessado em qualquer lugar com internet, independente do local. Desse modo, mesmo não tendo

consigo o documento impresso, o professor pode consultá-lo, utilizá-lo em qualquer parte. Outro dado favorável ao estar disponível no site é que isso torna o acesso ao documento mais democrático, pois qualquer pessoa pode acessá-lo, não sendo um bem exclusivo daqueles envolvidos no setor educacional. Os pais interessados na educação de seus filhos podem acessar e ainda acompanhar com os filhos os pontos de convergência e de divergência daquilo que é ensinado em relação ao que é almejado pelo discurso oficial a cada bimestre. Além disso, a partir de 2013, os recursos para sua implementação também foram disponibilizados no site oficial da SEEDUC/RJ para acesso dos professores interessados. Após encerrar a apresentação dos documentos, passemos ao objetivo dos documentos.

4.3 **Afinal, o que objetivam as propostas curriculares?**

Após observarmos a apresentação dos documentos, tendo uma visão geral de como o governo estadual organiza seu discurso sobre o ensino da língua materna na Rede, cumpre investigarmos qual é o seu propósito ao elaborar as propostas curriculares. Notamos que cada uma delas foi elaborada em um momento distinto da outra, por representantes legais que estiveram no poder em momentos diferentes, mas ambos, ao elaborarem uma proposta curricular de Língua Portuguesa o fizeram porque tiveram um objetivo. E qual seria essa meta?

Na presente investigação, colocaremos em pauta três objetivos específicos da Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo que observamos serem os mais relevantes após a análise do *corpus*: i) *alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes de referência dos principais exames externos*, ii) *servir de base comum e local às legislações vigentes*; e iii) *orientar a prática dos professores acerca do que ensinar*, observando o que deve se constituir como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Vejamos cada um desses objetivos, afinal, é também com base neles que investigaremos se o ensino da língua materna no Estado é prescritivo ou produtivo.

4.3.1 Alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes de referência dos principais exames externos

Um dos principais objetivos da Reorientação Curricular e do Currículo Mínimo consiste em *alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes dos principais exames externos*. Essas matrizes fazem parte de um cenário de

busca de melhoria da qualidade do sistema de ensino como um todo e o nosso país, atendendo a uma demanda mundial, faz parte desse movimento. Vejamos o contexto em que essas matrizes foram organizadas.

Nos últimos quinze anos, avançou no Brasil a implantação dos sistemas de avaliação educacional. Em nível nacional, essa política de avaliação abarca as diversas modalidades de ensino e engloba diferentes programas, tais como o Sistema de avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional dos Cursos – ENC, posteriormente substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Paralelamente aos sistemas de avaliação educacional em nível nacional, diversos Estados e municípios também elaboram sistemas mais locais e regionais de avaliação da aprendizagem. São iniciativas que indicam a progressiva institucionalização da avaliação como relevante mecanismo para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas que visam i) nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem, ii) promover a institucionalização da avaliação educacional no Brasil e iii) servir de instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade acerca do desempenho dos alunos no que diz respeito às competências e habilidades que devem ser ensinadas na escola, enriquecendo o debate público sobre os desafios da educação no país (CASTRO, 2009, p.6).

Um dos principais papéis da realização dessas avaliações em larga escala é conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais e isso tem se tornado uma constante em países como o Brasil. Segundo Ferrer e Arregui (2003), essa convergência em torno das avaliações “estandarizadas” é derivada de perspectivas e interesses distintos quanto ao papel dos sistemas educativos. Dentro desse cenário, os autores destacam: i) a questão econômica, pois tais sistemas de avaliação pretendem melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, produtividade e mercado de trabalho; ii) a melhoria dos resultados de aprendizados relacionados às competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho; iii) um controle mais amplo dos sistemas educativos nacionais sobre os conteúdos curriculares a serem

ensinados nas escolas e a avaliação desses conteúdos; iv) a otimização dos gastos dos governos na educação; e v) a ampliação da contribuição da comunidade para a educação através de sua participação na tomada de decisões escolares, sendo o resultado dessas avaliações um referencial para diagnosticar a realidade das escolas e orientar que atitudes devem ser tomadas.

Todavia, independente dos motivos que levam à criação de sistemas de avaliação, há um consenso quanto ao seu importante papel como instrumento de melhoria da qualidade (CASTRO, 2009, p.6). Todos sabemos que os resultados da educação não são diretamente observáveis ou mensuráveis nem imediatos, “dada a heterogeneidade do corpo docente e da situação socioeconômica familiar dos alunos, só é possível obter uma visão geral do desempenho dos sistemas educacionais mediante uma avaliação externa em larga escala” (op.cit.). Nesse contexto, em nível internacional, os gestores da educação brasileira atendem fortemente às expectativas da OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), cujas principais metas declaradas consistem em apoiar um crescimento econômico duradouro, desenvolver o emprego, elevar o nível de vida, manter a estabilidade financeira e ajudar os países a desenvolverem as suas economias de modo a contribuir para o crescimento do comércio mundial (Brasileiro, 2012b, p. 39).

A fim de alcançar esses objetivos, a Organização desenvolveu uma série de programas estratégicos, dentre os quais se destaca o PISA (*Program for International Student Assessment*), que tem por finalidade medir o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Seu objetivo principal é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes da OCDE, para a discussão da qualidade da educação básica e que subsidiem políticas nacionais de melhoria da educação. A influência do PISA é notória nas avaliações externas pelas quais passa a educação básica no Brasil e suas principais características são:

- A opção por *avaliações diagnósticas*, em articulação com *políticas públicas de larga escala*.
- Presença de *descritores* com foco privilegiado em leitura e compreensão de texto impresso e eletrônico;
- Proposição de questões fechadas e calibradas dentro dos parâmetros da Teoria da Resposta ao Item;
- A opção por trabalhar com competências cognitivas mensuráveis (ex.: identificar, diferenciar, comparar, relacionar) (BRASILEIRO, 2012b, p.40).

Tendo como principal objetivo produzir, nos países conveniados com a OCDE, “indicadores de desempenho estudantil voltados para as políticas educacionais, fornecendo orientações, incentivos e instrumentos para melhorar a eficácia da educação, além de possibilitar a comparação internacional” (Brasileiro, 2012b, p.40), o PISA exerce influência no Brasil, uma vez que ele participa desse rol de países conveniados. Todavia, os resultados revelam que seus estudantes ainda têm o seu desempenho abaixo da média do OCDE. No PISA 2000, foi o país de menor desempenho, com mais da metade dos estudantes se posicionando no nível 1 ou abaixo, e menos de 1% alcançando o nível mais alto. No ano de 2006, o Brasil obteve média que o colocou na 48ª posição entre 56 países no exame.

Em 2009, o quadro de avaliação da PISA revelou nova concepção de leitura, que incluiu um nível de letramento mais avançado, abarcando não só a avaliação de decodificação e compreensão de textos impressos, mas também um componente informativo para avaliar o quanto os estudantes leem, navegam e compreendem textos digitais. Dentro dessa nova abordagem, em 2009, os alunos brasileiros ficaram em 53º em leitura (superando Argentina, Panamá e Peru na América Latina, mas atrás de Chile, Uruguai, México e Colômbia) e em 57º em matemática.

Os dados de 2012 colocam a educação do Brasil entre as posições mais baixas do ranking. Dos 65 países participantes, ficou na 58ª posição, com a participação de 510 mil alunos. Mesmo tendo subido de 396 pontos para 410 nas competências relacionadas à leitura em 2000, ainda há um resultado abaixo da média, pois os dados revelam que 49,2% dos estudantes brasileiros de 15 anos só conseguem entender a ideia geral de um texto sobre tema familiar, ou fazer conexão entre as informações lidas e o seu cotidiano, não alcançando o nível de letramento almejado pelo exame e merecendo atenção no trabalho com as habilidades em leitura de textos que circulam nas diversas esferas discursivas, necessárias ao crescimento individual dos alunos e à sua participação em sociedade. Coerente com essa exigência social, “a competência cognitiva de leitura, para o PISA, supõe descobrir, selecionar, interpretar e avaliar informação de textos selecionados, em situações reais de uso” (Brasileiro, 2012b, p. 42).

Tal desempenho de nossos alunos no PISA desde 2000 revela uma imagem de nosso país ao mundo que exige atitudes, levando à tomada de medidas para mudar esse cenário. Os resultados do PISA favorecem no provimento de informações estratégicas para aprofundar o debate sobre a situação educacional do

nosso país e mostrar o que os alunos estão aprendendo, ou o que deveriam ter aprendido, em relação aos conteúdos e habilidades básicas estabelecidos no currículo. Nesse sentido, é um sistema de avaliação que influencia diretamente na elaboração dos currículos do nosso país. A elaboração de exames que apresentam quais habilidades são relevantes em nível internacional obriga o país a definir quais as aprendizagens que devem ser consideradas fundamentais e asseguradas a todos os alunos para que eles possam estar no mesmo patamar educacional dos demais países participantes, uma vez que essas avaliações permitem comparações entre os países ou regiões. Um resultado óbvio desse processo é o Brasil promover ações em nível nacional para a melhoria da qualidade da educação no país. É o que veremos agora.

Uma delas foi a criação, em 2007, pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida à rede pública de ensino. No intuito de favorecer a efetivação do PDE, foi criado o Plano de Metas que estabelece um conjunto de diretrizes para que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, somem esforços para criar condições para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e seja capaz de atuar crítica e reflexivamente no contexto em que se insere em nossa sociedade grafocêntrica.

Dentro desse contexto, para identificar quais são as redes de ensino municipais e as escolas que apresentam maiores fragilidades no desempenho escolar, necessitando de maior atenção e apoio financeiro e de gestão, o PDE dispõe de um instrumento denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Ele é um dos instrumentos que o governo federal utiliza para aferir a qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: i) fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e ii) desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática). Além disso, é um dos eixos do PDE que permite realizar uma prestação de contas para a sociedade de como está a educação em nossas escolas públicas. Para participar desse Plano de Desenvolvimento da Educação, os sistemas municipais e estaduais precisam fazer adesão ao *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*,

seguindo as diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

Dessa maneira, a avaliação passa a ser a primeira ação concreta para se aderir às metas do *Compromisso Todos pela Educação* e receber o apoio técnico/financeiro do MEC, objetivando que a educação brasileira alcance um salto para a melhoria no resultado dos indicadores de qualidade. Ainda dentro desse contexto do PDE, a fim de avaliar a educação básica brasileira e analisar toda a diversidade e especificidades das escolas brasileiras, o governo federal criou a avaliação denominada Prova Brasil, um instrumento que possibilita retratar a realidade de cada escola, em cada município, por série, escola e turma. Seus testes avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e buscam detectar dificuldades de aprendizagem. O resultado, quase censitário, amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada. É uma avaliação que segue orientações do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e é construída para avaliar o sistema de ensino a partir do desempenho dos alunos nas provas.

A partir dos dados coletados na Prova Brasil, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação definem ações voltadas à correção de distorções e debilidades identificadas no exame e utilizam os dados para redefinir algumas práticas, a fim de atingir as metas educacionais traçadas pelo governo federal para cada ente da federação. “Essas metas, negociadas em nível nacional e em consenso com as orientações externas, procedentes sobretudo da OCDE/PISA, envolvem atingir 600 pontos nas habilidades de Leitura, Matemática e Ciências até 2022, bicentenário da independência do Brasil” (BRASILEIRO, 2012b, p. 43). Outro dado relevante é que os resultados das provas, aplicadas em nível nacional a cada dois anos, podem i) auxiliar os gestores da educação a direcionar recursos visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro a fim de melhorar o desempenho dos alunos; ii) fornecer um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno; iii) fornecer um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado em nossas escolas; iv) subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas diversas esferas (municipal, estadual e federal). Cristiane Brasileiro (2012b) traça um breve histórico do processo de efetivação do exame que enriquece nosso estudo:

“A primeira aplicação do Saeb aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. Os alunos foram avaliados em língua portuguesa, matemática e ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Este formato se manteve na edição de 1993.

A partir de 1995 adotou-se uma nova metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo. Nesse ano, foi decidido que o público avaliado seriam as etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (que correspondem ao 5º e 9º ano atualmente) e 3º ano do Ensino Médio. Além da amostra da rede pública, em 1995 foi acrescentada uma amostra da rede privada.

Focando mais especificamente no ensino da Língua Portuguesa, vemos que a avaliação segue as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltando-se para a função social da Língua. Entende que o desempenho linguístico, assim, deve-se constituir como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania, integrando a sociedade como ser participante e atuante” (BRASILEIRO, 2012b, p. 43-44).

A Prova Brasil e o Saeb são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica cujos testes de Língua Portuguesa, que têm como foco a leitura, objetivam verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, o que exige um nível de letramento que ultrapasse a leitura de textos mais simples. Não basta decodificar letras e palavras. Desse modo, ser competente no uso da língua significa mais. É saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação que exige o domínio da língua escrita. Ler, a partir desses exames, é uma atividade complexa que “exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (BRASILEIRO, 2012b, p. 44) informações dentro do texto. Com base em fontes oficiais, Cristiane Brasileiro (2012b) faz um quadro comparativo dos dois exames:

PROVA BRASIL	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas

	urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Figura 20 – Quadro ilustrativo feito por Cristiane Brasileiro (2012b, p. 45) para distinguir a Prova Brasil do Saeb

No exame do Saeb, são utilizadas provas elaboradas com um grande número de itens distribuídos em diferentes cadernos de provas (169 itens por série e disciplina), abrangendo as competências e habilidades requeridas ao final de cada ciclo de aprendizagem, com seus diferentes graus de complexidade, em todas as séries avaliadas. Esses itens das provas são elaborados com base na Matriz de Referência Curricular do Saeb, elaborada a partir de uma ampla consulta nacional sobre os currículos estaduais, livros didáticos usados pelos professores e conteúdos praticados nas escolas brasileiras dos ensinos fundamental e médio (CASTRO, 2009, p.8). Através dessas matrizes, o governo federal estabelece as competências e habilidades que os alunos sabem e são capazes de fazer ao final das séries e ciclos avaliados, uma vez que elas incorporam as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a reflexão de pesquisadores, professores e especialistas de cada área que é objeto da avaliação. O que queremos destacar ao apresentar tais informações é que uma das principais metas das propostas curriculares da presente pesquisa é justamente estar alinhada a essas matrizes de referência. Vejamos mais dados sobre os exames.

Utilizando a mesma metodologia do Saeb, a Prova Brasil passou a ser operacionalizada em conjunto, desde 2007, oferecendo a todas as escolas participantes um diagnóstico consistente sobre o desempenho de seus alunos nas áreas da avaliação e usando a mesma métrica de avaliação do Saeb. Os resultados, que são comparáveis, permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, estado, ou em relação ao

país. “Para a elaboração dos itens do Saeb e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.17) e as Matrizes Curriculares de Referência foram construídas a partir da elaboração de descritores que cruzam os objetivos curriculares e as operações mentais (competências e habilidades). Trabalhar com habilidades e competências é um diferencial nesse tipo de exame. Mas que conceito de habilidade e desempenho são utilizados nas matrizes?

O conceito de competência utilizado nos exames tem base na perspectiva de Perrenoud. Para ele (1999), competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. As competências cognitivas podem ser entendidas como as “diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (BRASIL, 2008, p.18). Segundo o que ensina Perrenoud, a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério a tarefa de transferir conhecimentos e essa transferência deve ser trabalhada e mobilizada intensamente a fim de que os alunos possam utilizar os saberes adquiridos em situações reais, no trabalho ou fora dele. Assim, não adianta apenas aprender conteúdos, é preciso saber usá-los, saber fazer. Assim, a descrição de competências deve partir da análise de situações concretas, da ação, e disso derivar conhecimentos.

Segundo o documento *SAEB 2001: novas perspectivas* (2001), as habilidades referem-se, especificamente, “ao plano objetivo e prático do *saber fazer* e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (p.18) e cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas. O documento acrescenta, ainda, o conceito de *descriptor* como uma “associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (op.cit.), que deve i) indicar habilidades gerais que se esperam dos alunos e ii) constituir referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

As Matrizes de Referência da Língua Portuguesa revelam que o ensino da língua materna deve ter como finalidade promover o desenvolvimento do aluno

para o domínio ativo do discurso, sobretudo nas diversas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo letrado, aumentando, assim, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. Ou seja, *saber fazer*. Colocar em prática, em sua vida social, os conhecimentos adquiridos relacionados à língua, cabendo à escola o papel de promover atividades que permitam ao aluno usar a língua em suas diversas modalidades, “tomando-se a linguagem como uma atividade discursiva, promover situações em que o aluno possa, efetivamente, compreender e produzir *textos*” (BRASIL, 2001, p.17). Desse modo, as competências e habilidades consideradas importantes no domínio dos usos linguísticos serão desenvolvidas.

Outro dado relevante nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa é o enfoque dado ao texto, que deve ser o ponto de partida e de chegada das atividades de ensino-aprendizagem de língua. É a partir dele que as atividades e conteúdos devem ser selecionados e organizados. Além disso, segundo o MEC (BRASIL, 2001, p. 18), o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: i) A prática de compreensão de textos; ii. A prática de produção de textos; e iii) A prática de análise linguística. Assim,

“O modo como se organiza a Matriz de Referência de Língua Portuguesa resulta da compreensão de que, ao realizar essas práticas, que permitem a interação com seu objeto de conhecimento, o aluno modifica, reorganiza e reconstrói sua visão da língua em funcionamento, tornando-se capaz de estabelecer um número gradativamente maior de relações substantivas entre ele, como sujeito de conhecimento, e a língua e o objeto a serem conhecidos” (BRASIL, 2001, p. 18).

Além disso, a Matriz estabelece não todos os conteúdos desejáveis ao aluno, mas apenas um conjunto de saberes e de habilidades cujo domínio é esperado de alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio, privilegiando o uso social da língua, nas suas mais diferentes maneiras de efetivar-se. Em 2001, as matrizes de Referência foram alteradas com o intuito de deixá-las mais harmônicas com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as mudanças dos contextos nacional e internacional²⁹.

Nessas matrizes são apresentados os mesmos 21 descritores para 8^a série (9^o ano de escolaridade) e para a 3^a série do Ensino Médio. A Matriz está

²⁹ Confira, no ANEXO A, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb 2001, com seus descritores, para o 9^a ano de escolaridade e para a 3^a série do Ensino Médio, que abarca as modalidades de ensino que são foco da presente investigação.

organizada em subconjuntos de habilidades, que são esperadas para os alunos nas referidas séries. Essas habilidades são contempladas, uma a uma, sob a forma de *descritores* que especificam o que cada habilidade implica, tendo o texto como objeto de estudo. Os descritores têm como base algumas das competências discursivas consideradas essenciais nas situações de leitura.

A prova, por sua vez, é organizada pela adoção da amostragem matricial de conteúdos. Esse tipo de amostragem está conjugada “a uma metodologia de construção de provas denominada *Blocos Incompletos Balanceados* (BIB) com distribuição em espiral (*Balanced Incomplete Block with spiraling design*)” (BRASIL, 2001, p. 31). É uma metodologia que permite a aplicação de 169 itens de forma a cobrir a Matriz de Referência em cada série e disciplina. Para tal, divide-se esse conjunto em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando, em seguida, os blocos de três em três, formando 26 cadernos diferentes. Através disso, mesmo avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde apenas a 39 itens ao todo. Já os resultados, são analisados utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que favorece a comparação e a colocação dos mesmos em uma escala de desempenho. Desse modo, avalia-se o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, mesmo que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens da prova.

Além desse sistema de avaliação da aprendizagem realizado através da Prova Brasil e Saeb, o governo federal elaborou, também, um sistema de avaliação educacional do Ensino Médio separadamente, em nível nacional, o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio -, que é um exame de caráter voluntário, implantado pelo MEC em 1998, que avalia o desempenho individual do aluno ao término do ensino médio. Tal como o Saeb e a Prova Brasil, é uma avaliação que visa aferir o desenvolvimento das *competências e habilidades* necessárias ao exercício cidadania em nossa sociedade grafocêntrica.

A prova é composta por uma redação e uma parte objetiva, que contém 63 questões de múltipla escolha, avaliada numa escala de 0 a 100 pontos, gerando uma nota global que corresponde à soma dos pontos referentes às questões acertadas. Além disso, é atribuída uma pontuação a cada uma das cinco competências avaliadas na mesma escala de valores. O mesmo acontece com a redação. Há uma nota global de 0 a 100 e uma média para cada uma das cinco competências aferidas. A nota dos alunos resulta da média aritmética das notas

alcançadas em cada uma das competências avaliadas, numa escala de 0 a 100 pontos. Vejamos a matriz de competências especialmente definida para o exame (BRASIL, 2009, p.1):

- ✓ *“Dominar linguagens*, demonstrando domínio da norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;
- ✓ *Compreender fenômenos*, construindo e aplicando conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- ✓ *Enfrentar situações-problema*, sendo capaz de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- ✓ *Construir argumentação*, relacionando informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- ✓ *Elaborar propostas*, recorrendo aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”.

No que diz respeito à Língua Portuguesa, o exame trabalha com habilidades e competências³⁰ que devem aprendidas pelos alunos ao longo do Ensino Médio. Para cada competência, o MEC estabelece um leque habilidades relacionadas ao domínio da língua materna nos diversos ambientes sociais. Além disso, na elaboração dos itens e na composição dos testes, o exame remete a um planejamento estruturado com “i) itens pautados pela matriz de habilidades e conjunto de conteúdos a elas associados; ii) itens elaborados e revisados a partir de critérios técnicos e pedagógicos com base empírica e na literatura; iii) e itens pré-testados” (BRASILEIRO, 2012b, p.48), que identificam parâmetros estatísticos de discriminação, de dificuldade e de probabilidade de acerto ao acaso, sendo utilizada para estes últimos a Teoria de Resposta ao Item (TRI), tal como o Saeb/Prova Brasil o fizeram.

Pela Matriz de Referência do Ensino Médio, notamos que aluno deve dominar a variedade padrão da língua de modo a agir sobre a sua realidade social, uma que a interpretação não se limita a textos corriqueiros, mas exige a capacidade de o aluno saber utilizar diferentes linguagens, imagens, mapas e tabelas, compreender e usar a língua a como geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. Ou seja, espera um aluno

³⁰ Cf. quais são essas habilidades e competências exigidas, a partir do Enem 2009, no ANEXO B.

que sabe agir através da linguagem. As competências e habilidades exigidas servem de referência para que os estados e municípios tenham uma referência do perfil de aluno que deve ser “devolvido” à sociedade. Em suma, esse trabalho com as matrizes de referência dos exames nacionais apontam para o domínio de competências e habilidades suficientes para sua atuação no mundo, para o seu agir sobre o mundo, para o *saber fazer*.

Segundo o INEP (1999), as competências cobradas nos exames desse porte são as “modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (p.9) e as habilidades que observamos serem cobradas decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do *saber fazer*. Dessa forma, através das ações e operações realizadas, “as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências”. (op.cit.). É um trabalho que exige um ensino de qualidade e excelência no que diz respeito à Língua Portuguesa e que as esferas públicas organizem suas propostas curriculares atendendo a essa demanda. Segundo Brasileiro (2012b, p.47), a definição das competências esperadas dos alunos no que diz respeito às questões de leitura, interpretação e na parte da redação do Enem serve de orientação objetiva e clara da “reorganização curricular do Ensino Médio, diminuindo o espaço para o casuísmo e o fisiologismo, e garantindo unidade e coesão nos objetos de conhecimento que interessam aos cidadãos do país”.

Mas qual é a relevância de toda essa discussão acerca das matrizes de referência para a presente investigação? Retomo aqui o que foi apresentado inicialmente: um dos principais objetivos da proposta curricular consiste em *alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes dos principais exames externos*. O que isso significa? Significa tomar como base para o ensino da língua um referencial de qualidade, que fomente um quadro favorável para que nossos alunos estejam aptos a interpretar textos em suas diversas linguagens e manifestações. Além disso, pelo fato de essas matrizes estarem alinhadas a um contexto de avaliação dos sistemas de ensino, elas também sinalizam o que os alunos realmente aprenderam e o que ainda precisam aprender, servindo, conseqüentemente, de instrumento de indução da reestruturação das propostas curriculares de Língua Portuguesa, a fim de ir ao encontro desse novo olhar sobre a língua.

Assim, as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa dos exames nacionais servem de i) *bússola*, ao apontarem o rumo que se espera do ensino da língua em âmbito nacional, influenciando de forma direta a elaboração das propostas curriculares das diversas áreas do saber; ii) *diagnóstico*, pois apresenta uma amostra da real situação das unidades de ensino; e iii) *desafio*, afinal, os resultados dos exames nacionais que já mencionamos na presente investigação deixam claro que estamos, ainda, bem longe do que é necessário para termos nossos alunos no ranking dos países cujos alunos dominam a sua língua materna com proficiência, o que revela um ensino que precisa ser desafiado e ser ousado, pois as matrizes exigem mais do que um simples domínio de competências e habilidades.

Atendendo a essa demanda, o Estado do Rio de Janeiro também elaborou seu próprio sistema de avaliação, com matrizes que dialogam com as nacionais e cujas habilidades e competências estão afinadas com o que se espera dos alunos nos exames externos. Na época da Reorientação Curricular, estava em vigência o Programa Nova Escola e, afinado ao Currículo Mínimo, temos o SAERJ/ Saerjinho. Vejamos cada um deles, iniciando pelo atual.

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) existe desde 2008 e foi criado com o objetivo de analisar o desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no que diz respeito às habilidades e competências esperadas pela SEEDUC/RJ. O programa foi instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro com finalidades bem específicas: i) monitorar o padrão de qualidade do ensino e ii) colaborar com a melhoria dos resultados da educação. Segundo a SEEDUC/RJ, através do site oficial³¹, as notas obtidas com as avaliações apresentam informações importantes para o planejamento de medidas em todos os níveis do sistema de ensino e funcionam como diagnóstico da realidade educacional, subsidiando ações destinadas a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade. Além disso, compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa.

Segundo o secretário de educação, Wilson Risolia, na Revista do Sistema (RJ, 2011b, p.5), o programa garante condições de comparabilidade, fornece informações qualificadas para que os gestores da rede estadual possam

³¹ Confira <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>> .

diagnosticar problemas e necessidades nos sistemas que administram, possibilitando que promovam ações de melhoria e auferir dados atualizados. Ele garante que, no âmbito de cada uma das escolas, os resultados da avaliação do SAERJ ajudam i) a redirecionar trajetórias, ii) a planejar ações educativas mais eficientes para a melhoria das práticas escolares e iii) obter subsídios para um diagnóstico criterioso da educação no Estado do Rio de Janeiro. A avaliação envolve, atualmente, as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Todavia, em 2010, contemplou outras séries do Ensino Fundamental, como se nota na figura abaixo, que mostra a sua trajetória de 2008 a 2011.

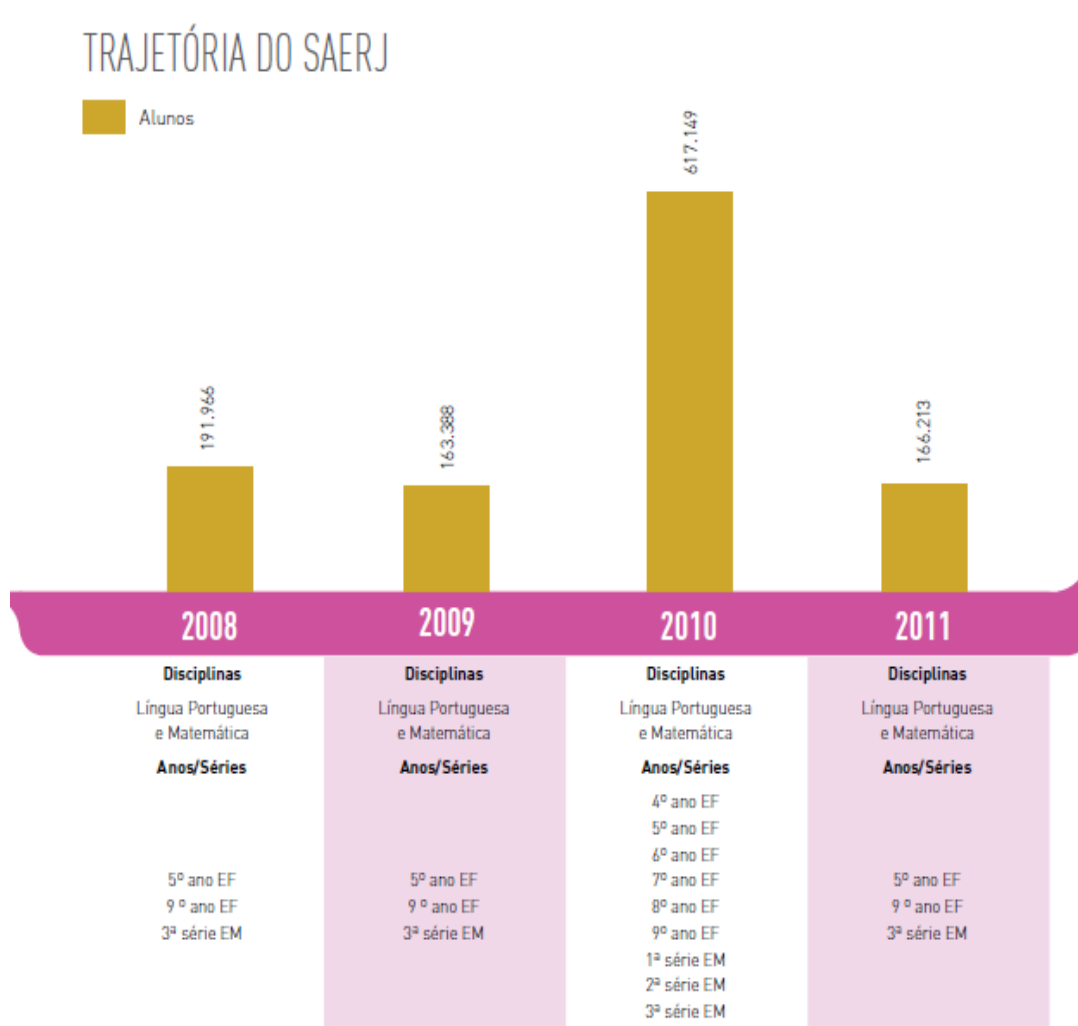


Figura 21 – Trajetória do SAERJ de 2008 a 2011, segundo dados da SEEDUC/RJ (RJ, 2011b, p.9)

A avaliação do SAERJ é organizada a partir das matrizes de referência elaboradas pela SEEDUC/RJ. Nelas, estão contidas as habilidades (descritores) mínima esperadas dos alunos da Rede, apontadas em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e a etapa de escolaridade avaliada pelo programa. Segundo o discurso oficial, as matrizes são construídas “a partir de estudos das propostas curriculares de ensino sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores atuantes e especialistas em educação” (RJ, 2011b, p. 12). A partir desse processo, são selecionadas quais são as habilidades que devem ser avaliadas por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade. Além disso, elas foram organizadas com base nas matrizes de referência de Língua Portuguesa do SAEB, deixando claro que as matrizes estaduais tiveram como base as matrizes nacionais:

“No Brasil, as primeiras matrizes de referência para avaliação foram apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde então, essas matrizes vêm sendo utilizadas como base para as avaliações realizadas pelos estados e municípios brasileiros que possuem seus próprios programas de avaliação em larga escala. No Rio de Janeiro, as matrizes de referência para avaliação do SAERJ também foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas matrizes do SAEB” (RJ, 2011b, p. 12).

As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa são organizadas por um *tópico* ou *tema*, que representa uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades³². Eles são definidos a partir de duas diferentes perspectivas de interação do leitor com o texto: i) a *macrotextual*, na qual se enfatizam a tipologia textual – narrativa, dissertação, descrição etc. – e os gêneros discursivos e a *microtextual*, que abarca as relações estabelecidas dentro de um mesmo período ou entre períodos de um texto (RJ, 2011b, p.13). Além dos tópicos, as matrizes são compostas pelos *descritores*, que constituem uma sumária “descrição” das habilidades esperadas ao término de cada período escolar avaliado e referem-se a habilidades que o aluno da rede estadual deve dominar em relação ao Tópico/Tema em questão. Em consonância com o que o discurso oficial espera de cada série, eles são elaborados a partir da associação entre os conteúdos do Currículo Mínimo e as operações mentais efetuadas nas questões.

³² É possível observar como as matrizes se organizam no ANEXO C.

Uma leitura atenta dessas matrizes de Língua Portuguesa permite observar que diversos descritores se repetem em diferentes etapas de escolaridade. Isso se dá porque, segundo a SEEDUC/RJ, é necessário avaliar como se desenvolve uma mesma habilidade, com diferentes níveis de dificuldade, à medida que o aluno avança em seu processo de escolarização. Desse modo, o que determina a avaliação de um descritor das matrizes em diferentes níveis de dificuldade são os textos utilizados na elaboração dos itens e o tipo de tarefa solicitada nas questões. Se tomarmos como exemplo a habilidade “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”, notamos que ela aparece nas matrizes de todas as etapas de escolaridade avaliadas, ou seja, no 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Espera-se que, ao término do 5º ano de escolarização, os estudantes sejam capazes de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto em textos curtos, com vocabulário sem complicações e de temática familiar à faixa etária avaliada. Todavia, na 3ª série do Ensino Médio, espera-se que os alunos já sejam capazes de proceder à identificação de marcas linguísticas em textos mais complexos, de qualquer extensão, com temáticas, tipologia e gêneros diversos. O que varia é, na verdade, o nível de dificuldade de uma mesma habilidade em cada série avaliada.

Além disso, segundo o discurso oficial, os itens que compõem o teste da avaliação do SAERJ são elaborados dentro de critérios técnicos e pré-testados. Eles são previamente aplicados a amostras de estudantes. Somente os itens que apresentaram boa qualidade pedagógica e estatística na opinião dos organizadores é que constituirão a prova. Outro dado relevante é a definição do número de itens. Os instrumentos cognitivos devem conter tantos itens quantos forem necessários para que se produza uma medida abrangente de habilidades de Língua Portuguesa consideradas essenciais ao período de escolaridade avaliado. Desse modo, os testes não podem ser muito longos, o que inviabilizaria sua resolução pelo aluno. Então, a SEEDUC/RJ utiliza um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos Balanceados (BIB).

No tocante aos procedimentos de medida do conhecimento das avaliações, o SAERJ utilizou a análise dos itens dos testes através da Teoria da Resposta ao Item (TRI), por meio de softwares específicos, que é um modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes. Por meio dela contabiliza-se o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que cada

um deles tem de discriminar diferentes grupos de alunos que o acertaram ou não, além de permitir a visualizar a possibilidade de acerto ao acaso. Desse modo, a análise dos testes de Língua Portuguesa por meio dessa Teoria permite i) colocar a proficiência dos estudantes em relação às competências e habilidades relacionadas à língua em uma mesma escala, ii) comparar os resultados entre diferentes programas avaliativos (SAEB, Prova Brasil, SAERJ) e iii) comparar os resultados do SAERJ ao longo de suas edições, oferecendo, dessa forma, uma visão holística do Programa.

No que diz respeito à concepção que orienta a avaliação, notamos mais uma vez um diálogo com o Currículo Mínimo, já que aponta que a linguagem é uma forma de interação entre os falantes e que é por meio de textos verbais e não verbais, orais ou escritos que essa interação se estabelece. “Por isso, as habilidades consideradas essenciais para um leitor/escritor capaz de interagir ganham ênfase na avaliação, com atenção maior às competências ligadas à produção textual e leitura nas diferentes tipologias e gêneros” (RJ, 2011b, p. 14). O documento apresenta a *leitura* como foco das matrizes de referência para avaliação em Língua Portuguesa.

Dentro do âmbito desse Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), a SEEDUC/RJ desenvolveu avaliações bimestrais da aprendizagem dos alunos: o SAERJINHO. São provas aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). Para tanto, a SEEDUC/RJ organizou matrizes de referência específicas para o exame, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados, as competências e habilidades previstas para cada bimestre. A avaliação é obrigatória e direcionada a todos os alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e das séries do Ensino Médio.

A Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – SAERJINHO, que compõe o Programa de Avaliação Diagnóstica do Processo de Ensino e Aprendizagem das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação Básica, é realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em parceria com o CAED-UFJF. Dessa forma, o governo estadual busca, na voz da academia uma parceria para elaborar a avaliação. Segundo o documento das Matrizes de Referência do SAERJINHO (RJ, 2011, p.7), o programa de avaliação diagnóstica tem por objetivo: A) elaborar as

matrizes de referência para a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática das séries envolvidas; B) construir um banco de itens de apoio às unidades de ensino da rede estadual, que poderá ser acessado pelos professores e utilizado como material de apoio nas aulas; C) desenvolver um portal do sistema de avaliação da educação básica, por meio do qual as escolas terão acesso a testes padronizados de avaliação; D) produzir uma avaliação diagnóstica do desempenho dos alunos, o que permite que a SEEDUC/RJ tenha acesso à real situação do ensino das competências e habilidades exigidas no Currículo Mínimo; e E) proporcionar a capacitação dos Orientadores da Gestão Pedagógica em noções básicas de indicadores e de avaliação de sistemas de ensino e para a operação e o uso dos resultados dos programas estaduais de avaliação da educação.

Cumpre-nos apontar, também, três dados importantes da Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro: i) seu valor enquanto instrumento diagnóstico-formativo, ii) seu alinhamento com as diretrizes do Currículo Mínimo e iii) o valor de suas Matrizes de Referência. No que diz respeito ao primeiro dado, o SAERJINHO é um rico instrumento diagnóstico e formativo, pois através dele a SEEDUC/RJ traça planos concretos para a melhoria da educação estadual. Ou seja, através das avaliações, consegue saber com mais rapidez, através do sistema digital, como anda o aprendizado de seus alunos e em que áreas eles têm mais dificuldades, revelando a evolução do processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que o exame apresenta um diagnóstico por aluno/turma/escola, ela consegue traçar o perfil do desempenho dos educandos minuciosamente a cada bimestre.

Além disso, tal função diagnóstica permite elaborar intervenções e estratégias pedagógicas para melhor alcançar as metas da escola e utilizar os resultados obtidos a fim de elaborar medidas para melhorar o processo de ensino na rede estadual. Ao favorecer essa intervenção através dos dados obtidos e da evolução do corpo discente, notamos a outra função do programa: a formativa. “Seus relatórios fornecem informações sobre a evolução da aprendizagem dos alunos, a produtividade das atividades curriculares e a qualidade do trabalho escolar. Sua função, portanto, é diagnóstico-formativa” (BRASILEIRO, 2012b, p.49), diferenciando-a das demais avaliações externas. Segundo Perrenoud (1999, p. 78), a finalidade de uma avaliação com finalidade formativa é “contribuir para melhorar as

aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. No caso do SAERJINHO, ser formativa sinaliza o objetivo do governo estadual de contribuir para melhorar a aprendizagem da língua materna em curso.

Outro dado importante da Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro é seu alinhamento com as diretrizes do Currículo Mínimo. As questões são vinculadas aos tópicos/habilidades/competências/conteúdos que compõem a parte obrigatória do Currículo Mínimo das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Dessa forma, é um exame que se constitui como um elo discursivo direto com o Currículo Mínimo, que é a proposta curricular em vigência na Rede. Cada matriz da avaliação tem a finalidade precípua de trabalhar as habilidades e competências da proposta curricular. Daí o alinhamento direto do documento curricular com a avaliação.

Para a realização da avaliação do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, foi realizada uma análise detalhada do Currículo Mínimo, “visando ao levantamento das competências e habilidades consideradas fundamentais para cada período de escolarização a ser avaliado, confrontando-as com as Matrizes do SAERJ” (BRASILEIRO, 2012b, p.50), acrescentando, ainda, habilidades consideradas essenciais a serem trabalhadas em um dado bimestre do ano letivo e que não se encontravam na matriz base e que poderiam ser avaliadas através de um teste de múltipla escolha.

O último dado que queremos destacar é o valor das suas Matrizes de Referência. O primeiro fato para o qual chamamos atenção é que elas materializam uma resposta do governo estadual aos exames nacionais. Segundo Brasileiro (2012b, p.50), o processo inicial de construção das matrizes, tanto de Língua Portuguesa / Literatura quanto de Matemática “tomaram como base as habilidades presentes nas matrizes do SAERJ, as quais encontram correspondência direta com as matrizes do SAEB e da Prova Brasil”. Essa correspondência direta marca um diálogo do SAERJINHO com o Currículo Mínimo e de ambos com as avaliações externas:

“Quando pensamos no processo de elaboração do CM, reconhecemos que as listas descritores das avaliações externas foram referências importantíssimas com as quais dialogamos o tempo todo. Afinal, o CM também tinha a função oficial de criar conexões mais claras entre o trabalho recomendado para cada bimestre em sala de aula e as avaliações externas, que registravam uma imagem importante – inclusive

politicamente – da situação do ensino na rede estadual do RJ” (BRASILEIRO, 2012b, p.51).

O segundo e mais relevante dado para a presente investigação é que tomam como unidade de ensino o texto e como objeto os gêneros ao elaborarem as matrizes, dialogando com o Currículo Mínimo e com uma concepção de ensino que consideramos produtiva, tendo como foco a leitura. As Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio apresentam habilidades que serão avaliadas tomando como norte os gêneros textuais indicados no Currículo Mínimo, buscando estabelecer uma progressão de complexidade de conteúdos atrelados a determinados gêneros textuais. Esse dado é um elo discursivo muito fértil também para o debate que se trata sobre o ensino da língua nos últimos anos.

Há um propósito, com isso, de promover com esse debate a percepção de que o ambiente escolar é espaço privilegiado para se promover o desenvolvimento de habilidades que o capacitem a circular em pleno exercício da cidadania nos ambientes que exigem o domínio da linguagem. Assim, promove uma imagem da escola como o *locus* de promoção da inserção social dos alunos e do seu prosseguimento estudos e no mundo do trabalho, despertando para a função social do ensino da língua materna através do ensino dos gêneros que os educandos precisam dominar nos ambientes sociais que circulam continuamente. Segundo Brasileiro (2012b, p50):

“O fato de a Matriz ter como foco a leitura reflete os debates realizados acerca do ensino de Língua Portuguesa, dos quais surge a percepção de que o ambiente escolar e, de modo bem específico, a sala de aula são espaços privilegiados para se promover o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos uma real inserção em uma sociedade mediada pela escrita, seja no prosseguimento de seus estudos seja no mundo do trabalho. Assim, as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa / Literatura apresentam habilidades que serão avaliadas tomando como norte os gêneros textuais indicados no Currículo Mínimo e nas Diretrizes Curriculares. Buscamos, dessa maneira, estabelecer uma progressão de complexidade de conteúdos atrelados a certos gêneros textuais”.

Nas Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e no Currículo Mínimo, a indicação dos gêneros para cada bimestre é uma maneira de indicar os textos nos quais, de certa maneira, alguns conteúdos podem ser trabalhados de modo mais explícito. Como o próprio documento diz: são matrizes de referência, uma vez que apenas apontam uma base para o trabalho pedagógico do corpo docente, podendo

o professor ir além dessa proposta, pois, assim, “os alunos conseguirão desenvolver habilidades de leitura que lhes permitirão uma interação ativa nas diversas situações cotidianas que exijam leitura e produção de texto e, conseqüentemente, um uso mais consciente da língua materna” (RJ, 2012, p.10).

A Matriz de Referência da Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa tem como foco os procedimentos de leitura, considerando as habilidades/competências do Currículo Mínimo e outras consideradas necessárias ao uso da língua escrita na vida em sociedade, organizadas em dois campos de competências: i) domínios de estratégias de leitura de diferentes gêneros (Tópicos 1 e 3) e domínios de recursos linguísticos discursivos na construção de gêneros textuais (Tópicos 2, 4, 5 e 6). Esse trabalho das matrizes com habilidades e competências vai ao encontro do modo como se organizam os exames nacionais. Para o 9º ano do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio, a organização das habilidades avaliadas no SAERJINHO em cada bimestre seguindo dois critérios. Primeiramente, é apresentada em função gênero textual e, em segundo, a partir da complexidade na realização da tarefa para cada etapa de escolaridade que avaliada no exame, como se nota no exemplo abaixo, da Matriz de Referência do 9º ano:

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA SAERJINHO - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL						
HABILIDADES		B1	B2	B3	B4	DETALHAMENTO
TÓPICO I - Procedimentos de leitura						
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X		X	X	
H02	Inferir o sentido de palavra e expressão.	X		X	X	
H03	Inferir uma informação implícita em um texto.		X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X		X	B1: usar Artigo Científico.
H05	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.		X	X	X	
TÓPICO II - IMPLICAÇÕES DO SUPORTE E DO GÊNERO TEXTUAL						
H06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).	X				B1: usar Artigo Científico.
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	X	
H08	Identificar o gênero de diversos textos	X	X	X	X	
TÓPICO III - RELAÇÃO ENTRE TEXTOS						
H13	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	X	X	X	X	
H14	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.		X		X	
TÓPICO IV - PROCESSAMENTO DO TEXTO						
H15	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.		X		X	
H16	Identificar a tese de um texto.		X		X	B2: usar Artigo de Opinião.
H17	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X		X	X	B2: usar Artigo de Opinião.
H19	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	X	X		X	B1: usar Artigo Científico. B2: Artigo de Opinião, explorando características de tópico frasal.
H20	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a textos narrativos.			X	X	

H21	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	X	B1: usar Artigo Científico.
H22	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	X	B1: advérbios e locuções adverbiais. B2: conectivos de subordinação. B3: conectivos de coordenação.
H23	Estabelecer relações de concordância nominal e verbal.			X		
TÓPICO V - RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO						
H24	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.			X	X	
H25	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.		X	X	X	
H26	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.		X	X	X	
H27	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.		X	X	X	
TÓPICO VI - VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA						
H29	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.		X	X	X	

Figura 22 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9^a ano de escolaridade do SAERJINHO

Pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9^o ano acima, organizada pela SEEDUC, por especialistas do CAEd e membros responsáveis pelo Currículo Mínimo, nota-se uma nítida intenção de tentar “traduzir” alguns descritores mais detalhadamente em função de especificidades de cada gênero proposto no discurso oficial do Currículo Mínimo e da “necessidade de dar uma ideia mais nítida da distribuição e da progressão que poderia haver entre as habilidades a serem focadas em sala de aula” (BRASILEIRO, 2012p, p.51).

Outro dado relevante é que ao compararmos a atual proposta curricular às matrizes das principais avaliações diagnósticas como a Prova Brasil e ENEM, por exemplo, a lista de habilidades do documento curricular é mais detalhada e variada. Enquanto elas se concentram na aquisição das habilidades de leitura, o Currículo Mínimo vai além. Ele abarca a aquisição dessas habilidades sem se deter nelas, prevendo uma abordagem dentro do tripé que tem foco nas habilidades de i) *Leitura*, ii) *Uso da língua* e iii) *Produção Textual*, além de não deixar de fora a valorização dos gêneros orais e a avaliação da leitura literária:

“pela própria *estrutura* das avaliações externas (que em geral são veiculadas sob a forma de testes objetivos de múltipla escolha, pra facilitar e uniformizar o trabalho de correção), é muito difícil abrigar produtivamente *produções textuais* individuais e com grande variação individual. Por isso, também, essas avaliações costumam ser mais tímidas em relação à avaliação da *leitura literária*: o grau de subjetividade que ela prevê e suporta, pela própria convenção de polivalência da literatura, não se encaixa tão bem no formato de questões de múltipla escolha, que ainda por cima não conseguem abrigar a exigência da retomada de textos de maior parte como objeto de análise. Por fim, o suporte físico em que são implementadas as principais avaliações externas é mesmo o texto impresso, e também as respostas devem ser fixadas nesse suporte – o que

compromete, evidentemente, uma avaliação apropriada do domínio dos gêneros orais” (BRASILEIRO, 2012p, p. 52).

Enfim, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa que compõe a Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro materializa o alinhamento do Currículo Mínimo com as matrizes de referência dos exames nacionais e revela a preocupação do governo estadual em dar uma resposta concreta à meta de ter uma sistema em nível estadual que responda a essa demanda. Além desse alinhamento aos sistemas de avaliação externos, materializam, também, o que entendemos ser um ensino produtivo da língua, revelando um enfoque da língua ao texto enquanto unidade de ensino, tendo os gêneros textuais como objeto, sem abandonar os conhecimentos linguísticos necessários ao domínio da variedade linguística privilegiada socialmente. Foca no desenvolvimento de habilidades/competências que objetivam formar alunos produtores de textos e leitores de diversos textos, conseguindo, assim, transitar com autonomia no mundo letrado. Vejamos a seguir se houve essa mesma intenção com a Reorientação Curricular.

No que diz respeito à Reorientação Curricular, não houve uma preocupação do governo estadual da época em fazer um sistema de avaliação específico que estivesse alinhado à proposta curricular. Na época de sua elaboração (2004 a 2006) e vigência do documento (2006 a 2010), já existia um programa de avaliação da educação do Estado: *Programa Nova Escola*, instituído pelo Decreto Estadual nº. 25.959/2000, de 12 de Janeiro de 2000, no governo de Antony Garotinho. Todavia, suas avaliações não seguiam um alinhamento com a proposta curricular estadual, uma vez que a proposta de Reorientação Curricular surgiu após a existência dele. Vejamos a sua organização e execução.

O Programa Nova escola foi criado com o objetivo de atender às tendências administrativas que utilizam estratégias de monitoramento e avaliação a fim de melhorar a gestão governamental, aumentar a eficiência e ampliar o controle social. O Programa apresentou-se como “resposta aos desafios da administração pública em todos os seus níveis: atender de forma eficiente, rápida e satisfatória às demandas crescentes e diferenciadas vindas tanto da sociedade quanto de órgãos do próprio sistema” (GAMA, 2002, p.1) ao realizar ações que revelaram um diagnóstico real da realidade das escolas estaduais. Sua meta final era fazer parte

de um processo pelo qual as escolas estaduais seriam submetidas para atingir um padrão de excelência educacional. Segundo Grama (2002, p.1),

“O objetivo geral deste programa é melhorar a qualidade do ensino público estadual, propondo-se a mudar a cultura escolar e privilegiar a inclusão, participação, democratização de oportunidades e a consolidação da cidadania. Assim, ao monitorar e avaliar as escolas visa, especificamente, fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, incentivar o uso de processos avaliativos considerados indispensáveis para o autodesenvolvimento e autotransformação das escolas e estabelecer gratificações por desempenho”.

Era um programa que visava ao monitoramento em três dimensões: i) a *gestão escolar*, avaliada principalmente em relação ao cumprimento de prazos na apresentação dos resultados escolares, de forma que o programa monitorava e avaliava o planejamento escolar, a participação da comunidade, o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros das escolas, bem como sua estrutura física, a nutrição escolar, a integração da escola com comunidade e a gestão do processo educativo; ii) o *desempenho dos alunos*, uma vez que realizava questionários de cunho econômico cultural e sobre competências sociais e morais dos alunos, bem como de aprendizagem; e iii) a *eficiência da unidade escolar*, monitorando e avaliando a movimentação escolar, a relação aprovação/reprovação e as distorções idades/séries através de dados informados pelas escolas.

A partir dos resultados desse processo de monitoramento, concedia aos professores e demais profissionais gratificações proporcionais ao desempenho da escola. Para cada resultado, havia um valor de gratificação diferenciado, estabelecendo distinção entre as escolas com melhor e pior resultado. Essa é uma diferença brusca desse programa em relação ao SAERJ. O Nova Escola “concede(ia) aos professores e demais profissionais das escolas gratificações proporcionais às suas realizações educacionais, progressivamente maiores à medida que a escola se aproxima(va) das metas pretendidas pelo programa” (CAEd, 2005, p.3). A participação das escolas junto ao programa era facultativa. Todavia, o pagamento da gratificação às escolas participantes fez com que praticamente a totalidade dos profissionais e escolas, com o tempo, participasse do programa.

Além das três dimensões mencionadas, a partir de 2004, as escolas foram avaliadas também pelo seu progresso em relação à sua própria avaliação do ano anterior. Dessa forma, o Programa Nova Escola passou a promover duas avaliações relativas a cada escola, de tal forma que as gratificações eram “concedidas aos profissionais da escola segundo dois critérios: (1) avaliação da escola e (2) avaliação

do progresso da escola” (CAEd, 2005, p.3). As classificações, nos dois casos, iam do nível I (valor fixo de R\$ 100,00) até o nível máximo V (R\$ 500,00). Dessa forma, ele i) diagnostica a realidade das escolas; ii) mapeia os pontos que merecem destaque positiva ou negativamente; iii) avalia as escolas; iv) monitora o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros; e v) recompensa os melhores resultados, pois estabelece gratificações por desempenho.

Iniciado em 2000, o Programa passou por várias mudanças e sofreu algumas descontinuidades. A entidade responsável pela aplicação do programa foi modificada por vezes e ocorreram algumas descontinuidades quanto aos seus objetivos e métodos, desde a sua criação, dificultando no estabelecimento de uma unidade sobre as políticas de avaliação externa das escolas no período de sua duração.

Em 2000, avaliou-se o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries e da 1ª série do ensino médio. Na época, a esperança era que essa avaliação marcasse o início de um estudo longitudinal que permitisse separar os efeitos do nível socioeconômico e da aprendizagem anterior dos alunos e os efeitos da escola propriamente dita. Com esse objetivo, em 2001 foram testadas as 4ª e 7ª séries e o 2º ano do ensino médio. Porém, em 2002 não houve coleta de dados, e em 2003 a instituição responsável pela gestão técnica do programa, a Fundação Cesgranrio, propôs novos instrumentos, utilizando alguns dos itens e a escala do Saeb para comparar o desempenho das escolas do Rio de Janeiro com as médias nacionais. O estudo longitudinal foi abandonado (...). Em 2004 transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas e Avaliação da Educação – Caed, e o programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão. Os grupos de referência foram abandonados”. (BROOKE, 2006, p.388)

Esse movimento de descontinuidades do Programa pode ser observado por alguns fatos sintetizados abaixo:

2000 – Início do Programa no governado de Antony Garotinho, tendo como secretário de educação Cláudio Mendonça.

Fundação Cesgranrio assume aplicação do Programa.

Não havia sido feita incorporação do SAEB. As competências e habilidades que foram avaliadas pelo Programa foram apresentadas em uma matriz, com o acréscimo de alguns exemplos de desempenho esperado pelos alunos.

Foram avaliados alunos do 4ª e 7ª anos do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio.

- 2001 – Foram avaliados os alunos do 5º e 8º anos do Ensino Fundamental e 2ª série do Ensino Médio.
- 2002 – Antony Garotinho renuncia ao cargo para concorrer à presidência e Benedita da Silva (PT) assume como vice-governadora do Estado.
Suspensão do Programa.
Não há coleta de dados.
- 2003 – Rosinha Garotinho assume o governo do Estado.
A governadora não paga as gratificações do Programa, alegando que não houve avaliação no ano anterior.
A Fundação Cesgranrio retoma a avaliação externa.
Foram avaliados cerca de 173.000 alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.
São usados novos instrumentos usando os itens e a escala do SAEB.
O INEP cedeu ao Estado 21 itens por série e disciplina avaliada.
Dessa forma, os testes contemplavam itens do Programa e itens do SAEB.
Foram desenvolvidos índices de Gestão Escolar, Eficiência Escolar e Aprendizagem.
Foram criados 5 grupos de referência (A – E) pela média dos escores estandardizados de cada índice a fim de comparações entre escolas com alunos com antecedentes diferentes não ocorressem.
- 2004 – O contrato da gestão do Programa foi transferido para o Centro de Políticas e Avaliação da Educação – CAEd.
O programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas a partir do tripé: i) avaliação do desempenho dos alunos, ii) avaliação dos dados dos fluxos escolares e iii) avaliação de gestão.
Os grupos de referência foram abandonados.
As escolas avaliadas foram distribuídas em cinco níveis de qualidade com base nas notas atribuídas pelas três áreas de atuação: escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão.
A partir de 2004, todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são avaliadas, mas nem todos os alunos participam, uma vez que foram sorteados alunos das escolas grandes por amostragem.

Todavia, são divulgados os resultados apenas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

A gratificação paga pelo Programa seria a partir de dois critérios: i) Avaliação da Escola, tendo em vista o *aprendizado dos alunos*, o *fluxo escolar* e a *gestão escolar* e a ii) *Avaliação do Progresso da escola* em relação ao ano anterior, objetivando que as unidades escolares se superassem em relação aos resultados anteriores.

No primeiro critério, no que diz respeito à avaliação do aprendizado dos alunos, pretendia-se que 80% dos alunos tivessem domínio satisfatório da leitura e da matemática para a série que cursavam. Quanto ao fluxo escolar, pretendia-se que pelo menos 90% dos alunos matriculados chegassem ao final do ano letivo sem reprovação.

Em relação à gestão escolar, a escola era avaliada segundo três critérios: i) transparência na prestação de contas (25 pontos), participação e integração da comunidade (25 pontos) e gestão de matrículas (25 pontos), num total de 75 pontos. Para o cálculo da avaliação final, calculava-se i) avaliação da aprendizagem dos alunos (10 pontos), ii) avaliação do fluxo escolar (10 pontos) e iii) avaliação da gestão (5 pontos). Esses critérios foram estabelecidos no Decreto 35.292 de janeiro de 2004. O resultado da avaliação é usado para medir o *Avaliação do Progresso da escola*.

2005 a 2006 – Continuação dos postulados estabelecidos em 2004.

2007 - Nelson Maculan assume a Secretaria de Estado de Educação.

O Programa Nova Escola continua com as avaliações, sem enfoque na distinção das gratificações.

2008 – Término do Programa e início do SAERJ.

Parece que essas mudanças e descontinuidades por que passou o Programa acabaram por comprometer os seus resultados durante a sua execução. Foram modificadas as séries avaliadas, os objetivos das avaliações, os critérios e não se pode, com isso, prestar, com exatidão, um saldo do projeto idealizado para esse sistema de avaliação. Pelo que observamos nos fatos acima, tendo em vista os propósitos da presente investigação, notamos que o Programa Nova Escola não teve compromisso direto em estabelecer um diálogo com as propostas curriculares

vigentes. A Reorientação Curricular não foi base para a elaboração de suas matrizes de referência em seu período de execução nem a proposta anterior a ela. Tendo em vista que o Programa iniciou em 2000 e terminou em 2007/2008, em nenhum momento notou-se preocupação em seus objetivos em se estabelecer esse diálogo como aconteceu entre o Currículo Mínimo e o SAERJ/Saerjinho, o que se constitui uma perda para a avaliação, que poderia ter alinhado seus propósitos ao que o próprio governo estadual estabelecia que deveria ser ensinado em cada série e modalidade de ensino de sua competência, alinhando melhor os objetivos de ensino em abrangência no Estado do Rio de Janeiro.

O que observamos ter acontecido foi ele ter influenciado político e pedagogicamente o programa sobre o currículo de sua época, mas não serviu de instrumento para a sua execução e prática como aconteceu com o Currículo Mínimo, pois as habilidades nele cobradas não estavam diretamente vinculadas à proposta curricular de seu tempo. Essa influência se deu, principalmente, no sentido de valorizar as matrizes de referência nacionais, como o SAEB, uma vez as matrizes desse exame foram utilizadas nas avaliações realizadas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da aferição dos conhecimentos e competências adquiridos:

“Os programas de avaliação externa têm se multiplicado no Brasil. Se eles são diferentes em seus objetivos, têm em comum a utilização de testes construídos com a finalidade de produzir informação a respeito do desenvolvimento cognitivo dos alunos por meio da aferição dos conhecimentos e competências adquiridos, considerados essenciais para a vida na sociedade contemporânea” (REVISTA DO PROFESSOR, 2005, p.6).

Essa noção de competência explorada pelos exames nacionais e pelo Programa Nova Escola acabam sendo um instrumento organizador do currículo, uma vez que servem de base para a elaboração do currículo escolar. Ao mesmo tempo, como já vimos anteriormente, tem raízes em exames internacionais como o PISA, que fomentaram a criação de exames de avaliação educacional em âmbito nacional em nosso país e nos demais entes da federação, como é o caso do Estado do Rio de Janeiro. Isso acaba por gerar um anseio pela elaboração do currículo por competências e habilidades.

No início do Programa, a partir de 2000, as avaliações tinham por base uma Matriz de Competências e Habilidades Cognitivas, Sociais e Morais (MCH). Ela substituiu os programas das disciplinas e passou “a se apresentar como

determinante e reguladora dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, criando a expectativa final de ganho de possibilidades de aprendizagem significativa por parte dos alunos” (GAMA, 2002, p. 3). Os pressupostos e teorias psicológicas que fundamentam a referida Matriz apresentam as competências como capacidades “intelectuais, afetivas, sociais e morais que os indivíduos vão construindo na sua interação com o meio ambiente, as quais se admite serem verificáveis em situações concretas” (op.cit) e as habilidades devem traduzir destrezas e comportamentos que expressam competências adquiridas.

A partir de 2003, com a cessão das questões do SAEB pelo Inep, as competências e habilidades tinham como base esse exame nacional, que avalia aquelas (competências e habilidades) consideradas instrumentais como o *saber fazer*, já discutidas anteriormente. Nesse ano, a avaliação do desempenho dos alunos abrangeu as mesmas séries focalizadas pelo SAEB e seu programa de medidas educacionais na Teoria de Resposta ao Item. “Desse modo, os resultados (...) no Programa Nova Escola foram colocados na escala do desempenho do SAEB, possibilitando que as escolas estaduais apreciem seus resultados em relação a um padrão nacional” (PROGRAMA NOVA ESCOLA, 2003, p. 4).

De qualquer modo, mesmo não estando alinhado à proposta curricular vigente diretamente como aconteceu com o Currículo Mínimo, não se pode negar o poder de persuasão do Programa no que tange à elaboração do currículo escolar, uma vez que, ao adotar as Matrizes de Referência do SAEB, gera, nas escolas, a necessidade de se adequarem às novas exigências federais e de alguma forma atender a essa demanda para que os alunos da Rede estejam dentro do padrão de exigência das avaliações. Dessa forma, competências e habilidades novas acabam por fazer parte do que é ensinada nas aulas de Língua Portuguesa.

4.3.2 Servir de base comum e local às legislações vigentes

A construção da Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e do Currículo Mínimo é um elo na cadeia discursiva que compõe o quadro de legislações na área educacional. São propostas curriculares que vão ao encontro do que prescrevem as legislações vigentes no país para o ensino da língua materna, tendo como um de seus principais objetivos servir de base comum e local a essas leis.

Iniciando esse diálogo a partir da Constituição de 1988, notamos que a país materializa na Carta Magna a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar

parâmetros claros no campo curricular, que sejam capazes de orientar ações educativas para a educação básica, entrelaçadas à busca da melhoria da qualidade do ensino de nossas escolas e aos ideais democráticos brasileiros. A resposta legal a essa necessidade após a Constituição se concretiza na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394), de 20 dezembro de 1996, que substituiu a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esta definiu as diretrizes e bases da educação nacional, estabelecendo como objetivo geral para a educação básica proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos como elemento de autorrealização, para o exercício pleno da cidadania e preparação para o trabalho.

No que diz respeito ao currículo, a Lei Federal nº 5.692/71, generalizou as disposições básicas, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio, mantendo uma parte diversificada para que os estados e municípios pudessem contemplar suas peculiaridades locais, a especificidade dos planos dos estabelecimentos de ensino e as diferenças individuais dos alunos. Dessa forma, aos Estados coube a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território. A Lei Federal nº 9.394/96, por sua vez, reforçou a necessidade da oferta de uma formação básica comum. Para isso, apresentou um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos. No artigo 9º, inciso IV, é remetida para a União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Para cumprir essa meta, a Lei Federal nº 9.394/96 consolidou a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade ao tratar os componentes curriculares. Desse modo, ela reafirma o princípio da base nacional comum através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que deve ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino, tal como preceitua a Constituição Federal em seu art. 210, *caput*, que preceitua que serão “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi realizado em meio a debates na tentativa de mobilizar o ambiente educacional e de atender a ações

variadas em benefício da educação no país, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB)³³, a reforma do ensino médio e profissionalizante, sistemas de avaliações do ensino fundamental e médio, em nível nacional, entre outras, e, principalmente, de um debate intenso sobre o ensino da Língua Portuguesa no país, uma vez que eles se veem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nas três últimas décadas que o precederam a partir de questões como “para que ensino o que ensino?”, “para quem se ensina?”, abrangendo um contexto de ressignificação do ensino da língua no país, em meio a críticas sobre a crise e o fracasso escolar desde a década de setenta.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que o ensino da Língua Portuguesa foi um dos principais indicadores dessa crise e fracasso, pois era evidente o alto índice de alunos que não se alfabetizavam e tinham problemas na escrita na época em que o documento foi escrito (cuja realidade continua). Em meados da década de 80 e início da década seguinte, que foi o momento de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), “a quase totalidade de redes de educação pública de ensino – estaduais, municipais e outras – procurava desenvolver, sob forma de reorientação curricular e de projetos de formação de professores em serviço, uma revisão das práticas de ensino da leitura e da escrita” (TONÁCIO, 2003, p.13) na tentativa de rever esse momento crítico por que passava o ensino da língua. E os Parâmetros vão ao encontro desse apelo.

O ensino da Língua Portuguesa orientado *apenas* pela perspectiva gramatical apenas se mostrou inadequado para promover o letramento da clientela escolar proveniente das classes populares que dominava a variedade padrão de prestígio. Segundo Silva (2008a, p.25), a variedade linguística trazida pelas classes populares não dialogava com o ensino propedêutico disseminado nos conteúdos de português ensinados na escola, o que revela um hiato entre o que a escola ensinava e o que os alunos, de fato, aprendiam. “O fracasso da produção escrita na escola é resultado de sua inadequação em relação ao trabalho com a linguagem, de um divórcio entre a língua que a escola ensina e a língua que a sua clientela usa” (p.25). Os estudos realizados na academia, nesse momento, revelam uma crítica ao ensino

³³ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos interessa, na presente investigação, aquilo que eles nos revelam acerca do ensino da língua. Não é interesse nosso explorar outros aspectos do documento, pois fugiriam aos propósitos da investigação neste capítulo que trata do objetivo das posturas curriculares servirem de base local às leis vigentes.

tradicional da língua, que não prestigiava o aspecto discursivo da língua. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

“O ensino de Língua Portuguesa tem sido, desde os anos 70, o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com clareza nos dois níveis em que se concentra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir” (BRASIL, 1996, p.17).

Como contrapalavra a essas críticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais mudam o enfoque do ensino da língua. Apresenta o homem como um texto que constrói textos. Segundo o documento do 6^a ao 9^o anos, não devemos tomar como unidades básicas do processo de ensino aquelas “que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Dentro dessa perspectiva, a unidade básica de ensino deve ser o texto, fundamentado na concepção interativa de linguagem, advertindo contra “uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza” (op.cit.). Entre as críticas mais frequentes que se faziam ao ensino dito tradicional destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente (uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada)” (BRASIL, 1998, p.18).

O documento fomenta, nesse momento, um conjunto de teses que passam a ser valorizadas por instâncias públicas oficiais, cuja divulgação desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a “ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades linguísticas

próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos” (BRASIL, 1998, p. 18) quando refletiam sobre a linguagem e sobre o trabalho com textos que fazem parte de sua realidade (dos alunos). Como resultado dessa discussão, houve um esforço para a incorporação dessas ideias por várias secretarias de educação estaduais e municipais e para no estabelecimento de novos currículos, sem deixar de lado a preocupação para a promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores lidarem com essa nossa abordagem do ensino da língua.

Segundo os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, a educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva e estilística (BRASIL, 1998, p.23), levando-o a utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. O documento prescreve que a seleção dos textos a serem ensinados deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar dos alunos, tais como contos, crônicas, romance, notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, entre outros.

Tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, o documento apresenta a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem. Dessa forma, as atividades curriculares em Língua Portuguesa devem corresponder a atividades discursivas, ou seja, a uma prática constante de escuta e produção de textos orais e escritos, “que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p.27). Para isso, os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental traçam os seguintes objetivos para o ensino da Língua Portuguesa:

- “. utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- . utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:

- * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

- * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- . analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- * identificando referências intertextuais presentes no texto;
- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- * reafirmando sua identidade pessoal e social;
- . conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
- . reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- . usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica” (BRASIL, 1998, p.32-33).

Além de expor os objetivos do ensino da língua voltados para uma concepção interativa da língua, o documento apresenta os conteúdos de Língua Portuguesa articulando-se em torno de dois eixos básicos: i) *USO da língua oral e escrita* e ii) a *REFLEXÃO sobre a língua e a linguagem*. O ponto de partida e a finalidade do ensino da língua deve ser a produção/recepção de discursos. Em função desses eixos, os conteúdos propostos estão organizados em i) *Prática de escuta e de leitura de textos* e ii) *Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO*; e, por outro, em iii) *Prática de análise linguística*, organizada no eixo REFLEXÃO. E no caso da seleção e priorização dos conteúdos, deve considerar dois critérios fundamentais: i) as necessidades dos alunos e ii) suas possibilidades de aprendizagem. Desse modo, organizados em torno do eixo USO-REFLEXÃO-USO e reintroduzidos nas práticas de escuta/leitura/produção de textos orais e escritos e de análise linguística, os conteúdos devem apresentar estreita relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas, priorizando os gêneros textuais como objeto de ensino³⁴.

³⁴ No primeiro eixo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, intitulado *Prática de escuta e de leitura de textos*, o documento orienta o trabalho com diversos gêneros textuais, como é possível notar no ANEXO D.

No *Prática de escuta e de leitura de textos* do eixo USO para o Ensino Fundamental, notamos a evidente valorização do trabalho com os gêneros orais, que muitas vezes são relegados ao segundo plano em muitas orientações curriculares. Isso é um dado relativamente "novo" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (naquele momento), dada a ênfase no papel da escola quanto à utilização da linguagem que utiliza os gêneros orais de forma mais competente em instâncias diferentes daquelas utilizadas nos espaços privados, como os contextos informais do cotidiano e familiares. O documento contempla gêneros que circulam na esfera discursiva literária, como cordel, causos e similares, texto dramático e canção; na esfera discursiva da imprensa, como comentário radiofônico, entrevista, debate e depoimento; de divulgação científica, como exposição, seminário, debate e palestra; e da esfera discursiva publicitária, como a propaganda, abarcando uma diversidade de gêneros que circulam nos ambientes sociais próprios desses textos, preparando os alunos a atuarem em pleno exercício de sua cidadania nesses ambientes.

No que diz respeito aos gêneros escritos da *Prática de escuta e de leitura de textos* do USO, o documento apresenta as mesmas esferas de circulação com seus respectivos gêneros. Para a esfera discursiva literária, propõe o ensino do conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático; para a esfera discursiva da imprensa, temos notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, entrevista, charge e tira; de divulgação científica encontramos verbete enciclopédico (nota, artigo), relatório de experiências, didáticos (textos, enunciados de questões) e artigo; e para a esfera discursiva publicitária, temos o mesmo utilizado no gênero oral: a propaganda³⁵.

No que diz respeito à *Prática de produção de textos orais e escritos*, articulada no eixo USO, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental prescrevem, para a LINGUAGEM ORAL, os gêneros canção e textos dramáticos na esfera discursiva literária; os gêneros notícias, entrevista, debate e depoimento na esfera discursiva publicitária; e exposição, seminário e debate na esfera discursiva de divulgação científica, na qual circulam textos mais formais. Para a LINGUAGEM ESCRITA, orienta o ensino dos gêneros crônica, conto e poema na esfera discursiva literária; notícia, artigo, carta do leitor e entrevista na esfera

³⁵ No que diz respeito à *Prática de produção de textos orais e escritos* no eixo USO, o documento oficial apresenta uma tabela que organiza os gêneros privilegiados. Confira no ANEXO E.

discursiva publicitária; e relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia na esfera de textos de divulgação científica.

Enfim, para a *Prática de análise linguística*, articulada no eixo REFLEXÃO, o documento critica o ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar. Propõe um caminho pelas alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos através da consciência dos fenômenos enunciativos, com enfoque na análise tipológica dos textos, o que favorece uma visão muito mais funcional da língua. Sugere um trabalho que vá além da escuta, leitura e produção de textos e que envolva a realização de i) *atividades epilinguísticas*, que contemplem manifestações de um trabalho *sobre a língua* e suas propriedades e ii) *atividades metalinguísticas*, que desenvolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, através do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas, pois quando a proposta de ensino da língua toma o *texto como unidade de ensino*, os aspectos a serem tematizados não se restringem à dimensão gramatical. Há preocupação, também, com conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que são próprias da atividade discursiva.

Para o Ensino Médio, a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que “o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 139), sendo a língua materna considerada ação em interação. O documento federal aponta para o caráter dialógico da linguagem verbal, cuja unidade básica é o texto, “compreendido como fala e o discurso que se produz” (op. cit.). Há um nítido deslocamento epistemológico: não mais regras soltas e sim a valorização do texto como unidade de ensino. Caberia, assim, à escola fomentar ações que levem o aluno a ser um produtor de diferentes textos que circulam socialmente:

“O aluno deve ser considerado um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos.” (BRASIL, 2002, p. 139).

No discurso assumido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pode-se ler uma crítica explícita ao ensino tradicional, interpretado como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, à artificialidade e

aos trabalhos com fragmentos linguísticos descontextualizados e com frases soltas, ao preconceito contra as formas de oralidade e contra as variedades linguísticas não padrão, à visão de língua como sistema rígido e imutável de regras que devem ser seguidas e ao uso do texto como pretexto para o ensino da gramática normativa e para a inculcação de valores morais. A prioridade do ensino da língua para passar a ser o *domínio da competência textual do aluno* além dos limites escolares, implica o saber fazer, na solução dos problemas da vida como no acesso aos bens culturais e a participação plena no mundo letrado. O documento prioriza que o ensino da Língua Portuguesa deve focar em compreendê-la e usá-la como geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade (BRASIL, 2002, p.10-11)³⁶.

Segundo o documento, as competências e habilidades nele apresentadas representam uma síntese das teorias desenvolvidas nas últimas décadas acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua materna e o papel que ele ocupa no meio social, no emaranhado das relações humanas nas quais o aluno está presente. É um saber que visa a um conhecimento linguístico amplo, tendo a comunicação como base de suas ações (BRASIL, 2002, p.17), a partir de uma concepção interativa de linguagem, que destaca a sua natureza social e dialógica, em contraposição às concepções tradicionais deslocadas do uso social.

A Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo dialogam diretamente com os pressupostos legais dos Parâmetros Curriculares e apresentam como um de seus objetivos *servir de base local e comum a esse documento federal*. A primeira, coerente com o documento federal, elege o texto como unidade de ensino da educação básica do Estado, apresentando a proposta de basear a prática pedagógica “em textos orais e escritos, verbais e não verbais, autênticos e contextualizados. Textos de diferentes gêneros, produzidos ou não pelos alunos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os usos relacionados às instâncias de interação” (RJ, 2005, p. 39). O mesmo ocorre com o Currículo Mínimo, que apresenta uma “concepção das aulas de Língua Portuguesa e Literatura como laboratórios de leitura e produção textual” (RJ, 2012, p. 3), tendo o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino e eixo orientador de cada bimestre.

³⁶ As competências e habilidades indicadas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio a serem ensinadas na disciplina Língua Portuguesa podem ser visualizadas no ANEXO F.

Dessa forma, as propostas curriculares de Língua Portuguesa do início do século XXI, a partir das orientações federais explicitadas nos Parâmetros Curriculares, vão servir de *base comum* ao trabalho a ser realizado em cada escola da Rede. Como assinala o Currículo Mínimo, a proposta curricular i) “Estabelece uma harmonia em rede de ensino múltipla e diversa” (RJ, 2012, p.2) e ii) “propõe um ponto de partida mínimo” (op.cit), que precisa ser elaborado e preenchido em cada escola, a partir do qual cada professor vai complementar com o que for específico, peculiar e apropriado. Não há dúvidas, com isso, que as propostas curriculares servem como ponto de partida (RJ, 2006a, p.15) para se pensar também numa perspectiva local aquilo que a legislação vigente abarca em âmbito nacional.

No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais não se constituem o único documento que serviu de referência para a elaboração das propostas curriculares. A Reorientação Curricular menciona como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu Artigo 22, como ponto de partida para a elaboração do documento:

“Nosso ponto de partida foi o marco legal para a educação brasileira: a educação é um direito de todos e um dever do estado. A finalidade da educação básica é ‘desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (RJ, 2006a, p.13)

E se apresenta como uma resposta aos Parâmetros Curriculares Nacionais do 6º ao 9º anos e para o Ensino Médio e às Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM). Revela que o anterior documento curricular estadual de Língua Portuguesa é do início da década de noventa, anterior à LDBEN 9394/96, se colocando como resposta a essa lacuna. Segundo o discurso oficial, o último documento curricular, no estado do Rio de Janeiro, remonta a 1994, “o que torna a gestão das escolas muito difícil e descaracteriza a flexibilização curricular sugerida nos documentos oficiais do MEC” (RJ, 2006a, p. 15). O documento preliminar da Reorientação Curricular, elaborado em 2004, destaca a necessidade de uma redefinição de novos contornos legais e pedagógicos a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e coloca a Reorientação Curricular ao encontro disso. Desse modo, este documento resgata os dispositivos legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para “os princípios pedagógicos e filosóficos que pautam esta proposta curricular” (RJ, 2004, apresentação aos professores, s.p.). Já

o Currículo Mínimo menciona que sua elaboração teve como referencial externo “o conjunto de documentos de orientação do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN)” (RJ, 2012, p.2).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – reforçam o que os documentos anteriores apresentam acerca do ensino da língua estar pautado no texto como unidade de ensino, com enfoque na função comunicativa da língua. Reforçam, também, que o aluno deve ser considerado como produtor de textos, como aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano, uma vez que o texto é produto de uma história social e cultural. Afinal, os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O documento enfatiza que o ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos, pois, estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas, entre as quais destaca:

- reconhecer, produzir, compreender e avaliar a sua produção textual e a alheia;
- interferir em determinadas produções textuais (por exemplo, em sua própria ou na de colegas), de acordo com certas intenções;
- incluir determinado texto em uma tipologia com base na percepção dos estatutos sobre os quais foi construído e que o estudante aprendeu a reconhecer (saber que se trata de um poema, de uma crônica, de um conto)” (BRASIL, 2002a, p.58).

Dito de outra forma, o documento enfatiza o ensino dos gêneros textuais através do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para isso. No que diz respeito às competências, ele aborda três: interativa, textual e gramatical, sendo que nenhuma de se dá de forma isolada, mas pressupõe o trabalho com a leitura e produção de textos literários ou não, mobilizando os conhecimentos linguísticos de que o aluno dispõe. Tomando o texto como unidade de ensino, sugere abordá-lo a partir de dois pontos de vista: i) considerando os diversos aspectos implicados em sua estruturação, a partir das escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua e ii) na relação intertextual, levando em conta o diálogo com outros textos e a própria contextualização (BRASIL, 2002a, p.60). Além disso, sugere o ensino de conteúdos cuja construção mobiliza as seguintes competências:

Diante das habilidades elencadas para o ensino de língua materna no Ensino Médio: i) Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e

textual; ii) Ler e interpretar; iii) Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; e iv) Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes, nota-se uma valorização aluno enquanto produtor/protagonista de textos nas diversas esferas da comunicação. Na última habilidade abordada, há um dado inovador na proposta que é o trabalho com o hipertexto, que não era um formato de texto incluído nas propostas curriculares há um tempo. Todavia, tendo em vista que vivemos na era global da informação, o documento demonstra estar “antenado” com as novas tecnologias, através da valorização da competência de ler de modo não linear. Afinal, é um modo de enxergar o texto sob outro prisma, pois é um diferente formato de organizar o texto sobre o qual os discursos se (hiper) textualizam, são diversos textos que dialogam entre si na transmissão da mensagem. O documento menciona essa competência em sala de aula, dizendo que ela pode ser exercitada a partir da leitura e análise de diferentes hipertextos, em diferentes suportes e meios, como a tela do computador. Eles permitem ao aluno que abra várias janelas para obter a informação desejada, livros, ilustrações, índice e página de rosto, revistas e jornais, com suas fotos, boxes, mapas, tabelas e quadros com informações adicionais, uma vez que apresentam um leque de oportunidades de manusear o texto.

Além disso, no desenvolvimento da competência interativa do aluno, o discurso oficial desloca o lugar de primazia da norma culta, que não pode ser a única privilegiada no processo de conhecimento linguístico. Propõe o respeito às variedades linguísticas, uma vez que elas são mais ou menos adequadas a determinadas situações comunicativas, nas quais se levam em consideração os interlocutores, suas intenções, o espaço e o tempo. A partir desse deslocamento, quando se considera a pluralidade de discursos proporcionados pelas variedades linguísticas, nas modalidades oral e escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio, questionam rótulos como certo e errado, cabendo à escola proporcionar ao aluno condições de avaliar a adequação das variedades linguísticas às circunstâncias comunicativas (BRASIL, 2002a, p. 76).

Para o que deve ser ensinado em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio propõem uma organização dos conteúdos em torno de *temas estruturadores*. Sugerem os seguintes: i) *Usos da língua*, ii) *Diálogo entre textos: um exercício de leitura*, iii) *Ensino de gramática: algumas reflexões* e iv) *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*.

Sinalizam que temas sejam desdobrados em unidades temáticas, capazes de compor os núcleos rígidos e flexíveis dos planejamentos de cada série do Ensino Médio. O documento exemplifica como isso deve ser feito através das tabelas. Em relação ao primeiro tema *Usos da língua*, o documento apresenta *Competências Gerais*, em que indica o que se espera do *uso da língua* materna por parte dos alunos e *Competências Específicas*, divididas nas unidades temáticas com as respectivas habilidades e competências a serem ensinadas³⁷.

Em relação ao tema *Diálogo entre textos: um exercício de leitura*, a tabela indica a mesma organização. O documento apresenta *Competências Gerais*, em que indica o que se espera do uso da língua materna por parte dos alunos (repetindo o que apresentou no quadro do tema *Usos da Língua*) e *Competências Específicas*, divididas em duas unidades temáticas com as respectivas habilidades e competências a serem ensinadas: i) *Função e natureza da intertextualidade* - Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto; e ii) *Protagonista do discurso; intertextualidade* – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal. O mesmo ocorre com o tema *Ensino de gramática: algumas reflexões*. A tabela apresentada repete as *Competências Gerais* e apresenta três unidades temáticas nas *Competências Específicas*, com as respectivas habilidades e competências a serem ensinadas: i) Gramática; linguística; gramaticalidade – Distinguir gramática descritiva e normativa, a partir da adequação ou não a situações de uso; ii) Gramática normativa; erro – Considerar as diferenças entre língua oral e escrita; e iii) Gramática normativa; ciência versus achismo – Conceber a gramática como uma disciplina viva, em revisão e elaboração constante. No tema *O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural*, segue a mesma estrutura, mas inova nas *Competências Gerais*, seguidas das *Competências Específicas* como os demais temas³⁸.

Como se nota nos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o discurso oficial em âmbito federal é que o ensino da Língua Portuguesa deve ir além do ensino de regras e normas e deve incluir o texto como unidade de ensino, colocando-o em primeiro lugar no que diz respeito ao ensino das competências e

³⁷ É possível visualizar esse dado no ANEXO H.

³⁸ Veja ANEXO I.

habilidades a serem aprendidas pelos alunos, sem desprezar os recursos linguísticos da língua. Assim, enfoca que o ensino da língua deve levar o aluno a utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual, com as competências e habilidades relativas a cada uma delas.

Embora não trabalhe as mesmas competências como os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais o fazem, a Secretaria de Estado de Educação revela influência do documento na abordagem dos conteúdos a partir do ensino de habilidades e competências³⁹, embora não siga o enfoque temático. Dialoga também com o documento na valorização do texto como unidade de ensino, dando um deslocamento do eixo estruturador da língua que era o ensino de regras gramaticais para a ênfase na leitura e produção de textos dos variados gêneros orais e escritos, sem se esquecer do hipertexto, no intuito de fazer dos alunos bons produtores de textos. Na verdade, o governo estadual dá um toque mais local às orientações federais, enfocando a abordagem dos conteúdos a partir dos gêneros a serem ensinados em cada bimestre tanto na Reorientação Curricular como no Currículo Mínimo, a partir da sua circulação social nas diversas discursivas nas quais os alunos residentes no estado transitam. Dessa forma, acabam tendo um tratamento mais regional, uma vez que trata dos gêneros que mais circulam na região fluminense, embora não se restrinja a eles.

Também cumpre destacar aqui que, embora não ocupe o lugar de primazia, a competência gramatical não é esquecida, sendo colocada a serviço do texto na organização das categorias consideradas relevantes aos propósitos comunicativos dos alunos. O mesmo ocorre com o objeto de análise de nossa pesquisa. Em ambas as propostas curriculares, o texto é unidade de ensino, mas o ensino da competência gramatical não é abandonado. Não há interesse em se focar no seu ensino apenas. Mas, agora, ele divide espaço com as outras competências a serem desenvolvidas nos alunos, como a interativa e textual, que exploram os elementos constitutivos dos gêneros textuais e visualizam a produção escrita desses gêneros.

Além dos documentos já mencionados, notamos que há citação no discurso oficial estadual também das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que defendem que “as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do

³⁹ As habilidades e competências a serem trabalhadas não serão exploradas aqui, mas no próximo tópico.

ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p.18) e apresentam princípios que sustentam a concepção de interativa de linguagem. Segundo o documento, nesse cenário, o texto passa a ser visto como uma totalidade que abarca múltiplas dimensões: i) *linguística*, associada aos recursos linguísticos, como fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais; ii) *textual*, vinculada à configuração do texto em seus elementos constitutivos enquanto gênero discursivo ou em sequências textuais, como narrativa, injuntiva, argumentativa, descritiva e dialogal; iii) *cognitivo-conceitual*, relacionada aos conhecimentos sobre o mundo (objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc.) que envolvem os conceitos e suas inter-relações; e iv) *sociopragmática e discursiva*, relacionada aos interlocutores do texto e a seus papéis sociais, às suas motivações e a seus propósitos comunicativos, situação, modalidade usada, tecnologia empregada e momento social e histórico em que é produzido (BRASIL, 2006, p.22), construindo habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio sinalizam que o governo federal deseja mais do que um simples domínio do texto. O discurso oficial desafia que o ensino da língua deve ultrapassar o letramento simples. Assim, a proposta de ensino e de aprendizagem da língua deve promover algo mais que o documento chama de *letramentos múltiplos*, o que “pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p.28). Ou seja, a escola deve ir além do letramento usual, ensinando o aluno a dialogar com as múltiplas formas de conceber o texto, considerando as práticas de linguagem que envolvem a palavra escrita ou falada e, também, os diferentes sistemas semióticos dos ambientes escolares e não escolares, atento à demanda que uso da palavra na sociedade atual impõe. Abarca uma concepção de língua(gem) enquanto interação para além do simples domínio da letra:

“Como se pode concluir do que foi dito até o momento, essa concepção de língua(gem) traz para a escola e seus atores outros compromissos com relação ao que comumente se entende por aprendizagem da língua ou, para muitos, por domínio da língua. Por meio dela, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que co-constróem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sociopragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem-

sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade” (BRASIL, 2006, p.30).

Para materializar essa abordagem, o documento prevê que o aluno tome a língua escrita e oral e outros sistemas semióticos numa abordagem que envolva “ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre os aspectos linguísticos) e ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá)” (BRASIL, 2006, p.33). No que diz respeito aos conteúdos a serem ensinados, o discurso oficial propõe que a escola delimite os conteúdos, procurando organizar suas práticas por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em virtude das demandas locais de cada estado/município. Esse trabalho deve fundamentar-se no princípio de que o “objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como a materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem” (op.cit., p. 36).

O documento não elenca um rol de conteúdos ou habilidades e competências a serem ministradas para os alunos como alguns documentos que observamos anteriormente. Todavia, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio conferem à noção de conteúdo programático um sentido ligado à ideia de os conteúdos relacionados ao ensino da língua poderem figurar como *elementos organizadores de eixos temáticos*. Assim, será em torno desses eixos que as atividades de Língua Portuguesa deverão ser organizadas e as escolas deverão definir seus projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem questões relativas i) aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso), ii) ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e iii) à análise do funcionamento sociopragmático dos textos produzidos pelo aluno ou outros utilizados nas atividades escolares (BRASIL, 2002, p.36)⁴⁰.

Pelo que se pode notar pela proposta para o ensino da Língua Portuguesa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, há uma afinidade com o discursos das demais propostas curriculares do governo federal no que diz respeito ao objeto de ensino estar centrado no ensino da produção e leitura do texto,

⁴⁰ Os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o Ensino Médio (sintetizados no documento) podem ser visualizados no ANEXO J.

materializado nos gêneros, a partir de atividades envolvam um cuidado em se trabalhar as diversas dimensões em que eles se manifestam, como a linguística, textual, discursiva, entre outras que possam surgir no contexto de sua elaboração e uso. Neste documento, não há um enfoque no tratamento do texto através de competências ou habilidades, que são termos não muito utilizados no decorrer da proposta.

Em suma, as legislações vigentes para o ensino da Língua Portuguesa, materializadas através das propostas curriculares, servem para dar um rumo às propostas curriculares estaduais e municipais. Dessa forma, uma das finalidades precípua do ensino da língua nos entes da federação consiste em *servir de base comum e local a essas legislações*. A Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo utilizam essas orientações federais, dando uma *base comum* à rede estadual de ensino, porque elas apresentam um currículo com o básico que deve ser ensinado em cada escola, sem perder de vista o que se prescreve em nível nacional. Segundo a Reorientação Curricular, ela se coloca como “base comum, que deverá ser considerada como subsídio para as decisões locais” (RJ, 2006a, p.27).

Em relação ao objetivo de servir de *base comum*, tendo em vista as legislações vigentes, o que a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo receberam de orientação federal? É unânime em todos os documentos que o ensino da língua deve ter como seu eixo orientador o texto como unidade de ensino, pois todos os documentos deixam esse dado em evidência. Isso traz uma conseqüente implicação: como eles (textos) se materializam? Através dos gêneros, o que acarreta que estes devem ser tomados como objeto de ensino no Ensino Fundamental e Médio. Tomar os gêneros como objeto significa conceber a linguagem num enfoque dialógico, observando não apenas seus elementos composicionais como também os elementos linguísticos necessários para sua elaboração, construção e uso.

Além disso, outro sentido de uma *base comum* é orientar e dar alguma seqüência mais nítida ao trabalho do conjunto dos professores. Isso resolveria alguns problemas apontados pela coordenadora do Currículo Mínimo, a professora Cristiane Brasileiro (2012, p.12) que é estabelecer uma linguagem comum dentro da Rede sobre o que é ensinado nas escolas. Ela afirma que, segundo uma política pública de educação, a realidade diversificada de prática e fluxos assumidos pelos professores de Língua Portuguesa criava dificuldades para acompanhar o que acontecia em sala de aula. Além desse dado, os alunos transferidos de uma unidade

escolar para outra, dentro da própria rede estadual, enfrentavam rupturas pedagógicas por encontrarem currículos diversificados dentro da própria série, o que deixava os professores sem saber o que tinha sido contemplado como conteúdo na escola de origem do educando para direcionar o seu trabalho. Ademais, muitos tinham que atrasar diversas vezes o ritmo das aulas e isso causava a sensação de isolamento no que se referia à sua prática pedagógica. Ainda pesa, nesse contexto, segundo a coordenadora do documento, o terreno incerto de oferta de programas de reforço escolar para os alunos e da formação continuada para os professores, afetando o resultado do processo educativo.

Além disso, servir *de base comum* à Rede no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa também sinaliza que o governo proporcionará uma *base local* ao ensino, uma vez que selecionará os gêneros considerados mais relevantes no ambiente de sua abrangência geográfica, bem como as habilidades e competências necessárias para isso. Com certeza os gêneros mais apreciados e utilizados em nosso Estado não devem ser os mesmos valorizados na região sul do país e vice-versa. Essa *base local* valoriza aquilo nos singulariza enquanto falantes do português no Estado do Rio de Janeiro, nossas crenças, valores, variedades linguísticas mais utilizadas, gêneros textuais mais utilizados no cotidiano e em nossas situações mais formais, sem perder do foco uma visão mais holística da língua que é apresentada no discurso federal. Que gêneros são esses valorizados em nossos documentos, que conteúdos linguísticos indicam e como deve ser essa referência comum e local é o que investigaremos a seguir.

4.2.3 Orientar a prática dos professores acerca do que ensinar, observando o que deve se constituir como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa

Entendemos que qualquer proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa deve se organizar com base nesta questão: para que nossos alunos têm aulas de Língua Portuguesa? Por que a ensinamos na escola? Ao dar resposta a essas perguntas, as propostas curriculares em estudo na presente pesquisa atendem a sua função precípua que é “orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre” (RJ, 2012b, p.2), apresentando “informações concretas sobre o que ensinar” (RJ, 2006a, p.16).

É também a partir da resposta a essas perguntas sobre “o que ensinar” e “para que ensinar” que investigamos se o ensino da Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro é prescritivo ou produtivo. Como já mencionamos na introdução dessa pesquisa, acreditamos realmente que é a resposta a esse “para quê” que norteará qualquer documento oficial na elaboração de suas diretrizes. Retomando Geraldi (2004, p.41), “no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação”. Iniciaremos essa busca, então, através da concepção de linguagem priorizada nos documentos, afinal, a forma de compreensão e interpretação do fenômeno da linguagem direcionará qual deve ser o objeto de ensino das aulas de português. “Assim, o “para quê” ensinamos o que ensinamos será uma resposta norteadora não só do discurso oficial como também da prática dos professores na escola e do rumo da disciplina Língua Portuguesa no país” (SILVA, 2008a, p.13).

No que diz respeito à Reorientação Curricular, notamos uma aposta na concepção de linguagem interativa⁴¹. O documento realça que o ensino da língua materna “deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto da interação entre sujeitos” (RJ, 2006a, p.35). O documento critica um ensino que se baseie predominantemente no ensino de normas, sem respeitar o aspecto discursivo da linguagem. Assim, a proposta curricular aposta na ruptura, se contrapondo à tradição gramatical, “tendo em vista que as propostas curriculares, nas últimas décadas, buscaram um redimensionamento no trabalho pedagógico com a linguagem” (SILVA, 2008a, 161), preconizando o ato da leitura e da escrita como processo discursivo (enunciação). O documento revela um novo olhar sobre a linguagem a partir dos estudos de Bakhtin (1979, 2003) para embasar o documento. Nesse enfoque, aponta o texto como unidade de ensino. Assim, a eleição do “texto – e não palavras, frases, classes e funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação” (RJ, 2006a, p.36). Como destaque em minha dissertação de mestrado:

⁴¹ Esse dado sobre a concepção de linguagem já foi mencionado no item que faz a apresentação dos documentos na presente pesquisa de forma sucinta. Todavia, é impossível tratar do objetivo das propostas curriculares sem retomá-lo, tendo em vista que é a concepção de linguagem defendida na Reorientação Curricular e no Currículo Mínimo que vai direcionar o objeto de ensino de cada série.

“Nesse novo ritmo, está inserida a recuperação dos estudos bakhtinianos a propósito da concepção da linguagem enquanto interação, na qual os sujeitos estão envolvidos como produtores de sentido e sócio-historicamente determinados e construídos. Essa concepção de linguagem abarca as relações da língua com os falantes em suas práticas sociais, com o contexto e com as condições sociais de sua utilização, sendo a interação verbal o seu lócus de realização. Nesse processo de interlocução, entra em cena o texto (oral e escrito) como unidade de ensino/aprendizagem, o que implica entendê-lo como o espaço de interação, levando a redefinir os objetivos educacionais: mais do que ensino de itens normativos da língua, há um deslocamento epistemológico. Interessa aprender e ensinar com textos. Apostando no trabalho interativo, alunos e professores devem aprender e ensinar com textos, dos quais se tecerão novos textos e sentidos socialmente construídos” (SILVA, 2008a, p.162).

Em relação ao Currículo Mínimo, notamos a mesma abordagem. Adota a concepção interativa de linguagem, tendo, também, o texto como unidade de ensino: “foi em torno do texto que organizamos a proposta curricular que estamos apresentando” (BRASILEIRO, 2012a, p.15), com foco na leitura. Dessa forma, objetiva que os alunos da rede estadual de ensino sejam bons leitores e produtores de texto, indo ao encontro do que prescreve a Reorientação Curricular e os documentos oficiais federais. Esse posicionamento vai ao encontro do que prescrevem os documentos nacionais acerca do ensino da Língua Portuguesa, como já vimos anteriormente, que também elegem o texto como unidade de ensino da educação básica do Estado. Para as educadoras Rojo e Cordeiro (2004), o texto como unidade de ensino se afirma juntamente “com o deslocamento dos eixos do ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua e gramática, para um ensino procedimental, em que os usos da língua escrita, em leitura e redação, são também valorizados” (p. 8). Elas afirmam que esse princípio foi sendo difundido por diversas propostas curriculares de Língua Portuguesa em diversos estados do nosso país desde a década de 1980 e uma importante mudança desse processo é o deslocamento da gramática para o texto. No caso das propostas em estudo, todos os níveis estruturadores do programa mudam também o enfoque e valorizam o texto, sendo estruturados a partir da leitura:

“Nesse sentido, foi também a partir da leitura, de fato, que se desenvolveram os outros níveis estruturadores deste programa – uso da língua (no qual o aluno reflete sistematicamente sobre conhecimentos linguísticos que estão sendo adquiridos, com foco maior no manejo do que na classificação) e produção textual (no qual o aluno produz seu próprio texto, oralmente ou por escrito, a partir do estímulo recebido pelos textos lidos, considerados como modelares e inspiradores)” (BRASILEIRO, 2012a, p.15).

“A leitura do texto consiste, portanto, no encontro de dois sujeitos por meio da linguagem. Não é uma atividade passiva e, sim, um trabalho criativo que permite compartilhar sentimentos, informações e ideias ou contrapor-se a argumentos e convicções, por exemplo. (...) Com esse objetivo propomos que o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa seja estabelecido com base em atividade leitura e leitura de textos de diferentes gêneros” (RJ, 2006a,p. 36).

Identificada a concepção de linguagem dos documentos e o enfoque do texto como unidade de ensino, é necessário observar como os documentos materializam o ensino a partir desses pressupostos teóricos. Na análise dos dados, notamos dois eixos principais que devem nortear as propostas: i) tomar os *gêneros como objeto de ensino* e ii) organizar os conteúdos através do trabalho com as *competências e habilidades relacionadas aos gêneros ensinados*. Sendo o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa “desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos” (RJ, 2006a, p.35), ambos os documentos enfatizam que o ensino da língua deve ser organizado nos dois eixos mencionados.

No que tange ao primeiro eixo, a orientação é tomar os *gêneros como objeto de ensino*. Desse modo, ambos os documentos se organizam em torno dos gêneros que se constituem objeto de ensino em cada série. É a partir da leitura e produção deles que todo trabalho com a língua deve se organizar. Tanto a Reorientação Curricular como o Curricular apostam no trabalho a partir da seriação, distribuindo os conteúdos relacionados à Língua Portuguesa a partir de cada gênero a ser ensinado naquela série e bimestre. Para isso, buscam “conscientemente abrir um leque variado de gêneros e tipos textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção social útil e também prazerosa no mundo letrado” (BRASILEIRO, 2012, p.15). Em outras palavras, os documentos selecionam “textos de diferentes gêneros, obedecendo a uma seqüenciação, por série, que leve em conta o grau de complexidade do texto e sua inserção nas situações sociais vividas pelo aluno” (RJ, 2006a, p.36).

Em relação ao segundo eixo, ao analisar os documentos, notamos a prescrição de organizar os conteúdos através do trabalho com as *competências e habilidades relacionadas aos gêneros ensinados*. Tal postura vai ao encontro do que orientam as matrizes de referência das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil/SAEB e SAERJ). O próprio Currículo Mínimo reconhece isso: “Trabalhamos, mais uma vez, tendo como referenciais externos prioritários o conjunto de

documentos de orientação do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ)” (RJ, 2012b, p. 3). Essa valorização do ensino com base nas competências tem base, como vimos anteriormente, nos preceitos de Perrenoud, com meta de obter uma concepção de educação que prepare *para agir no mundo*, ou seja, deve-se educar para a vida. Relacionando tal preceito ao ensino da língua materna com ênfase no trabalho com os gêneros, conclui-se que esse ensino deve preparar os alunos a agirem no mundo através da palavra, o que requer o domínio dos gêneros que circulam em seu meio social, nas esferas discursivas que fazem parte da sua vida, preparando-os para o pleno exercício da cidadania.

Como agir no mundo sem o domínio dos gêneros que nele circulam? Por exemplo, como procurar emprego sem dominar ao menos o gênero escrito currículo, o gênero oral entrevista, ler propostas de emprego em jornais, que são formas de comunicação básica que requerem *saber agir* nessas situações? Fazendo uma releitura de Perrenoud (1999), penso que esse *agir sobre o mundo*, em relação ao ensino da língua, signifique exatamente o que temos defendido aqui: o letramento dos alunos, uma vez que, ao saberem atender às demandas sociais que o domínio da leitura e da escrita impõe aos cidadãos em nossa sociedade grafocêntrica, a escola terá cumprido o seu papel. O mobilizar um conjunto de saberes para solucionar uma série de situações, como ensina o autor, sinaliza essa autonomia por parte do falante da língua, de *saber usar a língua, saber fazer* o que é necessário com ela, o que exige, defendendo isso, que se tome a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001), pois é esse tipo de postura que fomenta um ensino produtivo da língua. Desse modo, esse ensino baseado em habilidades e competências, a partir desse enfoque, estaria dentro desse contexto, instrumentalizando nossos alunos a agirem sobre o mundo através da língua (gem).

Ambos os documentos defendem essa postura e apresentam essa abordagem, defendendo a tarefa da escola de buscar o letramento dos alunos, através do ensino de gêneros que circulam em nossa sociedade. Valorizam o ensino das competências. A Reorientação Curricular afirma que a disciplina Língua Portuguesa tem como objetivo maior “desenvolver nos alunos as **competências necessárias** a uma interação autônoma” (RJ, 2006a, p.35) e “ampliar a **competência discursiva** do estudante, tornando-o capaz de fazer leitura crítica do

mundo” (RJ, 2006a, p.37) (grifos nossos). Menciona, ainda, quais seriam as competências a serem ensinadas: “Para que as competências discursivas básicas (***interativa, textual e gramatical***) sejam, progressivamente, ampliadas, toda prática educativa em língua portuguesa deve ter como base os gêneros textuais” (grifos nossos) (op. cit., p. 44). Todavia há um dado curioso na apresentação dos conteúdos: o documento não utiliza a palavra competência na distribuição dos conteúdos como o Currículo Mínimo o faz, embora defenda tal posicionamento. Ele apresenta apenas a palavra “habilidades” onde haveria “competência e habilidades”. Em relação ao Currículo Mínimo, há uma explícita menção aos termos: “Este documento serve como referência a todas as escolas, apresentando as ***competências, habilidades*** e conteúdos básicos que devem nos planos de curso e nas aulas” (RJ, 2012b, p.2) (grifos nossos). Como, na prática, ambos o documentos dialogam no pensamento de desenvolver as competências e habilidades, na apresentação dos documentos a seguir utilizaremos o termo “competências e habilidades” para ambos os textos.

Vejamos, agora, o que a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo Mínimo propõem para cada uma das séries que fazem parte do *corpus* da presente investigação, ou seja, o segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sabendo que os documentos foram organizados seguindo a proposta da seriação, observaremos tal informação selecionando uma série de cada vez, pois, segundo o discurso oficial, isso garante maior adequação à faixa etária do aluno (RJ, 2006a, p.53). O primeiro documento dispõe os gêneros textuais sem uma preocupação em dividi-los em bimestres, ao contrário do que faz a proposta curricular atual, que organiza os textos bimestre a bimestre, ou seja, em quatro blocos. Primeiramente, vejamos que gêneros os documentos indicam para o 6º ano de escolaridade.

<p style="text-align: center;">REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 6º ano de escolaridade</p>	<p style="text-align: center;">CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 6º ano de escolaridade</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

01 - Conto de Fada	01- Bilhete
02 - Fábula	02- Mensagem instantânea: E-mail
03 - Lenda	03- Mensagem instantânea: Post
04 - Tira	04- Mensagem instantânea: Torpedo
05 - HQ	05- História em quadrinhos
05 - Poema	06- Tirinha
06 - Canção	07- Contos de fadas
07 - Notícia	08- Contos maravilhosos
08 - Propaganda	09- Poema
09 - Receita	
10 - Regra de jogo	
11 - Carta	
12 - Bilhete	
13 - Agenda	
14 - Texto de divulgação científica	
15 - Textos didáticos	

Figura 23 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados no 6º ano de escolaridade

A Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo dialogam na apresentação dos gêneros: *Bilhete*, *História em quadrinhos*, *Tira*, *Conto de fadas* e *Poema*. Entretanto, divergem na apresentação dos demais. Somente a Reorientação apresenta a *Fábula*, a *Lenda*, a *Canção*, a *Notícia*, a *Propaganda*, a *Receita*, a *Regra de jogo*, a *Carta*, a *Agenda*, o *Texto de divulgação científica* e os *Textos didáticos*. Já o atual documento curricular diverge nos *Contos maravilhosos* e os gêneros relacionados à *Mensagem instantânea: E-mail*, *Post* e *Torpedo*, inovando ao contemplar gêneros que circulam no ambiente digital. Em relação às habilidades e competências⁴² relacionadas a esses gêneros, notamos que os documentos apresentam divergências, mesmo quando se trata dos mesmos gêneros. Já que nos documentos alguns gêneros são apresentados em blocos, segundo as semelhanças que apresentam, faremos o mesmo aqui.

Vejamos, primeiramente, a Reorientação Curricular, no que diz respeito aos eixos de **Leitura e Produção Textual**, que são os eixos que apontam as questões discursivas e textuais dos gêneros a serem estudados em cada série. Em relação aos gêneros ***Conto de fada***, ***Fábula*** e ***Lenda***, o documento destaca as seguintes **habilidades/competências de Leitura**: i) reconhecer pistas que levem à identificação do gênero, ii) relacionar o texto verbal com o não verbal, valendo-se de

⁴² Para sermos fieis ao que os documentos recomendam como competências e habilidades a serem ministradas em cada série, optamos por manter os mesmos verbos usados nas propostas curriculares, pois a mudança deles acarretaria prejuízo semântico à proposta original do discurso oficial em ambos os documentos. Embora pareça exaustiva a apresentação de todas elas, mencioná-las é de suma importância para se observe o que é considerado prioridade para a SEEDUC/RJ no que tange ao que deve ser tomado como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

ilustrações, fotos, etc., como apoio para a compreensão do texto; iii) perceber o encadeamento lógico do texto; iv) estabelecer relações de causa / consequência entre partes e elementos do texto; v) reconhecer os elementos da narrativa: personagens, narrador, enredo, tempo, espaço; vi) identificar o efeito do sentido decorrente do uso dos sinais gráficos, a moral da história e a característica dos personagens; e vii) Relacionar o texto a outros textos, verbais ou não verbais de diferentes autores em diferentes momentos históricos. Para a **Produção Textual** dos referidos gêneros, propõe: i) reproduzir a história oralmente ou por escrito. li) comentar e reorganizar oralmente as histórias lidas ou ouvidas (expandir, diminuir ou alterar o enredo, incluir e retirar personagens, etc); ii) criar diálogos entre personagens, entre personagem e autor, entre aluno e narrador, etc.; iii) usar tempos verbais para marcar temporalidade em diferentes tipos de texto; e iv) explicar oralmente expectativas quanto à forma e conteúdo do texto em função das características do gênero (RJ, 2006a, p.54).

No que tange à **Tira e à História em quadrinhos**, relaciona as seguintes **habilidades/competências de Leitura**: i) reconhecer pistas que levem à identificação do gênero; ii) relacionar o texto verbal com o não verbal, valendo-se dos desenhos como apoio para a compreensão do texto; iii) perceber o encadeamento lógico do texto; iv) reconhecer os elementos da narrativa: narrador, enredo, tempo, espaço, personagens; v) distinguir o significado dos diferentes formatos e balão (fala, pensamento, grito, frieza, etc.); vi) reconhecer efeitos de sentido pretendidos pelo tipo de letra empregado; e vii) atribuir significado às onomatopéias e à pontuação expressiva. Para a **Produção Textual** relacionada a esses gêneros, temos: i) criar legenda e diálogos para quadrinhos sem texto; ii) transformar quadrinho em narrativa verbal ou vice-versa; iii) comentar características de personagens evidenciadas pelos traços do desenho (figura, expressão); iv) elaborar tiras a partir de ditos populares (RJ, 2006a, p.55).

Vejamos, agora, o que a Reorientação apresenta no eixo **Leitura** para os gêneros **Poema e Canção**: i) identificar diferentes recursos expressivos de caráter sintático: paralelismo, inversões semântico-programáticas: interferências, efeitos de humor, eufemismos, pressuposição, etc.; ii) reconhecer efeitos de sentido produzidos por recorrências sonoras; e iii) inferir significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto. (expressões figuradas). Para a **Produção Textual** relacionada a esses gêneros, temos: i) utilizar as convenções ortográficas de língua

portuguesa; ii) reproduzir ideias do texto utilizando os recursos do humor e eufemismo; iii) criar texto com rimas e texto em prosa, fazendo a paráfrase do texto (RJ, 2006a, p.55).

O gênero **Notícia** é apresentado sozinho. Nele, encontramos as seguintes **habilidades/competências de Leitura**: i) identificar informações contidas no texto, distinguindo ideias principais de secundárias; ii) articular informações textuais e conhecimentos prévios; iii) observar a importância do título como incentivo à leitura; e iv) identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo e formato de letra, etc). Na **Produção Textual**, temos: i) participar de debates expressando opiniões e ouvindo ideias contrárias às suas; ii) produzir notícia relacionada ao cotidiano escolar ou familiar; e iii) redigir notícias ligadas às atividades esportivas e/ou culturais da comunidade escolar, definindo título e subtítulo adequados (RJ, 2006, p.56).

O mesmo procedimento é dado ao gênero **Propaganda**. No eixo **Leitura**, temos as seguintes **habilidades/competências**: i) reconhecer característica do gênero: intenções ou finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) perceber a importância da imagem na construção do sentido do texto; iii) reconhecer a intenção de convencimento desse gênero textual; e iv) desenvolver capacidade crítica frente à linguagem da mídia. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, temos: elaborar textos publicitários de eventos da comunidade e produzir material de divulgação para campanhas: - cartazes, panfletos, etc. (RJ, 2006, p.56).

Para os gêneros **Receita** e **Regra de jogo**, a Reorientação Curricular indica as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: identificar a finalidade e a funcionalidade do gênero - ler para orientar-se e reconhecer a estruturação do texto em partes distintas (componentes e instruções), com os passos necessários para realizar uma ação. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, temos: organizar um livro de receita culinárias e/ou medicinais da turma, com base em pesquisa realizada na comunidade e registrar acordos de convivência social: comportamento em classe (RJ, 2006, p.56), orientando os alunos sobre como agir nos ambientes nos quais devem lidar com textos injuntivos.

No tocante aos gêneros **Carta**, **Bilhete** e **Agenda**, no primeiro eixo, temos apenas um item: reconhecer a forma específica de cada gênero textual e seus elementos constituintes. No eixo **Produção Textual**, o documento prescreve: i) organizar a agenda escolar; ii) produzir cartas e bilhetes relativos a vida cotidiana

familiar e escolar; e iii) utilizar fórmulas e textos de correspondência (data, invocação e fechamento) (op.cit).

No último grupo de gêneros que a Reorientação prescreve para o 6º ano: **Texto de divulgação científica** e **Textos didáticos**, temos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar o tema do texto; ii) inferir significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto; iii) identificar informações implícitas; e iv) estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto e entre as informações verbais e os recursos gráficos (tabelas, gráficos e ilustrações). Na **Produção Textual**, o documento aponta: elaborar uma síntese das ideias centrais do texto e debater um tema polêmico com os colegas, posicionando-se criticamente (RJ, 2006a, p.57).

Como é possível observar, a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa apresenta os gêneros sem dividi-los em bimestres. Ela aponta uma lista de gêneros textuais e as respectivas habilidades a serem trabalhadas para cada um deles, tendo em vista o eixo *Leitura e Produção Textual*. Quando apresenta um grupo de gêneros em um único bloco, ela o faz reunindo aqueles que possuem afinidades estilísticas e composicionais, como no exemplo da *Receita* e das *Regras de Jogo*, que envolvem sequências injuntivas, frases de comando e passos a serem seguidos para realizar uma ação. Não há, no documento, uma justificativa para a escolha desses gêneros. Ele apenas menciona que a seleção dos textos deve levar em conta “o grau de complexidade do conteúdo e da organização gramatical e discursiva” (RJ, 2006a, p.53), segundo a faixa etária dos alunos.

Uma observação a ser feita em relação aos gêneros textuais indicados para o 6º ano de escolaridade pela Reorientação Curricular de Língua Portuguesa é a quantidade de textos que o documento indica. Tendo em vista que a escola divide os conteúdos em bimestres e o documento aponta um total de quinze gêneros, temos uma média de quatro gêneros a serem ensinados por bimestre, o que representa um número bastante elevado para um trabalho de qualidade, não restando tempo ao professor para incluir outros gêneros, devido à sobrecarga de textos já indicados pelo governo estadual. Somando-se a isso os aspectos gramaticais que também farão parte do que deve ser ensinado no bimestre, temos como resultado falta de espaço para indicações mais locais de conteúdos, segundo o projeto desenvolvido pelo corpo docente.

Por outro lado, o documento apresenta vários gêneros que fazem parte do cenário discursivo próprio dos adolescentes do 6º ano de escolaridade, como *Conto de fada*, *Fábula* e *Lenda*, que visitam a imaginação e o mundo do faz de conta, adequados à faixa etária dos alunos. Outros também interessantes para o contexto juvenil são a *Tira* e as *Histórias em quadrinhos*. Todavia, por se tratar do 6º ano de escolaridade, que é uma série na qual os alunos estão iniciando um trabalho mais maduro com a linguagem após terem saído do primeiro segmento do Ensino Fundamental, estranhamos a apresentação do gênero *Texto de Divulgação Científica*, que costuma ser ministrado em séries posteriores, quando os alunos já possuem domínio de habilidades e competência necessárias à elaboração de textos com elementos constitutivos dissertativos, que exigem maior abstração por parte dos alunos em sua elaboração. É um gênero que não costuma fazer parte também da faixa etária dos alunos. Ao contrário, faz parte dos textos mais cobrados em exames de vestibular, ENEM e outros afins.

Observemos, agora, a orientação do Currículo Mínimo para o trabalho com gêneros enquanto objeto de ensino no 6º ano de escolaridade, investigando que quais ele sugere que devam ser ensinados e que habilidades/competências são sugeridas para esse fim. Primeiramente, cumpre destacar que o documento divide a distribuição dos gêneros em bimestres. Faremos o mesmo aqui. Do mesmo modo da Reorientação Curricular, apresentaremos os eixos do documento relacionados às competências discursivas e textuais dos alunos: *Leitura e Produção Textual*, iguais, portanto, aos do documento anterior. Outro dado importante é que as Orientações Curriculares de Produção Textual retomam o que está previsto no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa, a fim de “complementar o trabalho já desenvolvido pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, com enfoque na competência do aluno de produzir textos” (RJ, 2013, p.2). Sendo assim, não faremos distinção entre o que está nesses documentos aos expor seus conteúdos por formarem os mesmos um único discurso, com as mesmas habilidades e competências, se completando mutuamente.

Para o primeiro bimestre, o documento seleciona os gêneros ***Bilhete e Mensagem Instantânea (E-mail, Post e Torpedo)***, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais; ii) identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem; iii) inferir o significado de palavras a partir do

conhecimento compartilhado entre emissor e receptor; iv) identificar e diferenciar os diferentes recursos utilizados na internet para garantir agilidade na comunicação; v) reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem); e vi) reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais) (RJ, 2012b, p. 6). Para a **Produção Textual, textual**, temos: elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre⁴³.

Para o segundo bimestre, o Currículo Mínimo indica os gêneros **História em quadrinhos** e **Tirinha**, para os quais aponta as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) relacionar o texto verbal ao não verbal, como suporte para a compreensão textual; ii) diferenciar sentidos associados aos variados formatos de balão e tipos de letra empregados; iii) reconhecer sentidos criados pela pontuação expressiva; iv) reconhecer onomatopeias e interjeições; e v) identificar a presença e a estrutura do diálogo. No tocante ao eixo **Produção Textual**, propõe que os alunos transformem pequenas narrativas em histórias em quadrinhos, fazendo uso de legendas, balões, onomatopeias e sinais gráficos e diferenciem sentidos associados aos variados formatos de balão e tipos de letra empregados (RJ, 2012b, p.6 e 2013, p. 9).

No terceiro bimestre, encontramos a indicação dos gêneros **Contos de fadas** e **Contos maravilhosos**. Para eles, o documento apresenta as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador; ii) identificar o uso do imaginário e do ficcional da narrativa em busca da retratação do mundo real; iii) identificar e interpretar a “moral da história”, explorando as relações de causa e consequência; iv) identificar pontos de convergência entre textos de narrativas tradicionais e suas versões adaptadas e reescritas de forma moderna; e v) inferir o significado de uma expressão a partir do contexto. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) empregar corretamente sinais gráficos para diálogos; ii) elaborar resumos ou novas versões de narrativas dos gêneros estudados no bimestre; iii) definir os elementos básicos da narrativa de encantamento: tempo, espaço, personagens, enredo, narrador; e iv) explorar o valor expressivo do adjetivo em

⁴³ Onde não houver citação de referência bibliográfica às Orientações Curriculares de Produção Textual é porque elas não acrescentam nada de novo ao Currículo Mínimo.

descrições de cenários e caracterizações de personagens (RJ, 2012b, p.7 e 2013, p. 10).

Relacionado ao quarto bimestre do 6º ano de escolaridade, temos o gênero **Poema**, para o qual notamos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) observar os aspectos formais relacionados ao verso, à estrofe e à exploração gráfica de espaços em textos poéticos nacionais, portugueses e/ou de origem africana; ii) identificar o efeito de sentido gerado pela repetição de sons e palavras, o sentido de palavras e/ou expressões a partir do contexto e os recursos para construção da rima; iii) diferenciar poema e prosa; e v) usar adequadamente o dicionário. No tocante ao eixo **Produção Textual**, a proposta curricular orienta os alunos: i) elaborem textos do gênero estudado no bimestre; ii) explorem o efeito de sentido gerado pela repetição de sons e palavras; iii) estruturam o poema em versos e estrofes; e iv) utilizem sinônimos e antônimos como recursos de coesão e de construção do texto poético (op.cit.).

No que diz respeito ao 6º ano, notamos que o Currículo Mínimo inicia o ano letivo apostando em gêneros de curta extensão que fazem parte do cotidiano dos alunos, como o *Bilhete* e a *Mensagem instantânea*, instrumentalizando os alunos a terem mais desenvoltura ao usar tais textos na vida diária. São textos curtos, que exigem um simples domínio do estilo composicional do gênero, mas que assumem papel relevante no diálogo familiar, profissional, quer seja em situações formais ou informais. No decorrer no ano letivo, o discurso oficial avança no trabalho com gêneros mais complexos e que exigem do aluno o uso de outros recursos linguísticos como a linguagem não verbal e a mista, que mescla a verbal e o uso de imagens para seu entendimento, como acontece com os gêneros *Histórias em quadrinhos* e *Tirinha*, próprios do universo discursivo dos alunos adolescentes do 6º ano.

Em seguida, o Currículo Mínimo, ainda visitando esse universo juvenil, propõe o ensino dos *Contos de fadas* e *Contos maravilhosos*, instrumentalizando os alunos dos elementos composicionais dos gêneros que, por sua natureza, trabalham com o encantamento e o maravilhoso, que trabalham com cenários próprios da faixa etária dos alunos do 6º ano. Encerra com o gênero *Poema*, que valoriza os aspectos sonoros na linguagem para sua elaboração na maioria dos casos. Dessa forma, o documento inicia o ano letivo com gêneros mais simples e avança com gêneros que exigem maior complexidade e rigor formal em sua elaboração.

Encerrado o 6º ano de escolaridade, vejamos o que a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo Mínimo propõem para o 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Que gêneros valorizam para essa série? O que se constitui objeto de ensino? Que habilidades/competências contemplam? Para uma melhor visualização do que os documentos propõem, observemos a figura abaixo, que sintetiza todos os gêneros indicados.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 7º ano de escolaridade	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 7º ano de escolaridade
01- Conto de fada 02- Fábula 03- Lenda 04- Crônica 05- Narrativa 06- Tira 07- HQ 08- Poema 09- Canção 10- Verbete 11- Notícia 12- Propaganda 13- Regras 14- Carta 15- Bilhete 16- Agenda 17- Texto de divulgação científica 18- Textos didáticos	01- Diário 02- Blog 03- Perfil 04- Notícia 05- Reportagem 06- Entrevista 07- Narrativa de aventura 08- Narrativa de suspense 09- Narrativa de terror 10- Regra de jogo 11- Receita 12- Manual

Figura 24 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados no 7º ano de escolaridade

Pela leitura da Figura 24, notamos que ambos os documentos repetem o enfoque dado à série anterior. Organizam os gêneros, na maioria das vezes, pelas afinidades estilísticas, como é o caso do Currículo Mínimo, que colocou as *Narrativas de aventura, de terror e de suspense* em um único bimestre, por apresentarem os mesmos traços composicionais, ou seja, são gêneros que possuem sequências narrativas na organização do texto. Apresentou, também, *Regra de Jogo, Receita e Manual* no último bimestre, por apresentarem traços estilísticos e composicionais semelhantes, como a utilização de verbos no imperativo e sequências injuntivas de comando e orientação, etc. Além disso, como já dito anteriormente, apresenta os gêneros por bimestre. A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa, por sua vez, se mantém como antes e apresenta os gêneros

sem dividi-los em bimestres. Apresenta os gêneros sozinhos ou em bloco, dependendo das afinidades estilísticas e composicionais. Notamos pela Figura que, em comum, os documentos apresentam apenas dois gêneros: a Notícia e as Regras. Ademais, as habilidades/competências que cada documento indica não são iguais, como se poderá observar a seguir.

Como notamos na Figura 24, a Reorientação Curricular inicia o 7º ano de escolaridade com a repetição dos gêneros **Conto de fada, Fábula e Lenda**, que já foram indicados na série anterior. A proposta curricular destaca as seguintes **habilidades/competências de Leitura**: i) identificar informações no texto; ii) reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, tempo, cenário, personagens, narrador), bem como, em um texto, as marcas decorrentes de ideologias do agente de produção dos gêneros indicados; iii) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções; iv) estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; v) identificar semelhanças e diferenças entre as personagens; e vi) estabelecer relações entre o mundo ficcional e o real: perceber a ideologia subjacente à história. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) comentar o desfecho, o ensinamento ou a moral da história, posicionando-se favorável ou contrariamente; ii) criar paráfrase escrita adequando a situação narrativa aos dias atuais; iii) descrever verbalmente ou cenários de ilustrações; iv) fazer desenhos para representar personagens ou cenários descritos verbalmente; v) criar fábula com mesmo tópico central; e vi) relacionar moral da história a provérbios e ditos populares (RJ, 2006a, p.57).

Em seguida, para o 7º ano, a Reorientação Curricular apresenta os gêneros **Crônica** e **Narrativa**, para os quais destaca as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: identificar o ponto de vista do enunciador e perceber as diferenças de sentido consequentes do lugar social do enunciador (homem / mulher, pai / filho). Quanto ao eixo **Produção Textual**, a proposta curricular indica que os alunos troquem impressões com os outros leitores a respeito do texto lido e produzam crônicas relacionadas ao cotidiano da cidade (RJ, 2006a, p.58).

Depois, reapresenta os gêneros **Tira** e **História em quadrinhos**, já trabalhados, também, no 6º ano. No que diz respeito ao eixo **Leitura**, o documento aponta as seguintes **habilidades/competências**: i) relacionar linguagem verbal a não verbal; ii) identificar interlocutores no interior do texto; iii) perceber, nos diálogos,

a importância de considerar a palavra do outro; iv) distinguir marcas visuais na construção de personagens; e v) identificar efeitos de sentidos criados pela pontuação, reconhecendo as diferentes funções do ponto de exclamação do de interrogação e das reticências. Para **Produção Textual**, almeja que os alunos criem novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais e tiras e quadrinhos a partir de narrativa em prosa, além de traduzir as características relacionadas aos gêneros para a linguagem verbal (RJ, 2006a, p.58).

Para a reapresentação dos gêneros **Poema** e **Canção** no 7º ano de escolaridade, a Reorientação Curricular indica as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar diferentes recursos expressivos, efeitos de humor, eufemismos, pressuposição, etc.; ii) reconhecer efeitos de sentido produzidos por recorrências sonoras; iii) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto (expressões figuradas); e iv) perceber/atribuir sentido à linguagem conotativa. Em relação ao eixo **Produção Textual**, temos: i) criar textos em versos, explorando ou não recursos sonoros; ii) reescrever textos: modificar trechos em linguagem conotativa para denotativa e vice-versa; iii) selecionar melodia para acompanhamento de poema; e iv) produzir texto poético a partir da audição de melodia (RJ, 2006a, p.58), explorando os aspectos sonoros dos textos em estudo.

Para o gênero **Verbetes**, o documento apresenta as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar as situações que exigem o uso do dicionário; ii) localizar verbetes em dicionários ou enciclopédias; iii) identificar entre várias acepções a que é mais apropriada ao contexto; e iv) selecionar no dicionário as definições em sentido figurado. Em relação ao segundo eixo, indica que os alunos sintetizem informações obtidas em enciclopédias, expressando-as na sua própria linguagem, elaborem glossários e redijam texto de humor valendo-se de modo de composição do verbete de enciclopédia ou dicionário (paródia) (RJ, 2006a, p.58).

Para reapresentar o gênero **Notícia**, temos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar informações contidas no texto, distinguindo ideias principais de secundárias; ii) articular informações textuais e conhecimentos prévios; iii) observar a importância do título como incentivo a leitura; iv) identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo de formato de letra, etc.) e recursos expressivos; v) relacionar, na análise e compreensão do texto,

informações de ilustrações ou fotos; e vi) estabelecer relações entre o texto verbal e outros textos e/ou recursos suplementares (fotos, gráficos, tabelas, mapas, etc). No que tange ao eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular apresenta: i) comentar notícia sobre assunto relativo á localidade; ii) selecionar e reescrever a ideia principal de uma noticia; iii) participar de debate dirigido sobre o assunto noticiado. Registrar as diferentes opiniões; iv) redigir notícias, garantindo a continuidade temática; e v) participar da confecção de jornal mural da sala, com notícias relacionadas ao grupo (RJ, 2006a, p. 59).

Na reapresentação do gênero **Propaganda**, temos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) reconhecer características do gênero: intenções ou finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais a não verbais; iii) perceber a importância da imagem na construção do sentido do texto; iv) reconhecer a intenção de convencimento desse gênero textual; e v) desenvolver a capacidade crítica frente à linguagem da mídia. Para a **Produção textual**, indica que os alunos saibam elaborar textos publicitários dos eventos da comunidade, produzir material de divulgação para campanhas, cartazes, panfletos, etc., e elaborar textos publicitários anunciando aspectos positivos do bairro, da comunidade, da escola (RJ, 2006a, p. 59).

Para o gênero **Normas**, a Reorientação Curricular propõe as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**, espera que os alunos identifiquem a finalidade e a funcionalidade do gênero - ler para orientar-se e reconheçam a construção de texto normativo. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, o documento orienta que saibam registrar acordos de convivência social: como participar de trabalho em grupo e as regras de gincana ou torneio esportivo (op. cit.).

Na reapresentação dos gêneros textuais **Carta, Bilhete e Agenda**, temos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: reconhecer a forma específica de cada gênero textual e seus elementos constituintes e identificar a finalidade e a funcionalidade de textos de correspondência, inclusive a digital. No eixo **Produção Textual**, objetiva que os alunos produzam convites e/ou cartões relativos a eventos da comunidade escolar, além de cartas e bilhetes relativos à vida cotidiana familiar e escolar. Além disso, almeja que eles organizem a agenda escolar e utilizem fórmulas adequadas a textos de correspondência (data, invocação, fechamento) (op. cit., p.60).

Para encerrar, apresenta os gêneros **Texto de Divulgação Científica** e **Textos Didáticos**, com as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar o tema e as ideias centrais do texto; ii) identificar a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se; iii) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto identificar informações implícitas; iv) estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto e as relações entre as informações verbais e os recursos gráficos (tabelas, gráficos, ilustrações). Já para o eixo **Produção Textual**, propõe que os alunos elaborem uma síntese das ideias centrais do texto, debatam um tema polêmico com os colegas, posicionando-se criticamente, defendendo ou refutando, oralmente, um determinado ponto de vista (RJ, 2006a, p. 60).

Nota-se, na leitura dos dados, que mesmo trabalhando alguns gêneros iguais ao indicados para o 6º ano, o discurso oficial não se repete em relação ao que se deve ensinar aos alunos. Os eixos *Leitura* e *Produção Textual* apresentam competências/habilidades totalmente distintas daquelas apresentadas na série anterior. O que se nota é que há um interesse em fazer um aprofundamento do ensino dos gêneros indicados, apresentando habilidades/competências que, sem desprezar os conhecimentos já adquiridos no ano letivo anterior, dão um suporte ao amadurecimento do conhecimento de novas competências dos textos em estudo. Segundo o discurso oficial, a SEEDUC/RJ utiliza a chamada *abordagem progressiva*:

“Um mesmo gênero textual é estudado em diferentes séries, pressupondo uma *abordagem progressiva*: a partir de textos mais familiares e simples até chegar àqueles mais complexos” (grifos meus) (RJ, 2006a, p. 41);

“As atividades de produção textual devem ter como referência básica textos orais e escritos. Para que as competências discursivas básicas (interativa, textual e gramatical) sejam, progressivamente, ampliadas, toda prática educativa em língua portuguesa deve ter como base os gêneros textuais, selecionados pelo grupo de professores, em consonância com o projeto pedagógico da escola e a situação de cada turma, considerando as habilidades que os alunos já dominam e outras que eles precisam dominar” (op. cit., p. 44).

Outro dado que merece destaque é o que já mencionamos em relação à série anterior sobre a quantidade de gêneros a serem ensinados no 7º ano: 18 ao todo. São mais de 4 gêneros textuais que o alunos devem aprender por bimestre, ou seja, um novo gênero a cada quinze dias. Tendo em vista a quantidade de aulas de

Língua Portuguesa por semana, temos como resultado um número elevado de conteúdos a serem ministrados, o que desfavorece ao professor ter tempo suficiente para um melhor aprofundamento de cada gênero, pois ainda há outros itens que devem compor a carga horária da disciplina, além das habilidades e competências estudadas.

Vejamos o que o Currículo Mínimo prescreve para o 7º ano de escolaridade. No 1º bimestre, o documento indica os gêneros **Diário, Blog e Perfil**. No que diz respeito ao eixo **Leitura**, prescreve as seguintes **habilidades/competências**: i) diferenciar a língua falada e a língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não) com diferentes graus de formalidade; ii) identificar as especificidades que diferenciam os gêneros em questão; iii) diferenciar informações relevantes das irrelevantes a depender da finalidade do texto e da esfera de circulação, bem como as informações pertinentes das impertinentes na publicação de blogs e perfis nas redes sociais. Para a **Produção Textual**, temos: i) elaborar textos para um blog; ii) preencher adequadamente dados de perfis de redes sociais; iii) criar e reescrever textos para um diário; iv) diferenciar a língua falada da língua escrita em registros pessoais (virtuais ou não) com diferentes graus de formalidade; v) selecionar informações relevantes das irrelevantes a depender da finalidade do texto e da esfera de circulação; vi) utilizar a descrição nos textos; e vii) identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.8 e 2013, p.11).

Para o segundo bimestre, o Currículo Mínimo aponta os gêneros textuais **Notícia, Reportagem e Entrevista**, para os quais indica as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam cada gênero em questão; ii) reconhecer as marcas que diferenciam entrevistador e entrevistado; iii) reconhecer funções da manchete, do lead e da diagramação na reportagem escrita; e iv) identificar o efeito de sentido criado pelo uso de recursos como negrito, aspas e parênteses nas entrevistas e nas reportagens. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) elaborar questões relevantes para uma entrevista a ser realizada; ii) elaborar e reescrever uma notícia; iii) identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam cada gênero em questão; e iv) empregar mecanismos de coesão textual, além de elaborar questões relevantes para uma entrevista a ser realizada (RJ, 2012b, p.8 e 2013, p.11).

Para o terceiro bimestre do 7º ano de escolaridade, o Currículo Mínimo aponta os gêneros textuais ***Narrativa de aventura, suspense e terror***, para os quais indica as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer e identificar os elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador; ii) diferenciar as narrativas em questão; iii) relacionar o título do texto à sua compreensão; iv) analisar os elementos que auxiliam na construção do enredo: introdução, trama, clímax e desenlace; v) identificar os recursos usados para criação de efeitos de suspense; vi) diferenciar aspectos ficcionais e não ficcionais e/ou subjetivos nas narrativas em questão. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, o documento aponta: i) criar uma pequena narrativa dos gêneros estudados; ii) recontar oralmente uma narrativa dentre os gêneros estudados; iii) definir os elementos básicos da narrativa: tempo, espaço, enredo, personagens, narrador; iv) relacionar o título do texto a sua compreensão; e v) aplicar os recursos usados para a criação de efeitos de suspense (RJ, 2012b, p.9 e 2013, p.11).

Para o quarto bimestre do 7º ano, o Currículo Mínimo aponta os gêneros textuais ***Regra de jogo, Receita e Manual***; para os quais indica as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer a finalidade dos textos injuntivos; ii) utilizar as informações textuais para solucionar situações-problema; iii) reconhecer, nas receitas oriundas de países lusófonos africanos, as variações de linguagem, destacando palavras desconhecidas e/ou pouco usadas no Brasil; iv) inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor; e v) usar adequadamente o dicionário. No tocante à **Produção Textual**, o documento sugere: produzir e reproduzir, por escrito, receitas, regras e manuais, reconhecendo a finalidade dos textos injuntivos; usar adequadamente frases oracionais e frases não oracionais; e utilizar adjuntos adverbiais como auxiliares à produção de instruções (RJ, 2012b, p.9 e 2013, p.12).

A apresentação dos gêneros textuais indicados pelo Currículo Mínimo para o 7º ano de escolaridade revela uma preocupação do governo estadual em sugerir gêneros que vão dos mais simples aos mais complexos. Inicia, no 1º bimestre, com os gêneros *Diário, blog e perfil*, que são textos mais simples e curtos, sem se esquecer do uso da língua escrita em registros pessoais, valorizando os diversos graus de formalidade que podem acontecer inclusive no ambiente virtual. Depois, investe na *Notícia, Reportagem e Entrevista*, que podem explorar o uso oral da língua e os graus de formalidade do discurso para, em seguida trabalhar as

sequências narrativas da elaboração da *Narrativa de aventura, suspense e terror*, que visitam o universo lúdico dos alunos adolescentes. O documento encerra com a *Regra de jogo, Receita e Manual*, que exigem dos alunos o reconhecimento das sequências injuntivas e os verbos de comando, bem como saber obedecer a regras para a realização de tarefas. São gêneros mais formais, que visitam esferas discursivas diferentes daquelas dos demais gêneros presentes no documento para a série em questão.

Outro dado a ser destacado é a quantidade de gêneros sugeridos que é satisfatória para a quantidade geral de aulas que os alunos têm por semana: 6, sendo 4 de Português e 2 de Produção Textual. É tempo suficiente para trabalhar os gêneros e apostar em outros gêneros complementares, caso seja preciso. A seleção dos gêneros indicados para cada bimestre também favorece esse trabalho, uma vez que são gêneros que se aproximam em suas características estilísticas e elementos composicionais.

Além disso, observando ambos os documentos, notamos mais uma vez que, mesmo quando trabalham o mesmo gênero na série, contemplam habilidades e competências distintas. Observamos isso na prática, tomando como exemplo o gênero **Notícia**. O Currículo Mínimo propõe a seguinte habilidades/competências no eixo **Leitura**: identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam o gênero em questão e, para o eixo **Produção Textual**, temos: elaborar e reescrever uma notícia; identificar a finalidade e as características específicas que diferenciam cada gênero em questão; e empregar mecanismos de coesão textual (RJ, 2012b, p.8 e 2013, p.11). Já a Reorientação Curricular aponta as seguintes **habilidades/competências** no eixo **Leitura**: i) identificar informações contidas no texto, distinguindo ideias principais de secundárias; ii) articular informações textuais e conhecimentos prévios; iii) observar a importância do título como incentivo a leitura; iv) identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo de formato de letra, etc) e os recursos expressivos; v) relacionar, na análise e compreensão do texto, informações de ilustrações ou fotos; e vi) estabelecer relações entre o texto verbal e outros textos e/ou recursos suplementares (fotos, gráficos, tabelas, mapas, etc.). No que tange ao eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular apresenta: i) comentar notícia sobre assunto relativo à localidade; ii) selecionar e reescrever a ideia principal de uma notícia; iii) participar de debate dirigido sobre o assunto noticiado. Registrar as diferentes opiniões; iv) redigir notícias, garantindo a

continuidade temática; e v) participar da confecção de jornal mural da sala, com notícias relacionadas ao grupo (RJ, 2006a, p. 59).

Passemos, agora, para o 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, observando o que a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo Mínimo indicam como objeto de ensino. Mais uma vez, para uma melhor visualização do que os documentos propõem, foi feita uma figura abaixo, que sintetiza todos os gêneros indicados.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 8º ano de escolaridade	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 8º ano de escolaridade
01- Conto 02- Crônica 03- Romance 04- Poema 05- Cordel 06- Canção 07- Notícia 08- Entrevista 09- Propaganda 10- Regras 11- Texto informativo 12- Tira 13- HQ 14- Charge 15- Texto de divulgação científica 16- Textos didáticos	01- Artigo de divulgação científica 02- Relatório 03- Fichamento 04- Resumo 05- Texto didático 06- Verbetes enciclopédico 07- Apresentação (slide, cartazes) 08- Debate regrado 09- Seminário 10- Cordel 11- Canção 12- Texto teatral

Figura 25 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados no 8º ano de escolaridade

A Figura 25 revela que, mais uma vez, ambos os documentos repetem o enfoque dado à série anterior, organizando os gêneros pelas afinidades estilísticas. Notamos pela Figura que, em comum, os documentos apresentam mais gêneros que nas séries anteriores: *Texto de divulgação científica*, *Texto Didático*, *Cordel* e *Canção*, ou seja, quatro. Todavia as habilidades/competências que cada documento indica não são idênticas, dando enfoque a aspectos diferentes do mesmo texto, como se poderá observar a seguir.

A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa inicia a apresentação dos conteúdos com o gênero textual **Conto**, para o qual prescreve as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar as ideias principais do texto; ii) analisar as ideias principais do texto e a titulação do conto como uma pista

para a decodificação da mensagem; iii) reconhecer aspectos da narrativa: personagens, enredo, tempo, espaço; iv) relacionar conto lido com outros textos, envolvendo, ou não, a mesma temática; v) avaliar propriedade de incorporação de dados da realidade na construção do universo funcional. Para o eixo **Produção Textual**, encontramos: i) elaborar um novo final para o conto de acordo com as expectativas de cada aluno-leitor; ii) tecer um comentário oral sobre a história lida; iii) preencher fichas (a serem lidas por todos os colegas da turma), com apreciações sobre o texto; iv) produzir conto em equipe; v) reescrever o conto mudando o foco narrativo; e vi) criar um conto individualmente, com situações do cotidiano escolar (RJ, 2006a, p.61).

Na mesma linha que utiliza a narração de fatos, apresenta o gênero **Crônica**, para o qual sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema da crônica; ii) observar os aspectos característicos de uma crônica; iii) reconhecer aspectos característicos de uma crônica; iv) reconhecer aspectos característicos de uma crônica com o conto; e v) relacionar a crônica lida com outras, de diferentes autores, sobre a mesma temática. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, o documento aponta como meta que os alunos escrevam uma crônica sobre o mesmo tema elaborado e recortem trechos de crônicas de diferentes autores e montar, a partir deles, um texto (op.cit).

Ainda nessa linha, o documento indica o ensino do gênero textual **Romance**, para o qual sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar o título do romance com a história narrada; ii) reconhecer aspectos da narrativa : personagens, enredo, tempo, espaço; iii) observar o encadeamento lógico do texto; iv) relacionar o romance lido com outras histórias, com o mesmo tema; e v) avaliar a propriedade de incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional. Já no tocante ao eixo **Produção Textual**, espera que os alunos elaborem um novo final para o romance de acordo com as expectativas de cada aluno-leitor e façam um comentário oral sobre a história lida, preenchendo fichas com apreciações sobre o livro a serem lidas e discutidas por todos os colegas da turma. Além disso, pretende que eles representem, em forma de esquetes, alguns episódios narrados (op.cit.).

Apostando na sonoridade, indica o gênero **Poema, Cordel e Canção** em único bloco, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar a temática, a finalidade e a funcionalidade do gênero - Ler /

ouvir para fruição; ii) estabelecer relações entre os aspectos formais: verso, estrofe, exploração gráfica de espaços; iii) identificar o efeito de sentido gerado pela repetição de sons e palavras; iv) inferir o sentido de palavras e/ ou expressões a partir do contexto; e v) reconhecer os recursos expressivos sonoros ligados à musicalidade. No que tange ao eixo **Produção Textual**, o documento sugere: i) promover debate considerando as preferências musicais do grupo; ii) criar duelos verbais semelhantes aos dos repentistas (“batalhas” do hip hop); iii) apresentar um jogral; iv) criar paródias; v) modificar gênero: usar a temática para criar uma crônica, um conto ou HQ; e vi) ilustrar um poema, mantendo uma relação de coerência entre texto e ilustração, exigindo mais dos alunos do que foi cobrado na série anterior nos gêneros *Poema e Canção* (RJ, 2006a, p.62).

Em seguida, retoma o ensino de gêneros da esfera discursiva publicitária, **Notícia, Entrevista e Propaganda**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar informações contidas no texto distinguindo ideias principais de secundárias; ii) articular informações textuais e conhecimentos prévios; iii) observar a importância do título como incentivo à leitura; iv) identificar o efeito de recursos gráficos (diagramação, tipo e formato de letra, etc.); v) estabelecer as relações de causa e consequência; vi) identificar os recursos próprios da entrevista face a face; vii) valorizar as diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos, mostrando interesse em trocar impressões e partilhar conhecimentos com os outros; e viii) inferir uma informação implícita em texto verbal/não verbal. Já para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular indica: i) resumir notícias selecionadas pela turma; ii) produzir textos jornalísticos adequados à composição: textos e imagens dos acontecimentos e dos fatos (coleta de depoimentos); iii) elaborar roteiro de entrevista; iv) entrevistar profissionais da comunidade; v) reescrever parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões entre os enunciados do texto, com coesão e coerência; e vi) transformar textos publicitários: contraponto à intenção original (RJ, 2006a,p.62-63).

Depois, sugere os gêneros com sequências injuntivas, como **Regras** e **Texto normativo**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer a língua como meio para estabelecimento e legitimação de acordos e condutas sociais; ii) identificar a finalidade e a funcionalidade do gênero - ler para orientar-se; iii) reconhecer a estruturação do texto em partes distintas (componentes e instruções); e iv) reconhecer os passos necessários para

realizar uma ação. Para o eixo **Produção de Texto**, espera-se que os alunos saibam analisar oralmente manuais de diferentes tipos: jogos, aparelhos, bulas e criem manuais para experimentos imaginados pela turma (indicar para que serviriam, como seriam utilizados, etc.). Propõe, ainda, que laborem um estatuto do grêmio estudantil, colocando em prática os conhecimentos adquiridos na proposta curricular (RJ, 2006a, p.63).

A Reorientação Curricular de Língua Portuguesa indica, também, para o 8º ano, os gêneros textuais **Tira, HQ e Charge**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar linguagem verbal à não-verbal; ii) identificar os interlocutores no interior do texto; iii) perceber, nos diálogos, a importância de considerar a palavra do outro; iv) distinguir marcas visuais na construção das personagens; v) identificar efeitos de sentido criados pela pontuação, reconhecendo as diferentes funções do ponto de interrogação e das reticências; vi) inferir o sentido de palavras e/ou expressões a partir do contexto, bem como as informações implícitas no texto; vii) identificar os efeitos de ironia e/ou humor nas charges; e x) Selecionar textos verbais e não verbais sobre um mesmo assunto. No que diz respeito ao eixo **Produção de Texto**, temos: i) criar novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais; ii) traduzir essas características para a linguagem verbal; iii) criar as tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa; iv) produzir em texto verbal a partir da ideia apresentada pelo chargista; v) criar novas legendas e/ou diálogos para tiras e HQ; vi) criar uma história a partir de uma charge escolhida pelos alunos; e vii) produzir um texto a partir de coletânea de textos selecionados (op.cit), propondo atividades de produção textual que englobem os gêneros textos propostos no documento curricular.

Para encerrar o 8º ano, o documento retoma os gêneros **Texto de divulgação científica** e **Textos didáticos**, já apresentados nas séries anteriores, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema, as ideias centrais e secundárias do texto, além da sua funcionalidade e a finalidade – ler para informar-se; ii) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto (expressões figuradas); iii) identificar informações implícitas; iv) analisar fontes de informação para avaliar a confiabilidade do texto; e v) estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto e relações entre informações verbais e os recursos gráficos (tabelas, gráficos, ilustrações). Para o eixo **Produção de Texto**, indica: i) elaborar uma

síntese das ideias centrais do texto; ii) debater um tema polêmico com os colegas, posicionando-se criticamente; e iii) defender ou refutar, oralmente, um determinado ponto de vista (RJ, 2006a, p.64).

Na análise do que a Reorientação Curricular prescreve como objeto de ensino, notamos que, mais uma vez, o documento reapresenta alguns gêneros já sugeridos anteriormente, como i) o *Poema e a Canção*, que aparecem também no 6º e no 7º anos; ii) os gêneros *Notícia e Propaganda* que aparecem nas duas séries anteriores; iii) *Regras* se repete apenas no 7º ano; iv) os gêneros *Tira e HQ* são indicadas também no 6º e no 7º anos; e v) os gêneros *Texto de Divulgação Científica e Textos Didáticos* também são apontados nas três séries. Interessante observar que, no 8º ano, os gêneros que se repetem reapresentam algumas habilidades/competências já prescritas nos anos anteriores, mas acrescentam outras novas, permitindo uma abordagem mais complexa dos textos. Em nenhum gênero se limitam a apresentar habilidades/competências do 6º ao 8º anos. Além disso, apresenta gêneros novos, como *Conto, Crônica, Romance, Entrevista, Texto Informativo e Charge*.

Observemos, agora, o que o Currículo Mínimo prescreve para o ensino da Língua Portuguesa no 8º ano de escolaridade. Para o 1º bimestre, o documento indica **Artigo de divulgação científica, Relatório, Fichamento e Resumo**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto; ii) inferir o significado de uma expressão a partir do contexto; iii) relacionar as informações verbais às não verbais; e iv) diferenciar um relatório, um fichamento e um resumo. Para o eixo **Produção Textual**, os professores devem ensinar os alunos a elaborar textos com base em técnicas de relatório, fichamento e resumo e identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e as informações implícitas do texto (RJ, 2012b, p. 10 e 2013, p. 13).

Para o ensino da Língua Portuguesa no 8º ano de escolaridade no 2º bimestre, o documento indica **Texto didático, Verbete enciclopédico, Apresentação (slide, cartazes), Debate regrado e Seminário**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) analisar fontes de informação variadas para avaliar a sua confiabilidade; ii) identificar o texto didático como a base para a construção dos demais gêneros focados no bimestre; iii) identificar questões polêmicas; iv) reconhecer marcas linguísticas que evidenciem

a adequação da linguagem à situação comunicativa envolvendo o grau de formalidade; e v) reconhecer a estruturação de uma apresentação oral apoiada em material projetado (*slides* e cartazes). Para o eixo **Produção Textual**, o Currículo Mínimo espera que os alunos aprendam a elaborar textos do gênero em questão utilizando frases nominais, produzir *slides* e cartazes para a realização de apresentações orais e realizar debates regrados (RJ, 2012b, p. 10 e 2013, p. 13).

Para o 3º bimestre, o documento indica os gêneros **Cordel** e **Canção**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) comparar os gêneros cordel e canção; ii) relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras; iii) identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais devido a fatores geográficos, históricos e sociais; iv) relacionar a presença da linguagem não verbal à construção do sentido do texto verbal; e v) identificar as marcas de oralidade. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, notamos as seguintes: i) elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre; ii) relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras; e iii) aplicar mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo) (RJ, 2012b, p. 11 e 2013, p. 13).

Para encerrar o 8º ano de escolaridade, o Currículo Mínimo indica o **Texto teatral**. Para o ensino do gênero, sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar características do gênero dramático; ii) relacionar a lógica que presidiu a divisão das cenas aos efeitos criados por tal divisão; iii) identificar a função das rubricas num texto teatral; iv) reconhecer a importância dos elementos não verbais como complementos do texto a ser encenado; e v) identificar e valorizar a ocorrência de variações dialetais geográficas, históricas, de classe ou idade. Para o eixo **Produção Textual**, o professor terá a tarefa de ensinar o aluno a construir (em grupo ou individualmente) um texto teatral (cena ou peça completa) e produzir comentários críticos a respeito de texto teatral dramatizado (veiculado ao vivo ou através de mídias diversas) (RJ, 2012b, p. 11 e 2013, p. 14), colocando em prática o gênero aprendido.

Uma leitura atenta do que o Currículo Mínimo prescreve para o ensino da Língua Portuguesa no 8º ano permite notar que o governo estadual ratifica sua postura em relação aos anos anteriores ao adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, apostando numa concepção de linguagem

interativa, que investe no texto como eixo orientador da aprendizagem. Um dado interessante até é que o documento não repete nenhum gênero já ensinado nas séries anteriores. Até aqui, para cada bimestre uma aposta diferenciada de gêneros a serem ministrados.

Para o 8º ano, não investe em textos narrativos nem injuntivos como o fez no ano anterior. Inicia o ano letivo com o ensino de textos mais complexos, como *Artigo de divulgação científica*, *Relatório*, *Fichamento* e *Resumo*, que circulam em ambientes mais formais, passando pelo *Texto didático*, *Verbetes enciclopédico*, *Apresentação (slide, cartazes)* e *Debate regrado*, que possuem certas afinidades estilísticas e composicionais, sendo muito usados em ambientes escolares. Muda radicalmente o enfoque em seguida, ao tomar o *Cordel* e a *Canção* como objeto de ensino, pois são textos que valorizam o ritmo, a sonoridade e, na maioria das vezes, os aspectos formais da poesia. Encerra o 8º ano com o *Texto teatral*, que contempla o universo discursivo dos escritos para serem encenados, resultando, ao término do ano letivo, em um leque de diversos gêneros textos de uma diversificada esfera discursiva.

Para fechar o Ensino Fundamental, observemos o que a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo nos apresentam como objeto de ensino do 9º ano de escolaridade, ou seja, quais são os gêneros textuais que o discurso oficial valoriza para o ambiente escolar nesse ciclo da vida escolar dos alunos.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ano de escolaridade	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ano de escolaridade
01- Conto 02- Crônica 03- Romance 04- Tira 05- HQ 06- Charge 07- Poema 08- Canção 09- Notícia 10- Entrevista 11- Propaganda 12- Carta formal 13- Texto oficial 14- Carta de leitor 15- Artigo de opinião 16- Texto de divulgação científica 17- Textos didáticos	01- Carta (pessoal, do leitor ou formal) 02- Curriculum Vitae 03- Crônica 04- Conto 05- Romance

Figura 26 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados no 9º ano de escolaridade

Fechando o Ensino Fundamental, notamos que a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo concretizam até o fim dessa modalidade de ensino a meta de tomar o texto como unidade de ensino através do ensino dos gêneros. Como é rica a heterogeneidade dos textos que circulam na sociedade, incluindo desde um relato do cotidiano até um texto científico, os documentos também prescrevem uma rica diversidade de gêneros, como vimos até aqui. Temos desde textos curtos e simples como um bilhete até textos de divulgação científica e romance, que são textos mais complexos e exigem, portanto, um maior domínio da língua para sua elaboração. Segundo o primeiro documento, para o ensino fundamental, “devemos priorizar textos de menor complexidade formal e temáticas apropriadas à faixa etária dos alunos. Crônicas de experiências cotidianas, pequenos contos e poemas, notícias, cartas, quadrinhos, textos publicitários podem servir de suporte ao trabalho de produção textual” (RJ, 2006a, p. 44). Todavia, as propostas vão além disso, propondo textos de maior complexidade também, como vimos no que foi exposto acima.

No que diz respeito ao 9º ano especificamente, a Reorientação Curricular reapresenta diversos textos já abordados em algumas séries anteriores, como *Canção, Charge, Conto, Crônica, Entrevista, HQ, Notícia, Poema, Propaganda, Romance, Texto de divulgação científica, Textos didáticos* e *Tira*. Investe, também em gêneros novos, como o *Artigo de opinião, Carta do Leitor, Carta formal* e *Texto oficial*. O Currículo Mínimo, por sua vez, mantendo sua postura como nas séries anteriores, não reapresenta nenhum gênero textual, mas dialoga com a primeira proposta curricular em quase todos os gêneros apresentados: *Carta de Leitor, Crônica, Conto* e *Romance*. Vejamos, a seguir, quais são as habilidades e competências sugeridas pelos documentos para o trabalho com os referidos gêneros.

A Reorientação Curricular inicia o ano letivo do 9º ano de escolaridade com os gêneros **Conto, Crônica** e **Romance**, que são textos narrativos. Para eles apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) distinguir texto ficcional e não ficcional; ii) identificar foco narrativo (ponto de vista do narrador), espaço tempo, personagens, conflito, desfecho; iii) utilizar pistas de texto

para fazer antecipações e inferências do conteúdo (relacionar título de capítulo a sugestão de acontecimentos); iv) distinguir fato e opinião: diferenciar ações relatadas e comentários (do narrador, de personagens); v) avaliar a propriedade de incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional; vi) reconhecer a pontuação como recurso funcional e expressivo; e vii) estabelecer relações temáticas entre dois textos de diferentes épocas. Para o eixo **Produção Textual**, aponta: i) produzir, a partir do tema proposto ou livre, em grupos ou individualmente, conto curto para compor uma analogia ii) planejar a elaboração do texto, rascunhando a definição do tema, do foco narrativo, da época, do cenário, dos personagens, do conflito que os faz agir e do desenlace; iii) produzir texto respeitando a sequência temporal e observando a relação casual; iv) usar o discurso direto, valendo-se também das falas para caracterizar personagens; v) demonstrar atitude crítica diante do próprio texto para revisá-lo; vi) aprimorar progressivamente a qualidade dos textos quanto ao conteúdo, à estruturação e à apresentação (RJ, 2006a, p.65).

Em seguida, temos os gêneros **Tira, HQ e Charge**, para quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; ii) identificar efeitos de sentido criados pela pontuação, reconhecendo diversas funções do ponto de interrogação, exclamação e reticências; iii) relacionar a temática da charge aos conhecimentos prévios de mundo; e iv) reconhecer em um texto estereótipos e clichês sociais, distinguindo se os autores os reproduzem ou questionam. Para a **Produção Textual**, espera que os alunos criem novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais; traduzam essas características para a linguagem verbal e criem tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa, além de produzirem texto verbal a partir da ideia apresentada pelo chargista (RJ, 2006a, p.65).

Indica, também, a representação dos gêneros **Poema e Canção**, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar diferentes recursos expressivos de caráter sintático ou semântico-programático; ii) reconhecer efeitos de sentido produzidos por recorrências sonoras; iii) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto (expressões figuradas); iv) identificar recursos expressivos; v) perceber o uso de e atribuir sentido a linguagem conotativa; vi) identificar a funcionalidade do texto – fruição estética; e vii) observar relações entre as linguagens: ritmo da melodia, forma e

significado da letra. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, sugere: i) comparar diferentes estilos musicais; ii) promover debate considerando as preferências musicais do grupo; iii) apresentar um jogral; iv) criar paródias; v) modificar o gênero: usar a temática para criar uma crônica, um conto ou HQ; vi) ilustrar o poema, mantendo uma relação de coerência entre o texto e ilustração; vii) Produzir novo texto a partir do verso selecionado; e viii) expressar opinião sobre canção, analisando relações entre linguagens (RJ, 2006a, p.66) e permitindo, com isso, um aprofundamento na abordagem dos gêneros propostos pelo documento.

Em seguida, aponta os gêneros **Notícia** e **Entrevista**, já indicados na série anterior, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar tema e tese, funcionalidade e finalidade do texto – ler para informar-se acerca de acontecimentos; ii) perceber diferenças entre pontos de vista relacionados ao mesmo fato; e iii) inferir o significado de palavras com base em sua estrutura morfológica. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) expor oralmente opinião acerca de conteúdo de notícia, selecionando argumentos pertinentes para defender ponto de vista; ii) planejar e registrar entrevistas orientadas; iii) sintetizar notícias e entrevistas a partir da ideia principal; e iv) reescrever parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões entre as orações para garantir coerência e coesão (RJ, 2006a, p.66), o que exige um conhecimento linguístico mais desenvolvido, se tomarmos como referência o que é proposto nos anos anteriores.

Reapresenta, depois, o gênero **Propaganda**, que foi indicado em todas as séries, para o qual apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer características do gênero: intenções ou finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais às não verbais; iii) perceber a importância da imagem na construção do sentido do texto; iv) reconhecer a intenção de convencimento desse gênero textual, bem como o caráter conciso da linguagem publicitária; e v) desenvolver autonomia frente à linguagem da mídia, posicionando-se criticamente diante de textos persuasivos. Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular sugere: elaborar textos publicitários dos eventos da comunidade, anunciando aspectos positivos do bairro, da comunidade, da escola e produzir material de divulgação para campanhas - cartazes, panfletos, etc. (RJ, 2006a, p.67),

entrecruzando os gêneros ao cotidiano dos alunos em sua família e comunidade escolar.

Indica, também, o ensino dos gêneros textuais **Carta formal** e **Texto oficial**, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: reconhecer marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação comunicativa e identificar a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de normas (regimento da escola, estatutos de grêmios ou outros). Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular prescreve: i) redigir texto para interlocutor predominando (requerimentos ou solicitação relativos a vida escolar); ii) redigir carta formal ou comercial, respeitando os padrões de forma e diagramação; iii) revisar carta com o objetivo de aprimorá-la; e iv) estabelecer critérios para verificar se está satisfatória, considerando o destinatário e reescrever caso seja observada improbidade, ambiguidade, redundância (RJ, 2006a, p.67) nos gêneros textuais.

Em seguida, sugere os gêneros **Carta de leitor** e **Artigo de opinião**, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema do texto; ii) reconhecer as características de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação); iii) comparar as diferenças de uma mesma informação, divulgada por fontes diversas; e iv) identificar as posições defendidas em diferentes textos. Para o eixo **Produção Textual**, o documento indica: i) apresentar uma opinião, utilizando estratégias argumentativas (um ou mais argumentos de apoio); ii) hierarquizar uma sequência de argumentos em função de uma tese; iii) utilizar estratégias argumentativas; iv) produzir uma conclusão coerente com os argumentos apresentados; v) escrever uma carta para a editora de um jornal, expondo uma opinião sobre um determinado assunto; e vi) elaborar um jornal escolar, explorando, inclusive recursos da linguagem digital (RJ, 2006a, p.68).

Para encerrar o 9º ano de escolaridade, a Reorientação Curricular reapresenta os gêneros textuais **Texto de divulgação científica** e **Textos didáticos**, para os quais apresenta as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema, as ideias centrais e secundárias do texto, além da sua funcionalidade e a finalidade (ler para informar-se); ii) Inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto. (expressões figuradas); iii) Identificar informações implícitas; vi) analisar as fontes de informação para avaliar a confiabilidade do texto; vii) estabelecer relações de causa/consequência entre partes

e elementos do texto; e viii) estabelecer relações entre as informações verbais e os recursos gráficos (tabelas, gráficos, ilustrações). Para o eixo **Produção textual**, temos: i) elaborar uma síntese das ideias centrais do texto; ii) produzir fichamentos, esquemas, quadros que reproduzam as informações principais do texto; iii) produzir texto sobre o mesmo tema da leitura, a partir de pesquisa em outras fontes; e iv) debater o tema com os colegas, posicionando-se criticamente, ou refutar, oralmente, um determinado ponto de vista (RJ, 2006a, p.68), preparando os alunos a lidarem com esses textos que circulam em esferas discursivas mais formais.

A análise desse *corpus* da Reorientação Curricular revela que a SEEDUC/RJ, através de sua proposta para o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, propõe um rico trabalho com a língua materna. Um dado relevante observado no documento é a preocupação com as diferentes linguagens, não se restringindo à linguagem verbal. A proposta de reorientação curricular pressupõe a valorização de linguagens não verbais como gestos, símbolos matemáticos, imagens, língua oral, ambiente interativo, dentre outros, sustentando que a interação social plena requer que o aluno domine um conjunto de regras relativas a cada forma de linguagem.

Segundo o tópico “Proposta de Sérição”, notamos que os objetivos a serem atingidos em cada série apresentam o texto em seu lugar de destaque, com ênfase no desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual, a fim de que o professor da língua materna organize o seu planejamento, selecionando textos de diferentes gêneros que “atendam às exigências do uso público da linguagem, em inúmeras condições e finalidades de comunicação: tempo e lugar, relação entre os interlocutores, características e papel social do enunciador e do receptor, objetivos da interação, canal/veículo, grau de formalidade e situação” (RJ, 2006a, p. 53). Além disso, no Ensino Fundamental, um mesmo gênero textual foi apresentado para estudo em diferentes séries, pressupondo uma *abordagem progressiva*, objetivando que o aluno aprofunde seus conhecimentos acerca dos gêneros apontados para estudo, acrescentando sempre novas habilidades/competências a cada ano que o mesmo foi reapresentado. Alguns deles chegam a ser repetidos em todas as séries, como: *Canção, HQ, Notícia, Propaganda, Texto de divulgação científica, Textos didáticos* e *Tira*. A figura abaixo permite notar a frequência com que cada gênero textual foi prescrito pela SEEDUC/RJ do 6º ao 9º anos. Observemos.

	Reorientação Curricular de Língua Portuguesa (SEEDUC/RJ): GÊNEROS TEXTUAIS	6º ano de escolaridade	7º ano de escolaridade	8º ano de escolaridade	9º ano de escolaridade
01	Agenda	X	X		
02	Artigo de opinião				X
03	Bilhete	X	X		
04	Canção	X	X	X	X
05	Carta	X	X		
06	Carta de leitor				X
07	Carta formal				X
08	Charge			X	X
09	Conto			X	X
10	Conto de fada	X	X		
11	Cordel			X	
12	Crônica		X	X	X
13	Entrevista			X	X
14	Fábula	X	X		
15	HQ	X	X	X	X
16	Lenda	X	X		
17	Notícia	X	X	X	X
18	Poema	X	X	X	X
19	Propaganda	X	X	X	X
20	Receita	X			
21	Regra de jogo	X			
22	Regras (texto normativo)		X	X	
23	Romance			X	X
24	Texto de divulgação científica	X	X	X	X
25	Texto oficial				X
26	Textos didáticos	X	X	X	X
27	Tira	X	X	X	X

28	Verbetes		X		
----	----------	--	---	--	--

Figura 27 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular de Língua Portuguesa a serem ensinados do 6º ao 9º ano de escolaridade

Uma vez observado o que a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa prescreve para o segundo segmento do Ensino Fundamental, encerremos essa modalidade de ensino com o que o Currículo Mínimo sugere para o 9º ano de escolaridade. Para o 1º bimestre, o documento sugere os gêneros **Carta (pessoal, do leitor ou formal)** e **Curriculum Vitae**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer a estrutura das cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação), diferenciando-as quanto à sua finalidade e esfera de circulação; ii) reconhecer a estrutura do currículo, atentando para as diferentes finalidades que este possa ter; iii) identificar a argumentação na carta do leitor; e iv) reconhecer os níveis de formalidade empregados nos textos. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) produzir cartas conforme o que foi estudado no bimestre; ii) preencher um currículo de acordo com os padrões observados; iii) reproduzir a estrutura das cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação), diferenciando-as quanto à sua finalidade e esfera de circulação; iv) reproduzir a estrutura do currículo, atentando para as diferentes finalidades que este possa ter; e v) empregar adequadamente os níveis de formalidade aos textos (RJ, 2012b, p.12 e 2013, p.15).

Para o 2º bimestre, o Currículo Mínimo prescreve os gêneros **Crônica** e **Conto**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito; ii) identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho; iii) distinguir texto ficcional e não ficcional; fato e opinião; iv) identificar e comparar os gêneros em questão; v) reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano; e vi) reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional. Para o eixo **Produção Textual**, o Currículo Mínimo sugere: i) planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados; ii) estabelecer o foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito; iii) contemplar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho; e iv) utilizar discurso direto e indireto (RJ, 2012b, p.12 e 2013, p.15).

Em relação ao 3º e ao 4º bimestres, o documento aponta o mesmo gênero, o **Romance**, para o qual sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo; ii) estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica; iii) identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito; iv) identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho; v) identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens; vi) inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas; vii) utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo; viii) identificar e diferenciar personagens protagonistas e antagonistas; ix) diferenciar a descrição objetiva da subjetiva; x) relacionar características físicas e psicológicas dos personagens à sua composição como um todo; xi) identificar as figuras de linguagem recorrentes no gênero estudado; xii) inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas; xiii) usar adequadamente o dicionário; e xiv) utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo. Para o eixo **Produção Textual**, o Currículo Mínimo prescreve: produzir resumos de romances lidos e produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime do romance (RJ, 2012b, p.13 e 2013, p.15 e 16).

Um dado interessante que observamos é a valorização da cultura afro-indígena no ensino dos gêneros *Crônica* e *Conto*, quando trabalha as habilidades/competências para o eixo *Leitura*. O Currículo Mínimo prescreve que o professor deve ensinar os alunos a reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano e a importância da crônica e do conto na literatura nacional, o que vai ao encontro do que determinam as legislações educacionais vigentes que “contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08)” (RJ, 2011, p.3), fomentando práticas linguísticas que valorizam a sociodiversidade brasileira.

Além disso, no 9º, ano foi a única vez que o documento repetiu um gênero (Romance). Mesmo assim, o faz apenas dentro da mesma série. Outrossim, ele não rerepresenta as habilidades/competências de *Leitura* para o gênero Romance, mesmo apresentando-o em dois bimestres. Ao todo, do 6º ao 9º anos, documento não rerepresenta o mesmo gênero em séries diferentes. Se observarmos todos aqueles (gêneros) que ele apresenta para o segundo segmento do Ensino

Fundamental, é possível constatar a diversidade de textos que proporciona à aprendizagem dos alunos. Somam 38 gêneros. Mesmo a Reorientação Curricular apresentando um número maior de gêneros por bimestre, ela prescreve 28, ou seja, 10 gêneros a menos que o documento atual. Se contarmos que o gênero *Carta*, foi contato 3 vezes na Reorientação Curricular para distinguir a *Carta* simples, da *Carta de Leitor* da *Carta formal*, teríamos 26 gêneros. Observemos a distribuição dos gêneros prescritos do 6º ao 9º ano pelo Currículo Mínimo para o ensino da Língua Portuguesa na Figura 28 abaixo.

	Currículo Mínimo de Língua Portuguesa (SEEDUC/RJ): GÊNEROS TEXTUAIS	6º ano de escolaridade	7º ano de escolaridade	8º ano de escolaridade	9º ano de escolaridade
01	Apresentação (slide, cartazes)			X	
02	Artigo de divulgação científica			X	
03	Bilhete	X			
04	Blog		X		
05	Canção			X	
06	Carta (pessoal, do leitor ou formal)				X
07	Conto				X
08	Contos de fadas	X			
09	Contos maravilhosos	X			
10	Cordel			X	
11	Crônica				X
12	Curriculum Vitae				X
13	Debate regrado			X	
14	Diário		X		
15	Entrevista		X		
16	Fichamento			X	
17	História em quadrinhos	X			
18	Manual		X		

19	Mensagem instantânea: E-mail	X			
20	Mensagem instantânea: Post	X			
21	Mensagem instantânea: Torpedo	X			
22	Narrativa de aventura		X		
23	Narrativa de suspense		X		
24	Narrativa de terror		X		
25	Notícia		X		
26	Perfil		X		
27	Poema	X			
28	Receita		X		
29	Regra de jogo		X		
30	Relatório			X	
31	Reportagem		X		
32	Resumo			X	
33	Romance				X
34	Seminário			X	
35	Texto didático			X	
36	Texto teatral			X	
37	Tirinha	X			
38	Verbete enciclopédico			X	

Figura 28 - Gêneros indicados pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados do 6º ao 9º ano de escolaridade

Se compararmos a Figura 27 e a 28, conseguimos notar com mais facilidade quais são os gêneros indicados em ambos os documentos. **Em comum**, para o segundo segmento do Ensino Fundamental, as propostas curriculares prescrevem os seguintes gêneros: 1) *Bilhete*, 2) *Canção*, 3) *Carta*, 4) *Carta de leitor*, 5) *Carta formal*, 6) *Conto*, 7) *Conto de Fada*, 8) *Cordel*, 9) *Crônica*, 10) *Entrevista*, 11) *História em quadrinhos*, 12) *Notícia*, 13) *Poema*, 14) *Receita*, 15) *Regra de jogo*, 16) *Romance*, 17) *Textos didáticos*, 18) *Tirinha* e 19) *Verbete*. Todavia, há gêneros

apenas apontados por uma ou outra. **Apenas a Reorientação Curricular** sugere os gêneros: 1) *Agenda*, 2) *Artigo de opinião*, 3) *Charge*, 4) *Fábula*, 5) *Lenda*; 6) *Propaganda*, 7) *Regras* (texto normativo), 8) *Texto de divulgação científica* e 9) *Texto Oficial*. Por outro lado, **somente o Currículo Mínimo** sugere: 1) *Apresentação* (*slide*, *cartazes*), 2) *Artigo de divulgação*, 3) *Blog*, 4) *Contos maravilhosos*, 5) *Curriculum Vitae*, 6) *Debate regrado*, 7) *Diário*, 8) *Fichamento*, 9) *Manual*, 10) *Mensagem instantânea: E-mail*, 11) *Mensagem instantânea: Post*, 12) *Mensagem instantânea: Torpedo*, 13) *Narrativa de aventura*, 14) *Narrativa de suspense*, 15) *Narrativa de terror*, 16) *Perfil*, 17) *Relatório*, 18) *Reportagem*, 19) *Resumo*, 20) *Seminário* e 21) *Texto teatral*. Ambos os documentos revelam interesse no letramento pleno dos alunos da Rede, uma vez que trabalham com as diferentes linguagens dos alunos (verbal, não verbal) e diversas esferas discursivas, através do ensino de gêneros que circulam nos ambientes mais simples aos mais formais.

É interessante observar, nos textos que os documentos recomendam para as aulas de Língua Portuguesa, como o documento atual se preocupa com que os alunos saibam lidar com o ambiente virtual, pois somente ele indica gêneros textuais próprios do ambiente digital, como *Blog*, *Perfil*, *Post* e o *E-mail*. Tal enfoque dá melhores condições de os educandos se comunicarem no seu cotidiano através da internet, que é um meio muito utilizado em nossa época e possui gêneros específicos de textos, com características peculiares. Isso contribui para o letramento digital da Rede, tão necessário na atualidade. Vejamos, a seguir, se o mesmo ocorre no Ensino Médio, observando o que ambos os documentos prescrevem como o objeto de ensino para cada série.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 1ª série do Ensino Médio	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1ª série do Ensino Médio
01- Conto 02- Romance 03- Crônica 04- Poema 05- Canção 06- Texto de divulgação científica 07- Textos didáticos 08- Notícia 09- Entrevista 10- Carta de leitor 11- Editorial 12- Artigo de opinião	01- Literatura de informação: Relato de viagem 02- Crônica 03- Textos jesuítcos 04- Poesia no barroco e no arcadismo 05- Tirinha 06- Charge 07- Artigo enciclopédico 08- Reportagem 09- Entrevista

13- Tira 14- HQ 15- Charge 16- Propaganda 17- Regras 18- Texto normativo 19- Carta formal 20- Texto oficial	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Figura 29 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados na 1ª série do Ensino Médio

Para a 1ª série do Ensino Médio, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo se afastam bastante uma da outra no enfoque dado aos gêneros textuais. O primeiro documento mantém a apresentação que já fazia antes, sem enfoque bimestral, apresentando gêneros conforme aquilo que ele chama de *abordagem progressiva*, de modo que “um mesmo gênero textual é estudado em diferentes séries”, “a partir de textos mais familiares e simples até chegar àqueles mais complexos” (RJ, 2006a, p. 41). Já o Currículo Mínimo, além de abordar alguns gêneros daqueles já indicados no Ensino Fundamental, acrescenta um dado novo: “*distribuição mais equilibrada e equânime do conteúdo específico de Literatura ao longo de todos os bimestres do Ensino Médio, articulando em cada eixo gêneros literários e não literários*” (grifos nossos) (RJ, 2012b, p.3). Assim, inclui conteúdos específicos de Literatura, respeitando a cronologia das escolas literárias. Inicia o ano letivo valorizando a Literatura de informação, através do *Relato de viagem*, que marca o Quinhentismo no Brasil, quando os portugueses iniciam o processo de colonização. Valorizam, também, os *Textos jesuíticos*, que são reflexo de um período de grande religiosidade e difusão da fé católica no país. Seguindo a periodização literária, prescreve a *Poesia* no Barroco e no Arcadismo.

Em relação ao que os documentos prescrevem como objeto de ensino, ambos **dialogam** plenamente na apresentação dos gêneros *Tira/Tirinha*, *Charge*, *Crônica* e *Entrevista*. Dialogam parcialmente no gênero *Poema/Poesia* no Barroco e no Arcadismo. O *Poema/Poesia*, apesar das afinidades estilísticas, se divergem por que a *Poesia* sugerida pelo Currículo Mínimo está relacionada ao período histórico e literário do Barroco e do Arcadismo, o que gera traços estilísticos específicos. Por outro lado, na 1ª série do Ensino Médio, **apenas a Reorientação Curricular** indica os gêneros: *Conto*, *Romance*, *Canção*, *Texto de divulgação científica*, *Textos didáticos*, *Notícia*, *Carta de leitor*, *Editorial*, *Artigo de opinião*, *HQ*, *Propaganda*,

*Regras, Texto normativo, Carta oficial e Texto oficial. Já o atual documento, Relato de viagem (Literatura de informação), Textos jesuítcos, Artigo enciclopédico e Reportagem. Vejamos o que cada documento orienta acerca das habilidades/competências que devem ser ensinadas nos eixos **Leitura** e **Produção Textual**.*

Para o **Ensino Médio**, a Reorientação Curricular de Língua Portuguesa (2006) mantém o mesmo objeto de ensino: os gêneros textuais, sem manter um enfoque por bimestre. O documento inicia com os gêneros **Conto, Romance e Crônica**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema e as ideias centrais do texto; ii) estabelecer relações temáticas entre textos de diferentes épocas; iii) reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, cenários, personagens e narrador); iv) inferir o sentido de palavras ou expressões considerando o contexto; v) identificar o efeito de sentido produzindo pela pontuação; vi) observar recursos expressivos explorados pelo autor; vii) relacionar o texto com outros textos do mesmo autor ou de autores implícitos do texto; viii) identificar referências e/ou remissões a outros textos; ix) estabelecer relações lógico-discursivas no texto; x) identificar os efeitos do sentido originados pelo uso do "flash back"; e xi) perceber o "diálogo" entre os textos (intertextualidade). Para a **Produção Textual**, temos: i) resumir o texto oralmente para os colegas; ii) elaborar fichas de avaliação; iii) modificar o desfecho de acordo com as expectativas de cada leitor; iv) criar um novo título para o texto reelaborado; v) reescrever o texto, alterando o foco narrativo; vi) dramatizar cenas; vii) reorganizar, oralmente ou por escrito, a sequência narrativa (incluir e/ou retirar personagens); viii) criar diálogos entre personagens, entre personagem e autor, entre aluno e narrador; ix) recriar o texto em outro contexto histórico; x) produzir um conto em equipe ou individualmente; xi) dramatizar o conto/romance; e xii) tecer um comentário sobre o texto (RJ, 2006a, p. 69).

Em seguida, temos **Poema e Canção**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar a temática; ii) reconhecer as características de um texto em verso; iii) reconhecer recursos expressivos e decodificá-los; iv) relacionar o título com o conteúdo e/ou a forma; v) identificar referências e/ou remissões a outros textos; vi) reconhecer o "diálogo" entre os textos (intertextualidade). Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular indica: i) escrever sobre o mesmo tema em prosa ou em verso; ii) ilustrar o

poema com recursos da linguagem digital ou outros recursos da linguagem não verbal; iv) expandir um verso selecionado pelo leitor; v) construir paráfrases ou paródias seguindo a estrutura sintática ou formal de um poema; vi) reconhecer os neologismos como recurso expressivo; vii) escrever poemas, canções, paródias e contos, a fim de participar de um “concurso de textos”, promovido pelo colégio (RJ, 2006a, p. 70).

Depois, o documento indica para a 1ª série do Ensino Médio os gêneros **Texto de divulgação científica** e **Textos didáticos**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar o tema, as ideias centrais e secundárias do texto, bem como a finalidade do texto – ler para informar-se; ii) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto (expressões figuradas); v) identificar informações implícitas; ii) analisar as fontes de informação para avaliar a confiabilidade do texto; e iv) estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto e entre recursos gráficos (tabelas, gráficos, ilustrações). Para o eixo **Produção textual**, observamos: i) elaborar uma síntese de ideias centrais do texto; ii) produzir fichamentos, esquemas, quadros que reproduzam as informações principais do texto; iii) produzir texto sobre o mesmo tema da leitura, a partir de pesquisa em outras fontes; iv) debater o tema com os colegas, posicionando-se criticamente; e v) defender ou refutar, oralmente, um determinado ponto de vista (RJ, 2006a, p. 70).

No que diz respeito aos gêneros **Notícia e Entrevista**, a Reorientação Curricular prescreve as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) identificar tema, tese, a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de acontecimentos; ii) perceber diferenças entre pontos de vista relacionados ao mesmo fato; e iii) inferir o significado de palavras com base em sua estrutura morfológica. Para o eixo **Produção Textual**, o documento indica: i) expor oralmente opinião acerca do conteúdo de notícia, selecionado argumentos pertinentes para defender ponto de vista; ii) planejar e registrar entrevistas orientadas; iii) sintetizar notícias entrevistas orientadas; iv) sintetizar entrevistas e notícias a partir da ideia principal; e v) reescrever parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões entre as orações para garantir coerência e coesão (RJ, 2006a, p. 71).

Para os gêneros **Carta de leitor, Editorial e Artigo de opinião**, a Reorientação Curricular prescreve as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer as características de textos opinativos (tese, argumento,

contra-argumento, refutação); ii) comparar as diferenças de uma mesma informação, divulgada por fontes diversas; iii) reconhecer recursos expressivos nos textos de opinião (antíteses, metáforas, ironias etc.); iv) discernir as posições defendidas em diferentes textos e identificar a situação polêmica; e v) identificar a ideologia subjacente ao texto. Para o eixo **Produção Textual**, aponta: i) apresentar uma opinião acerca do conteúdo de notícia, selecionando argumentos pertinentes para defender ponto de vista; ii) hierarquizar uma sequência de argumentos em função de uma tese; iii) utilizar estratégias argumentativas (utilização de números e estatísticas, uso de analogias, citação de exemplos, etc.); iv) produzir uma conclusão coerente com os argumentos apresentados; v) elaborar contra-argumentos para a tese defendida pelo autor ou por colegas; vi) escrever uma carta para a editora de um jornal, expondo uma opinião sobre determinado assunto; e vii) criar um logotipo para o jornal ou para um projeto/evento escolar (RJ, 2006a, p. 71).

Em seguida, o documento sugere os gêneros textuais **Tira, HQ e Charge**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; ii) identificar efeitos de sentido criados pela pontuação, reconhecendo diversas funções do ponto de interrogação, exclamação, reticências; iii) relacionar a temática da charge aos acontecimentos prévios de mundo; e iv) reconhecer em um texto estereótipos e clichês sociais, distinguindo se os autores se reproduzem ou questionam. Para o eixo **Produção textual**, temos: i) criar novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais; ii) traduzir essas características para a linguagem verbal; iii) criar tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa; e iv) produzir texto verbal a partir da ideia apresentada pelo chargista (RJ, 2006a, p. 72).

Para o gênero **Propaganda**, a Reorientação Curricular orienta que se trabalhe as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer características do gênero: intenções ou finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais às não verbais; iii) perceber a importância da imagem na construção do sentido do texto; iv) reconhecer a intenção de convencimento desse gênero textual; v) reconhecer o caráter conciso da linguagem publicitária; e vi) desenvolver autonomia frente à linguagem da mídia, posicionando-se criticamente diante de textos persuasivos. Para o eixo **Produção Textual**, o documento indica que os alunos aprendam a elaborar textos publicitários dos eventos da comunidade, produzir

material de divulgação para campanhas - cartazes, panfletos, etc. e a elaborar textos publicitários anunciando aspectos positivos do bairro, da comunidade, da escola (RJ, 2006a, p. 72).

Outros gêneros prescritos para a 1ª série do Ensino Médio são **Regras** e **Texto normativo**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer a língua com meio para estabelecimento e legitimação de acordos e condutas social; ii) identificar a finalidade e funcionalidade do gênero – ler para orientar-se; iii) reconhecer a estruturação do texto em partes distintas (componentes e instruções); iv) reconhecer os passos necessários para realizar uma ação. Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular objetiva que os alunos analisem oralmente manuais de diferentes tipos: jogos, aparelhos, bulas, criem manuais para experimentos imaginados pela turma: indicar para que serviriam, como seriam utilizados, etc. e elaborem um estatuto do Grêmio estudantil (RJ, 2006a, p. 73), materializando o que aprenderam sobre os gêneros propostos.

Para os gêneros **Carta formal** e **Texto oficial**, o documento prescreve **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** que objetivam que os alunos reconheçam marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem a situação comunicativa e identifiquem a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de normas (regimento da escola, estatutos de grêmios ou outros). Já para o eixo **Produção Textual**, aponta que eles redijam texto para interlocutor predeterminado (requerimento ou solicitação relativos à vida escolar), além de redigir carta formal ou comercial, respeitando os padrões de forma e diagramação. Além disso, pressupõe que eles revisem uma carta com o objetivo de aprimorá-la, estabelecendo critérios para verificar se está satisfatória, considerando o destinatário e reescrever caso seja observada a improbidade, ambiguidade, redundância (RJ, 2006a, p. 73).

Pela análise dos gêneros que a Reorientação Curricular propõe como objeto de ensino, notamos que o documento acrescenta poucos gêneros novos para estudo na 1ª série do Ensino Médio. Inicia com a proposta dos gêneros narrativos como Conto, *Romance* e *Crônica*, propondo, inclusive propondo a dramatização dos textos estudados em sala. Em seguida, parte para os textos que são ricos em sonoridade e ritmo, como a *Canção* e o *Poema*, explorando características de um texto em verso e que já foram indicados em todas as séries do segundo segmento

do Ensino Fundamental. Depois, propõe o estudo de textos mais formais como o *Texto de divulgação científica* e os *Textos didáticos*, também já sugeridos para todas as séries anteriores, tal como ocorreu com o gênero *Entrevista* e, com afinidades composicionais com este gênero, temos, também, a *Notícia* (indicados em todas as séries anteriores). Posteriormente, apostando nos textos dissertativos, prescreve a *Carta de Leitor*, o *Editorial* (gênero novo) e o *Artigo de opinião*, com ênfase nas características dos textos opinativos, como a tese, argumento, contra-argumento, refutação, etc. Indica, ainda, gêneros mais usuais nas leituras cotidianas como *Tira*, *HQ* (ambos presentes em todas as séries anteriores) e *Charge*, tal como a *Propaganda* (idem). Encerra o ano letivo com textos mais complexos, de sequências injuntivas, como *Regras* e *Texto Normativo*, e *Carta Formal* e *Texto Oficial*, que requerem um grau de formalidade maior para sua elaboração. Vejamos o que Currículo Mínimo prescreve a seguir.

Em relação ao que o Currículo Mínimo propõe como objeto de ensino de Língua Portuguesa para a 1ª série do Ensino Médio, no primeiro bimestre, temos ***Relato de viagem***, ***Crônica*** e ***Textos jesuítcos***, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** que objetivam que os alunos diferenciem texto literário de não literário; reconheçam as principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático); identifiquem nos textos da literatura de informação e nos jesuítcos as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural. Além disso, almeja que eles analisem e avaliem a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítca e na literatura contemporânea e identifiquem as diferenças estruturais e temáticas que distinguem crônica literária de crônica jornalística. Para o eixo **Produção Textual**⁴⁴, espera que eles escrevam relatos de viagem, além de produzirem e editem uma crônica a partir de notícia de jornal para publicação em jornal mural ou *blog* informativo (RJ, 2012b, p. 15).

Para o 2º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, o Currículo Mínimo orienta o ensino dos gêneros textuais *Poesia no barroco*, *Tirinha* e *Charge*, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao

⁴⁴ Não há para esta série propostas de habilidades/competências indicadas pelas *Orientações Curriculares de Produção textual*, pois o documento não contempla a 1ª e a 2ª séries. Ele foi elaborado para o segundo segmento do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio.

contexto sociocultural da época; ii) identificar o jogo de palavras do Cultismo por meio da utilização das figuras de linguagem; iii) reconhecer o Conceptismo nas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco; iv) reconhecer a intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no barroco; v) identificar o humor na charge e na tirinha; vi) identificar na charge a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social, analisando a ideologia subjacente no gênero; e vii) reconhecer na charge a presença de estereótipos, clichês, referências culturais e discursos sociais. Para o eixo **Produção Textual**, objetiva que os alunos produzam uma charge e tirinha a partir de um acontecimento recente, utilizando os recursos humorísticos estudados e produzam um poema parodístico de um poema barroco (lírico, satírico ou religioso) (RJ, 2012b, p. 15).

Para o 3º bimestre, o documento orienta o ensino dos gêneros **Poesia no arcadismo** e **Artigo enciclopédico**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural da época; ii) reconhecer na preferência pelo soneto o resgate de formas e temas da Antiguidade Clássica; iii) identificar aspectos estruturais da poesia quanto à estrofação, metrficação e disposição das rimas; iv) relacionar o título ao corpo do texto, a fim de identificar o tema central; v) inferir o significado de uma palavra ou expressão a partir do contexto; e vi) reconhecer os diferentes suportes de exposição e circulação do gênero artigo enciclopédico. Para o eixo **Produção Textual**, o documento indica que os alunos produzam artigo enciclopédico a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do Arcadismo e sua influência nas manifestações literárias (RJ, 2012b, p. 16).

Para encerrar o ano letivo da 1ª série do Ensino Médio, no 4º bimestre, o Currículo Mínimo prescreve como objeto de ensino os gêneros **Reportagem** e **Entrevista**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** a fim de que reconheçam a natureza dialógica da linguagem e os recursos para marcar o locutor e o interlocutor e a distinção entre escrita e oralidade. Outrossim, almeja que os alunos diferenciem retextualização e transcrição, além de reconhecer características estruturais de uma reportagem: manchete, *lead* corpo do texto e comparar o tratamento da informação na reportagem e na entrevista. Para o eixo **Produção Textual**, indica outras que objetivam que produzam uma reportagem

cultural ou esportiva para ser publicada em jornal mural ou *blog* e roteiro para uma entrevista editando-a depois para publicação em jornal mural ou *blog* (RJ, 2012b, p. 16).

A análise do que o Currículo Mínimo apresenta como objeto de ensino para a 1ª série do Ensino Médio aponta claramente uma significativa ruptura deste documento em relação à Reorientação Curricular que é a inclusão de uma “articulação mais clara entre gêneros literários e um panorama de estilos históricos, em sequências nítidas e diferenciadas de estudos de Literatura que estão previstas para o Ensino Médio” (RJ, 2011, p. 5). Além de manter alguns gêneros textuais já ministrados no segundo segmento do Ensino Fundamental, como *Crônica*, *Tirinha*, *Reportagem* e *Entrevista*, e incluir dois novos gêneros (*Charge* e *Artigo enciclopédico*), a atual proposta curricular inicia o Ensino Médio com o *Relato de viagem* e os *Textos jesuíticos*, sugerindo o resgate do ensino das principais características dos gêneros literários básicos (lírico, épico e dramático), a valorização dos textos da literatura de informação, dos textos jesuíticos, observando as marcas das escolhas do autor, da relação com a tradição literária e com o contexto sociocultural, sem se esquecer de analisar e avaliar a presença do indígena na literatura de informação, na jesuítica e na literatura contemporânea.

Ainda no que tange ao trabalho com a Literatura na 1ª série do Ensino Médio, o documento utiliza o gênero *Poesia* a serviço do ensino das escolas literárias, iniciando pela *Poesia no barroco*, indo ainda mais além na abordagem ao prescrever o trabalho com o jogo de palavras do Cultismo por meio da utilização das figuras de linguagem e do Conceptismo, em suas estratégias de persuasão do sermão religioso barroco. Propõe ainda, nesse cenário, o reconhecimento da intertextualidade na referência à tradição medieval e humanista no Barroco. Na produção escrita, investe para que os alunos utilizem o que aprenderam na Literatura para produzirem um poema parodístico de um poema barroco (lírico, satírico ou religioso).

Ainda no que diz respeito ao trabalho com a Literatura, o documento prossegue nessa abordagem na 1ª série propondo o mesmo enfoque para trabalhar o Arcadismo. Orienta o ensino do gênero *Poesia* como se trabalhar as habilidades/competências necessárias para a aprendizagem dos traços estilísticos da escola literária e o contexto sociocultural da época. Propõe o reconhecimento da preferência pelo soneto como resgate de formas e temas da Antiguidade Clássica, valorizando aspectos formais da poesia, como a estrofação, metrificação e

disposição das rimas. Aproveitando o ensino do *Artigo enciclopédico*, sugere a produção textual do gênero a partir da pesquisa em fontes de natureza e suporte distintos, sobre o contexto cultural do Arcadismo e sua influência nas manifestações literárias, o que resulta num conhecimento aprofundado da escola literária por parte dos alunos.

Vejam os a seguir o que os documentos propõem como objeto de ensino para a 2ª série do Ensino Médio, observando se mantêm o mesmo enfoque dado ao texto como unidade de ensino e em que se aproximam e se distanciam no enfoque dado aos gêneros. Até aqui os documentos se diferenciaram bastante no início do Ensino Médio devido ao enfoque dado à Literatura pelo Currículo Mínimo. Fazemos uma leitura da Figura abaixo para notar se tal abordagem permanece.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 2ª série do Ensino Médio	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 2ª série do Ensino Médio
01- Conto 02- Romance 03- Crônica 04- Poema 05- Canção 06- Carta de leitor 07- Artigo de opinião 08- Editorial 09- Tira 10- HQ 11- Charge 12- Propaganda 13- Notícia 14- Entrevista 15- Regras 16- Texto normativo 17- Carta formal 18- Texto Oficial	01- Poesia no Romantismo 02- Romance no Romantismo 03- Resumo 04- Resenha 05- Conto no Realismo 06- Romance no Realismo 07- Romance Naturalismo 08- Artigo de divulgação científica 09- Poesia no Parnasianismo 10- Poesia no Simbolismo 11- Canção 12- Crônica no Pré-modernismo 13- Romance no Pré-modernismo 14- Seminário 15- Debate regrado

Figura 30 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados na 2ª série do Ensino Médio

Pela análise da Figura 30, notamos que, em relação à 2ª série do Ensino Médio, a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo mantêm a mesma postura. A primeira proposta mantém a mesma organização que utilizava desde o segundo segmento do Ensino Fundamental e o atual documento i) permanece com a oferta de alguns gêneros não literários já oferecidos antes (*Resumo, Resenha, Canção, Seminário e Debate regrado*), ii) aposta em um novo gênero (*Artigo de divulgação*

científica) e iii) segue a sequência com gêneros utilizados nas escolas literárias brasileiras, dando continuidade à cronologia dos estilos de época. Tendo em vista que, na 1ª série, abordou até o Arcadismo, inicia com o Romantismo, através da *Poesia* e do *Romance*, que são gêneros valorizados nesta escola. A abordagem literária vai até o Pré-modernismo.

Observemos o que a Reorientação Curricular prescreve como habilidades/competências a serem ensinadas em relação aos gêneros propostos como objeto de ensino na 2ª série do Ensino Médio. O documento inicia com os gêneros narrativos **Conto**, **Romance** e **Crônica**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** a fim que os alunos identifiquem o tema; reconhecer características típicas de uma narrativa ficcional (conflito e desenlace, cenários, personagens e narrador), inferir o sentido das palavras e expressões, considerando o contexto e/ou universo temático e avaliar a pontuação como recurso funcional e expressivo. Prossegue, ainda, objetivando que observem os recursos expressivos explorados pelo autor, estabeleçam relações temáticas entre textos de diferentes autores e/ou de diferentes épocas, relacionem o texto com os outros textos do mesmo autor e informações constantes do texto com conhecimentos prévios, identificando valores implícitos e pressuposições da época em que o texto foi produzido, além de relacionar o texto literário com a recriação em filmes, novelas ou peças teatrais. Para o eixo **Produção Textual**, temos: i) resumir o texto oralmente para os colegas; ii) elaborar fichas de avaliação do texto, individuais ou coletivas; iii) modificar o desfecho de acordo com as expectativas de cada leitor criar um novo título para o texto; iv) reescrever o texto, alterando o foco narrativo; v) reorganizar oralmente ou por escrito, a sequência narrativa; vi) criar diálogos entre personagens, entre um personagem e o autor, entre aluno e narrador, etc.; vii) recriar o texto em outro contexto histórico; viii) criar um texto oral ou escrito, apropriando-se ou não da estrutura dos romances ou contos lidos, ix) reescrever um conto, alterando o foco narrativo; x) modificar o desfecho do conto ou romance; xi) redigir carta opinativa ao autor do texto; xii) descrever, por escrito, uma personagem; xiii) redigir um texto opinativo sobre o romance; xiv) reorganizar, oralmente ou por escrito, a sequência narrativa, empregando recursos diversos: “flash back”, aceleração temporal, cortes temporais; xv) recriar o texto adaptando-o para a linguagem do teatro; e xvi) produzir textos de propaganda, divulgando a obra: cartazes, folders, vídeos (RJ, 2006a, p. 74).

Em seguida, sugere o ensino dos gêneros **Poema** e **Canção**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** que têm por finalidade que os alunos identifiquem a temática, observem as características de um texto em verso e reconheçam os recursos expressivos explorados pelo poeta, relacionando o título com o conteúdo e/ou a forma, identificando e comparando as recorrências temáticas em diferentes épocas e referências e/ou remissões a outros textos. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, a proposta curricular propõe: i) escrever poema sobre o mesmo tema; ii) criar um texto figurativo (desenho, pintura, fotografia) a partir da leitura de um poema ou de uma canção; iii) criar uma coreografia a partir de texto analisado em sala; iv) apresentar o texto em forma de jornal; v) criar repentes ou duelos verbais ritmados; vi) redigir texto narrativo a partir de uma temática de um poema ou canção; vii) ilustrar o poema com recursos da linguagem digital outros recursos da linguagem não verbal; e viii) construir paráfrases seguindo a estrutura de um poema (RJ, 2006a, p. 75).

Sugere, também, gêneros de caráter dissertativo como **Carta de Leitor**, **Artigo de Opinião e Editorial**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer características de um texto opinativo; ii) analisar a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese e a pertinência de uma informação do texto em função da estratégia argumentativa do autor; iii) avaliar a propriedade de certas estratégias argumentativas, utilizando informações oferecidas por um verbete de dicionário e/ou por um outro texto (enciclopédia, notícia); iv) Identificar recursos expressivos no texto jornalístico como ironias, hipérboles, metáforas, eufemismos e suas funções na construção de sentido do texto; v) reconhecer marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e de interesses econômicos dos agentes de produção; vii) comparar o tratamento da informação em dois textos com opiniões semelhantes ou divergentes; e viii) comparar as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (revista X jornal, televisão X rádio). Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular indica: i) debater um tema polêmico com os colegas, posicionando-se criticamente; ii) defender ou refutar, oralmente, um determinado ponto de vista; iii) apresentar uma opinião, utilizando estratégias argumentativas sequenciadas; iv) redigir textos contra-argumentativos, posicionando-se em relação as informações contidas nos textos lidos; v) escrever carta para a editora de um jornal, expondo a sua opinião sobre determinado assunto

polêmico reescrever um texto jornalístico, adaptando-o a um outro contexto temporal ou espacial; vi) criar um jornal mural onde os alunos exponham seus textos opinativos; vii) redigir mensagens direcionadas à direção da escola, aos professores e aos colegas com reivindicações, sugestões, agradecimentos ou comentários referentes ao espaço de convívio.

Para os gêneros **Tira, HQ e Charge**, a Reorientação Curricular prescreve, para a 2ª série do Ensino Médio, as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso; ii) identificar efeitos de sentido criados pela pontuação, reconhecendo diversas funções do ponto de interrogação, exclamação, reticências; iii) relacionar a temática da charge aos conhecimentos prévios de mundo; e iv) reconhecer em um texto estereótipos e clichês sociais, distinguindo se os autores os reproduzem ou questionam. Já para o eixo **Produção Textual**, sugere: i) criar novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais; ii) traduzir essas características para a linguagem verbal; iii) criar tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa; e iv) produzir texto verbal a partir da ideia apresentada como chargista (RJ, 2006a, p. 77).

Para o gênero textual **Propaganda**, para a 2ª série do Ensino Médio, o documento sugere o ensino das seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer características de gênero: intenções ou finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) relacionar, na análise e compreensão do texto, informações verbais as não verbais; iii) perceber a importância da imagem na construção do sentido do texto; iv) reconhecer a intenção de convencimento desse gênero textual; v) reconhecer o caráter conciso da linguagem publicitária; e vi) desenvolver autonomia frente a linguagem da mídia, posicionando-se criticamente diante de textos persuasivos. No tocante ao eixo **Produção Textual**, objetiva que os alunos elaborem textos publicitários dos eventos da comunidade, produzam material de divulgação para campanhas - cartazes, panfletos, etc.; e elaborem textos publicitários anunciando aspectos positivos do bairro, da comunidade, da escola (RJ, 2006a, p. 77).

Em seguida, apresenta os gêneros **Notícia e Entrevista**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**, como identificar tema, tese, a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de acontecimentos; perceber diferenças entre os pontos de vista relacionados ao mesmo fato; e inferir o significado de palavras com base em sua estrutura

morfológica. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, encontramos: i) expor oralmente opinião acerca de conteúdo de notícia, selecionando argumentos pertinentes para defender ponto de vista; ii) planejar notícias e entrevistas a partir da ideia principal; e iii) reescrever parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões entre as orações para garantir coerência e coesão (RJ, 2006a, p. 78).

Seguindo a linha dos textos injuntivos, o documento prescreve o ensino das **Regras e Texto normativo**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) reconhecer a língua como meio para estabelecimento e legitimação de acordos e condutas sociais; ii) identificar a finalidade e a funcionalidade do gênero - ler para orientar-se; e iii) reconhecer os passos necessários para realizar uma ação. Para o segundo eixo, a Reorientação Curricular direciona que se ensine o aluno a analisar oralmente manuais de diferentes tipos: jogos, aparelhos, bulas; ii) criar manuais para experimentos imaginados pela turma: indicar para que serviriam, como seriam utilizados, etc.; e iii) elaborar um estatuto do Grêmio estudantil (RJ, 2006a, p. 78).

Para encerrar a 2ª série do Ensino Médio, a Reorientação Curricular sugere o ensino dos gêneros textuais **Carta formal e Texto oficial**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**, como reconhecer marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação comunicativa e identificar a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de normas (regimento da escola, estatutos de grêmios ou outros). Para o eixo **Produção Textual**, a proposta curricular indica: i) redigir texto para interlocutor predeterminado (requerimento ou solicitação relativos à vida escolar); ii) redigir carta formal ou comercial, respeitando os padrões de forma e diagramação; iii) revisar carta com o objetivo de aprimorá-la; e iii) estabelecer critérios para verificar se está satisfatória, considerando o destinatário e reescrever caso seja observada improbidade, ambiguidade, redundância (RJ, 2006a, p. 78).

Como se pode observar no conteúdo do que a Reorientação Curricular prescreve como objeto de ensino para a 2ª série do Ensino Médio, não houve nada novo na abordagem do conteúdo a ser ensinado com base nas competências/habilidades a serem ensinadas para os alunos. O documento mantém a apresentação de gêneros já ensinados nas séries anteriores, sem acrescentar nenhum gênero novo ou mudança de enfoque. Repete a maioria das

competências/habilidades já mencionadas antes, acrescentando algumas novas, a fim de aprofundar o conhecimento acerca dos traços estilísticos dos textos estudados. Os únicos gêneros já ensinados na 1ª série e que deixaram de ser indicados são o *Texto de divulgação científica* e os *Textos didáticos*.

O Currículo Mínimo, por sua vez, continuando a apresentação dos conteúdos por bimestre, inicia o ano letivo da 2ª série do Ensino Médio articulando o ensino dos gêneros em torno do eixo **Poesia e romance no Romantismo, Resumo e Resenha**. Relacionado a esses textos, indica as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto social da época; ii) identificar nas obras literárias estereótipos e discriminações quanto à presença negra e indígena; iii) distinguir as três gerações do Romantismo brasileiro; iv) reconhecer a importância da enumeração e da eliminação como processos para a elaboração do resumo; e v) reconhecer na resenha a finalidade de expor criticamente um ponto de vista sobre manifestações artísticas. Para o eixo **Produção Textual**, o documento prescreve: i) Produzir resumos dos textos críticos que analisam os textos literários estudados e ii) Produzir resenhas dos romances estudados, relacionando-os à discussão de paradigmas e temas da atualidade (RJ, 2012b, p. 17).

Para o 2º bimestre da 2ª série do Ensino Médio, o Currículo Mínimo sugere o eixo **Conto e Romance no Realismo e Naturalismo / Artigo de divulgação científica**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar a literatura realista/naturalista ao contexto sócio-histórico; ii) identificar as principais tendências do Naturalismo (positivismo, determinismo e cientificismo); iii) relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e também ao contexto social da época; iv) caracterizar os processos de descrição objetiva e subjetiva, diferenciando-as; v) diferenciar tese, argumentos e contra-argumentos para a estruturação e defesa do ponto de vista. Em relação ao eixo **Produção Textual**, o discurso oficial indica: produzir um artigo de divulgação científica, pautando-se nos conhecimentos adquiridos e elaborar texto dissertativo sobre os textos literários estudados, considerando a influência que sofreram das teorias raciais pseudocientíficas do século XIX (RJ, 2012b, p. 17).

Em relação ao 3º bimestre, o Currículo Mínimo sugere os gêneros textuais **Poesia no Parnasianismo e no Simbolismo/ Canção**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** que objetivam que os alunos estabeleçam relações entre a estética parnasiana e os conceitos da *Belle Époque* da *Art Nouveau* e reconheçam o ideal estético da arte pela arte em contraposição à análise objetiva da realidade e traços da tendência pessimista do “fim do século” na estética simbolista, bem como de situações de ambiguidade e ironia que decorram do ponto de vista do autor ou eu-lírico e a estrutura do soneto e os recursos prosódicos para diferenciá-lo das formas poéticas não fixas. Além disso, almeja que eles identifiquem os recursos expressivos do gênero textual *Canção*, reconhecendo sua relação com a poesia e a música. No tocante ao eixo **Produção Textual**, almeja que produzam paráfrases a partir dos poemas estudados, musiquem poemas parnasianos e estabeleçam comparações entre poemas simbolistas do século XIX e letras de canções contemporâneas (RJ, 2012b, p. 18).

Para encerrar a 2ª série do Ensino Médio, no 4º bimestre, o Currículo Mínimo prescreve o eixo **Crônica e romance no Pré-modernismo/ Seminário e Debate regrado**, para o qual sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) relacionar os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural de cada época; ii) reconhecer a abordagem de temas universais na produção literária do negro brasileiro; iii) diferenciar tema de título e tema de subtítulo; iv) distinguir um fato da opinião relativa a este fato; e v) reconhecer a importância dos argumentos para a defesa e consistência dos pontos de vista defendidos. Para o eixo **Produção Textual**, objetiva que os alunos concluintes do Ensino Médio pesquisem sobre autores e obras do período pré-modernista e preparem um seminário/debate regrado para apresentação, utilizando recursos midiáticos e infográficos, citação de fontes e tempo para questionamentos do público (RJ, 2012b, p. 18).

A leitura dos conteúdos que o Currículo prescreve como objeto de ensino de Língua Portuguesa para a 2ª série do Ensino Médio ratifica sua postura na série anterior de articular cada eixo bimestral com base nos gêneros literários e não literários, contemplando as escolas literárias e suas peculiaridades estilísticas. Tendo em vista que abordou até o Arcadismo na 1ª série, inicia o letivo em torno do eixo *Poesia e romance no Romantismo*, além de propor o ensino de gêneros não literários, como o *Resumo* e a *Resenha*. Ao trabalhar os gêneros literários, propõe

que os alunos saibam relacionar os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto social da época, ou seja, almeja que tenham uma visão da literatura que ultrapasse o aspecto superficial, objetivando, ainda, que saibam distinguir as três gerações do Romantismo brasileiro, o que exige um conhecimento das principais características do Romantismo. Um dado interessante também é a valorização que o documento dá à cultura afro-indígena, ao propor que os estudantes do Ensino Médio saibam Identificar, nas obras literárias, estereótipos e discriminações quanto à presença negra e indígena, indo ao encontro do que prescrevem “as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08) (RJ, 2011, p.3). Até na produção de textos, a proposta curricular entrecruza o estudo dos gêneros literários com os não literários, pois sugere que o professor ensine o gênero *Resumo* a partir de textos críticos que analisam os textos literários estudados e alia a produção textual do gênero *Resenha* aos romances estudados no bimestre, relacionando-os à discussão de paradigmas e temas da atualidade.

Ainda na 2ª série, o Currículo Mínimo propõe um trabalho mais profundo de Literatura. No 2º bimestre, sugere o eixo *Conto e Romance no Realismo e Naturalismo*, a fim de que os alunos relacionem a literatura realista/naturalista ao contexto sócio-histórico, identificando as principais tendências do Naturalismo (positivismo, determinismo e cientificismo), ou seja, exige um trabalho com a Literatura que prepare os alunos a serem leitores proficientes de textos literários, relacionando os modos de organização da linguagem na literatura às escolhas do autor, à tradição literária e também ao contexto social da época. De novo, para o estudo dos gêneros não literários do eixo, articula o texto ao tema estudado no bimestre, propõe que os alunos produzam um *Artigo de divulgação científica*, pautando-se nos conhecimentos adquiridos e elaborem texto dissertativo sobre os textos literários estudados, considerando a influência que sofreram das teorias raciais pseudocientíficas do século XIX, de modo que o conteúdo literário sirva de base para produção escrita dos textos.

Nesse trabalho com a Literatura, no 3º bimestre, explora a *Poesia no Parnasianismo e no Simbolismo*. Nas competências/habilidades relacionadas ao gênero prescreve o estabelecimento de relações entre a estética parnasiana e os conceitos da *Belle Époque* da *Art Nouveau*, bem como o reconhecimento do ideal

estético da arte pela arte em contraposição à análise objetiva da realidade, com traços simbolistas da tendência pessimista do “fim do século”. Aproveitando que o Simbolismo é uma escola que valoriza a musicalidade, propõe o ensino também da *Canção*, reconhecendo sua relação com a poesia e a música e que os alunos possam musicar poemas parnasianos e estabelecer comparações entre poemas simbolistas do século XIX e letras de canções contemporâneas. É uma tarefa que exige uma boa articulação entre os conteúdos literários ensinados no bimestre e as peculiaridades do gênero textual.

Fechando o trabalho com a Literatura na 2ª série do Ensino Médio, o Currículo Mínimo prescreve a *Crônica e Romance no Pré-modernismo*, que é um rico período de transição entre o Simbolismo e o Modernismo, marcando espaço para as conquistas da Semana de Arte Moderna, em busca de uma literatura que represente a identidade nacional. Nesse movimento, propõe que os alunos reconheçam a abordagem de temas universais na produção literária do negro brasileiro, estando, mais uma vez, em conformidade com “as legislações educacionais vigentes que contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08) (RJ, 2011, p.3).

Uma vez observado o que os documentos prescrevem para a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, vejamos como eles encerram esta modalidade de ensino, investigando o que se constitui objeto de ensino na 3ª série. Na Figura abaixo, apresentamos os gêneros textuais utilizados como eixo de aprendizagem de ambos os documentos.

REORIENTAÇÃO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA 3ª série do Ensino Médio	CURRÍCULO MÍNIMO DE LÍNGUA PORTUGUESA 3ª série do Ensino Médio
01- Crônica 02- Conto 03- Romance 04- Carta de leitor 05- Artigo de opinião 06- Editorial 07- Poema 08- Canção 09- Tira 10- HQ 11- Charge 12- Propaganda 13- Notícia 14- Entrevista 15- Regras	01- Poesia no modernismo 02- Romance no modernismo 03- Manifesto 04- Panfleto 05- Poesia no pós-modernismo 06- Crônica no pós-modernismo 07- Romance no pós-modernismo 08- Artigo de opinião 09- Editorial 10- Ensaio 11- Conto das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa 12- Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa

16- Texto normativo 17- Carta formal 18- Texto oficial	13- Redação dissertativa /argumentativa
--------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

Figura 31 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados na 3ª série do Ensino Médio

Pela análise da Figura 31, é possível observar que a Reorientação Curricular mantém exatamente os mesmos gêneros estudados na 2ª série do Ensino Médio, sem nada acrescentar. Veremos adiante quais habilidades/competências o documento apresenta para o ensino desses gêneros. No que diz respeito ao Currículo Mínimo, notamos que o discurso oficial prescreve o ensino de gêneros literários e não literários, como tem feito desde a 1ª série do Ensino Médio.

No que diz respeito aos gêneros textuais não literários, o Currículo Mínimo aposta no *Manifesto*⁴⁵, *Artigo de opinião*, *Editorial*, *Ensaio* e *Redação dissertativa/argumentativa*. Esses textos são gêneros novos não apenas no âmbito do Ensino Médio, o que revela que o documento investe em gêneros diferentes a cada eixo bimestral. Somente no âmbito da Literatura é que notamos a presença de textos repetidos, mas o enfoque é diferente, pois assumem características diferenciadas de acordo com a escola literária à qual pertencem. Observemos, a seguir, quais são as habilidades/competências apontadas pelos documentos para o ensino dos gêneros a serem ensinados.

A Reorientação Curricular abre a 3ª série do Ensino Médio com os gêneros ***Crônica, Conto e Romance***, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**, objetivando que alunos concluintes do Ensino Médio reconheçam elementos da estrutura do conto e o romance: personagens, cenário, tempo, espaço, conflito e desenlace, a função e os tipos de personagens na narrativa e identifiquem o tipo de romance: histórico, aventuras, urbano, regional, psicológico, inferindo o sentido das palavras ou expressões, considerando o contexto e/ou universo temático. Espera, ainda, que eles avaliem a pontuação como recursos como recurso funcional expressivo, além de reconhecerem os recursos expressivos explorados pelo autor. Ainda sobre os gêneros em estudo, propõe que identifiquem a temática e o contexto histórico do texto, inferindo a ideologia subjacente ao mesmo, com seu contexto histórico. Encerra o ensino desses gêneros narrativos, almejando que

⁴⁵ Apesar de sabermos que o gênero *Manifesto* foi utilizado no início do Modernismo brasileiro, não o colocamos como gênero literário porque não encontramos nas habilidades/competências do eixo do bimestre nenhuma menção ao seu uso no âmbito da Literatura.

comparem a linguagem do romance a de sua recriação em filmes ou peças teatrais, estabeleçam relações temáticas entre textos de diferentes autores e/ou diferentes épocas e percebam a literatura como manifestação artística. Para o eixo **Produção Textual**, o documento indica que os alunos: i) criem texto oral ou escrito, apropriando-se da estrutura de contos e romances lidos; ii) preparem seminários analisando as obras lidas (análise de personagens, ponto de vista da narrativa, temática, etc.); iii) dramatizem cenas escolhidas pela turma; iii) reorganizem oralmente ou por escrito a sequência narrativa, empregando recursos diversos: flash back, aceleração temporal, cores temporais, iv) reescrevam um conto, alterando o foco narrativo; v) modifiquem o desfecho do conto ou romance; vi) dar progressão a uma sequência narrativa a partir do texto; vii) elaborem fichas de avaliação do texto; viii) descrevam, por escrito, uma personagem; ix) redijam um texto opinativo sobre o romance; x) recriem o texto adaptando-o para a linguagem do teatro; e xi) produzam textos de propaganda, divulgando o livro: cartazes, folders, vídeos (RJ, 2006a, p.80)

Em seguida, prescreve o ensino dos gêneros **Carta de Leitor**, **Artigo de opinião** e **Editorial**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** a fim que os alunos: i) reconheçam características de um texto opinativo (tese, argumento, contra-argumento) em editorial cartas, crônica, poema, artigos e até mesmo em poemas; ii) analisem a seleção de argumentos de um texto para a corroboração da tese e a pertinência de uma informação do texto em função da estratégia argumentativa do autor; iii) identifiquem recursos expressivos como ironias, hipérboles, metáforas, eufemismos e suas funções na construção de sentido do texto; iv) reconheçam marcas decorrentes de identificações políticas, ideológicas e outros interesses; v) identifiquem tema recorrente em coletânea de textos de diferentes gêneros; vi) comparem tratamento da informação de dois textos, com opiniões semelhantes ou divergentes, em um mesmo vínculo informativo (dois jornais diferentes, duas diferentes estações de televisão); e viii) comparem as diferentes de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (revista x jornal, televisão x rádio). Para a **Produção Textual**, almeja que eles: i) debatam um tema polêmico com os colegas, posicionando-se criticamente; ii) defendam ou refutem, oralmente, um determinado ponto de vista; iii) apresentem uma opinião, estratégias argumentativas sequenciais; iv) produzam texto argumentativo a partir de uma coletânea de textos, que explore uma mesma temática empregando diferentes linguagens (verbal, gráficos, tabela etc.); v) redijam textos contra-argumentativos,

posicionando-se em relação às informações contidas nos textos lidos; vi) escrevam carta para a editora de um jornal, expondo a sua opinião sobre determinado assunto polêmico da atualidade; vii) criem um jornal mural onde os alunos exponham seus textos opinativos; e viii) usem a estratégia dialética como um dos recursos argumentativos (RJ, 2006a, p.81).

Depois, prescreve o ensino dos gêneros **Poema** e **Canção**, para os quais sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**: i) legitimar manifestações culturais da tradição popular e da tradição erudita como espaço de reflexão sobre a realidade; ii) identificar a temática; iii) reconhecer e decodificar recursos expressivos explorados pelo autor do texto (de som, ritmo, etc.); iv) identificar recorrências e/ou remissões a outros textos; e v) relacionar o título com o conteúdo e/ou a forma do texto. Para o eixo **Produção Textual**, indica: i) pesquisar as manifestações culturais existentes na localidade e expressar os resultados, oralmente, aos colegas; ii) pesquisar e apresentar, oralmente, um texto poético que estabeleça diálogo com um texto lido em sala (intertextualidade); iii) criar paráfrases e/ou paródias; iv) apresentar o texto em forma de jogral; v) criar repentes ou duelos verbais ritmados; e vi) redigir texto dissertativo ou narrativo a partir da temática de um poema ou canção (RJ, 2006a, p.82).

Para os gêneros **Tira**, **HQ** e **Charge**, o documento sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** a fim de que os alunos concluintes do Ensino Médio interpretem texto com auxílio de material gráfico diverso, identifiquem efeitos de sentido criados pela pontuação, reconhecendo diversas funções do ponto de interrogação, exclamação, reticências e relacionem a temática da charge aos conhecimentos prévios de mundo. Objetiva, também, que reconheçam em um texto estereótipos e clichês sociais, distinguindo se os autores os reproduzem ou questionam. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular indica que criem novos traços identificadores das personagens através de recursos visuais e tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa, além de traduzirem essas características do gênero textual para a linguagem verbal e produzirem texto verbal a partir da ideia apresentada pelo chargista tiras e quadrinhos a partir da narrativa em prosa (RJ, 2006a, p.83).

Em seguida, a Reorientação Curricular prescreve o gênero **Propaganda**, para o qual sugere as seguintes **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**, objetivando que os alunos: i) reconheçam características do gênero: intenções ou

finalidades, valores e/ou preconceitos veiculados; ii) relacionem, na análise e compreensão do texto, informações verbais as não verbais; iii) percebam a importância da imagem na construção do sentido do texto; iv) reconheçam a intenção de convencimento desse gênero textual; v) reconheçam o caráter conciso da linguagem publicitária; vi) desenvolvam autonomia frente a linguagem da mídia, posicionando-se criticamente diante de textos persuasivos. Para o eixo **Produção Textual**, espera que eles elaborem textos publicitários dos eventos da comunidade, produzam material de divulgação para campanhas - cartazes, panfletos, etc. e elaborem textos publicitários anunciando aspectos positivos do bairro, comunidade, da escola (RJ, 2006a, p.83).

Depois, aponta o ensino dos gêneros **Notícia** e **Entrevista**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** no intuito que os alunos identifiquem tema, tese, a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de acontecimentos, percebam diferenças entre pontos de vista relacionados ao mesmo fato e infiram o significado de palavras com base em sua estrutura morfológica. No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular prescreve que eles exponham oralmente opinião acerca do conteúdo de notícia, selecionando argumentos pertinentes para defender ponto de vista. Ainda no tocante aos gêneros, objetiva que planejem e registrem entrevistas orientadas, além de sintetizarem notícias e revistas a partir da ideia principal e reescreverem parágrafos, transformando, reagrupando e estabelecendo conexões entre as orações para garantir coerência e coesão (RJ, 2006a, p.84).

Para **Regras** e **Texto normativo**, que são gêneros com sequências injuntivas, o documento indica **habilidades/competências** para o eixo **Leitura** a fim de que os alunos da 3ª série do Ensino Médio reconheçam a língua como meio para estabelecimento e legitimação de acordos e condutas sociais, identificando a finalidade e a funcionalidade do gênero - ler para orientar-se e reconhecendo a estruturação do texto em partes distintas (componentes e instruções); e os passos necessários para realizar uma ação. Para o eixo **Produção Textual**, a Reorientação Curricular almeja que analisem oralmente manuais de diferentes tipos: jogos, aparelhos, bulas e criem manuais para experimentos imaginados pela turma: indicar para que serviriam, como seriam utilizados, além de elaborarem um estatuto do grêmio estudantil (RJ, 2006a, p.84).

Para encerrar a 3ª série do Ensino Médio, a Reorientação Curricular prescreve o ensino dos gêneros **Carta formal** e **Texto oficial**, para os quais sugere **habilidades/competências** para o eixo **Leitura**, objetivando que estudantes reconheçam marcas linguísticas que evidenciam a adequação da linguagem à situação comunicativa e identifiquem a funcionalidade e a finalidade do texto – ler para informar-se acerca de normas (regimento da escola, estatutos de grêmios e outros). No que diz respeito ao eixo **Produção Textual**, o documento prescrevem que redijam texto para interlocutor predeterminado (requerimento ou solicitação relativos à vida escolar), carta formal ou comercial, respeitando os padrões de forma e diagramação, revisando carta com o objetivo de aprimorá-la. Espera, ainda, que, estabeleçam critérios para verificar se está satisfatória, considerando o destinatário e reescrever caso seja observada a improbidade, ambiguidade, redundância (RJ, 2006a, p.84).

Sintetizando o que a Reorientação Curricular toma como objeto de ensino para o Ensino Médio, notamos que o documento ratifica a postura a tomar o texto como objeto de ensino para todas as habilidades que propõe para o desenvolvimento das competências necessárias a uma interação autônoma na produção de textos. Abaixo, organizamos um quadro que apresenta todos os gêneros indicados pelo documento a fim de conseguirmos uma visão holística do que o discurso oficial apresentou para essa modalidade de ensino.

Reorientação Curricular de Língua Portuguesa (SEEDUC/RJ): GÊNEROS TEXTUAIS	1ª série do Ensino Médio	2ª série do Ensino Médio	3ª série do Ensino Médio
Agenda			
Artigo de opinião	X	X	X
Bilhete			
Canção	X	X	X
Carta			
Carta de Leitor	X	X	X
Carta Formal	X	X	X
Charge	X	X	X
Conto	X	X	X
Conto de Fada			

Cordel			
Crônica	X	X	X
Editorial	X	X	X
Entrevista	X	X	X
Fábula			
HQ	X	X	X
Lenda			
Notícia	X	X	X
Poema	X	X	X
Propaganda	X	X	X
Receita			
Regra de jogo			
Regras (texto normativo)	X	X	X
Romance	X	X	X
Texto de Divulgação Científica	X		
Texto Oficial	X	X	X
Textos Didáticos	X		
Tira	X	X	X
Verbetes			

Figura 32 - Gêneros indicados pela Reorientação Curricular de Língua Portuguesa a serem ensinados no Ensino Médio

A análise da Figura 32 acerca dos gêneros indicados pela Reorientação Curricular do Ensino Médio permite observar que, em relação ao segundo segmento do Ensino Fundamental, foram retirados os gêneros *Agenda*, *Bilhete*, *Carta simples*, *Conto de fada*, *Cordel*, *Fábula*, *Lenda*, *Receita*, *Regra de jogo simples* e *Verbetes*, que são textos que exigem menor complexidade, sendo adequados às séries anteriores, o que cumpre a orientação dada pelo documento de partir dos textos mais simples até chegar a gêneros mais complexos.

Para o Ensino Médio, a postura do discurso oficial diante do ensino dos gêneros se mantém como antes. Notamos que, nesta modalidade de ensino, a SEEDUC/RJ utiliza basicamente os mesmos textos desde a 1ª série. Somente o *Texto de divulgação científica* e os *Textos didáticos* deixaram de ser repetidos na 2ª

e na 3ª séries. Por outro lado, foi incluído apenas o gênero *Editorial* que, por ser mais complexo, exige um maior nível de letramento para sua produção. Segundo a Reorientação Curricular, nessa modalidade de ensino, o trabalho com os gêneros textuais deve ser ampliado, “pela interação com textos que combinem, por exemplo, recursos da narrativa mesclados aos da argumentação. Por esse motivo, nesse nível, deve haver abordagem mais profunda de textos literários e de textos de opinião – editoriais, artigos, ensaios, etc.” (RJ, 2006a, p.44).

Além disso, um dado interessante é que muitos são os gêneros que pressupõem um trabalho minucioso das habilidades do gênero oral, gênero este que, às vezes, não é priorizado sistematicamente em muitos livros didáticos, sendo relevado a um segundo plano. Por exemplo, ao propor o ensino dos gêneros *Conto*, *Crônica* e *Romance*, na 3ª série, sugere que o professor ensine aos alunos habilidades/competências próprias da oralidade: i) criar texto oral, apropriando-se da estrutura de contos e romances lidos; ii) preparar seminários analisando as obras lidas (análise de personagens, ponto de vista da narrativa, temática, etc); e iii) reorganizar oralmente (ou por escrito) a sequência narrativa, etc.

Observamos, também, que a Reorientação Curricular, na análise das habilidades/competências que aponta para o ensino dos gêneros textuais i) embora repita os gêneros durante o Ensino Fundamental e Médio, ela sempre acrescenta novas habilidades a serem ensinadas; ii) mantém o mesmo enfoque temático dado aos gêneros, agrupando-os por afinidades composicionais e iii) envolve diversos textos no ensino dos gêneros que propõe como objeto de ensino. Tomemos como exemplo desse último dado o primeiro grupo de gêneros que o documento apresenta para a 3ª série do Ensino Médio: *Crônica*, *Conto* e *Romance*. O agrupamento desses gêneros foi feito devido ao fato de todos os textos serem compostos por sequências narrativas, tendo elementos composicionais muito semelhantes. Todavia, se analisarmos as habilidades apresentadas para o ensino deles, notamos que outros gêneros estarão envolvidos. O documento inicia destacando o ensino do que aproxima os gêneros, como elementos da estrutura do conto e o romance: personagens, cenário, tempo, espaço, conflito e desenlace, a função dos personagens na narrativa, tipos de personagens, tipo de romance: histórico, aventuras, urbano, regional, psicológico, etc. Todavia, prescreve também que o professor ensine o aluno a comparar a linguagem do romance a de sua recriação em filmes ou peças teatrais, o que requer que o aluno domine, também, o que é um

filme ou um *teatro*, que são gêneros diferentes, pertencem a outra esfera discursiva e possuem traços estilísticos e composicionais totalmente distintos, não possuem um narrador, foram escritos para serem encenados, etc.

O discurso oficial propõe, ainda, que os alunos dramatizem cenas escolhidas pela turma, o que também requer uma distinção dos gêneros, mas são tratados como se pertencessem a mesma família. Todavia um gênero é narrativo e o outro é dramático. Ainda nesse agrupamento do *Crônica*, *Conto* e *Romance*, o documento sugere que redijam um texto opinativo sobre o romance. Agora, mescla um gênero narrativo com um dissertativo. E prossegue. Prescreve que o professor ensine os alunos a produzirem textos de propaganda, divulgando o livro trabalhado em sala de aula: cartazes, folders, vídeos. Resumindo, envolve diversos textos no ensino dos gêneros que propõe como objeto de ensino.

Considerando os postulados gerais apresentados na Reorientação Curricular, concluímos que os gêneros textuais são tomados como objeto de ensino e são os responsáveis tanto pela seleção dos textos a serem trabalhados como unidade de ensino em sala de aula quanto pela produção textual dos alunos. Notamos que o documento agrupa os gêneros textuais em função de sua circulação social, tal como o fazem os Parâmetros Curriculares Nacionais, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, sem se esquecer dos textos mais formais e mais complexos, como o *Artigo de opinião* e o *Texto oficial*, e os textos mais usuais e informais, como *Charge*, *Tirinha* e *HQ*, entre outros, considerados gêneros cujo domínio é essencial à efetiva participação social.

Observemos, a seguir, o que o Currículo Mínimo prescreve que deve ser ensinado no final do Ensino Médio. Para o 1º bimestre, temos os gêneros textuais ***Poesia e Romance no Modernismo/ Manifesto e Panfleto***, para os quais indica **competências/habilidades** no eixo **Leitura** a fim de que os estudantes concluintes do Ensino Médio relacionem os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural de cada época, caracterizem o Modernismo brasileiro e identifiquem o caráter de transgressão/manutenção presente na literatura modernista. Além disso, espera que eles avaliem a significação dos panfletos na configuração estética das produções literárias modernistas e estabeleçam relações intertextuais entre os textos literários lidos e outras formas de manifestação artística. Para o eixo **Produção Textual**, objetiva que produzam manifestos e panfletos que discutam aspectos políticos e sociais

abordados nos textos literários, estudados, considerando a importância do tópico frasal para a proposição de argumentos e premissas (RJ, 2012b, p. 19).

Para o 2º bimestre, o documento prescreve os gêneros textuais ***Poesia, crônica e Romance no pós-modernismo/ Artigo de opinião, Editorial e Ensaio***, para os quais indica **competências/habilidades** no eixo **Leitura** a fim de que eles relacionem as características dos editoriais e crônicas jornalísticas às produções literárias contemporâneas, reconheçam os neologismos como recurso expressivo presente nos textos propostos e analisem os recursos expressivos usados pelos autores para veiculação de ideologias/estereótipos nos gêneros textuais propostos. Além disso, objetiva que os alunos reconheçam os efeitos expressivos do registro de fluxo da consciência e do discurso indireto livre e a fragmentação do discurso como mecanismo expressivo e identifiquem referências e/ou diálogos com outros textos/produções artístico-culturais. Para o eixo **Produção Textual**, propõe que produzam artigos de opinião e ensaios críticos sobre questões de diversidade, diferença e desigualdade (RJ, 2012b, p. 19 e 2013, p.17).

No 3º bimestre, o discurso oficial aponta os gêneros ***Conto e Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa/Redação dissertativa/argumentativa***, para os quais indica **competências/habilidades** no eixo **Leitura**, no intuito de que os alunos da 3ª série do Ensino Médio reconheçam as principais tendências e temáticas das produções literárias indígenas e africanas, relacionando-as à produção brasileira contemporânea e analisem a produção literária do período colonial e pós-colonial, distinguindo conceitos de negritude e africanidade. Ainda nesse cenário discursivo, propõe que analisem o ideal de liberdade e valorização da identidade nacional nas literaturas africanas de língua portuguesa e reconheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural pelo estudo das lendas indígenas e africanas. Para os gêneros argumentativos, almeja que reconheçam as características mais gerais de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação). No que tange ao eixo **Produção Textual**, a proposta é que eles escrevam texto dissertativo-argumentativo sobre a participação do negro e do indígena na formação do Brasil, considerando aspectos do passado e do presente, reconheçam as características mais gerais de textos opinativos (tese, argumento, contra-argumento, refutação) e identifiquem as três partes básicas que estruturam o texto dissertativo-argumentativo (RJ, 2012b, p. 20 e 2013, p. 17).

Para encerrar o Ensino Médio, o Currículo Mínimo prescreve o ensino do gênero **Redação dissertativa/argumentativa** para o qual indica **competências/habilidades** no eixo **Leitura** a fim de que os alunos concluintes do Ensino Médio da Rede reconheçam as características estruturais e as etapas básicas de textos dissertativos opinativos e expositivos, além de identificarem o tema, as ideias centrais e secundárias, e ainda as informações implícitas do texto. Em seguida, propõe que diferenciem tema de título e tema de subtema no parágrafo e no ordenamento dos conteúdos fato de opinião, relacionando-os aos fatores que concorrem para a construção do ponto de vista e à intencionalidade discursiva ao contexto de produção, ao interlocutor e à finalidade comunicativa, além de reconhecerem e avaliarem diferentes posições sobre um mesmo fato pelo emprego dos verbos de elocução. No que diz respeito ao eixo **Produção textual**, espera que produzam um texto dissertativo-argumentativo que evidencie diferentes posições e as características estruturais e as etapas básicas de textos dissertativos opinativos e expositivos, estabelecendo o tema, as ideias centrais e secundárias. Objetiva, também, que diferenciem fato de opinião, relacionando-os aos fatores que concorrem para a construção do ponto de vista. Ainda nesse cenário discursivo, propõe que relacionem intencionalidade discursiva ao contexto de produção, ao interlocutor e à finalidade comunicativa, destaquem diferentes posições sobre um mesmo fato pelo emprego dos verbos de elocução e marquem linguisticamente impessoalidade, opinião e generalização (RJ, 2012b, p. 20 e 2013, p. 18).

Após analisarmos quais são as habilidades/competências para o ensino dos gêneros tomados como objeto de ensino da 3ª série do Ensino Médio, fica nitidamente claro que o documento mantém a apresentação dos gêneros literários e não literários para essa modalidade de ensino. Tal como fez na 1ª e na 2ª séries, o discurso oficial mantém o ensino de gêneros que vão ao encontro da periodização das escolas literárias, dando continuidade aos estilos já abordados nas séries anteriores. Inicia o ano letivo com os gêneros literários *Poesia e Romance no Modernismo*, relacionando, mais uma vez, os modos de organização da linguagem às escolhas do autor, à tradição literária e ao contexto sociocultural de cada época. Tal como o fez nas séries anteriores, propõe um ensino aprofundado das escolas. Deseja que o aluno saiba caracterizar o Modernismo brasileiro e identificar o caráter de transgressão/manutenção presente na literatura modernista. Nessa abordagem

dos gêneros que dialogam com as escolas literárias, investe, também, nos gêneros textuais *Poesia, crônica e Romance no Pós-modernismo*.

Indo ao encontro das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da História e da Cultura africana e indígena no processo identitário do país, o Currículo Mínimo, no 3º bimestre, aponta os gêneros *Conto e Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa*, destacando, entre as habilidades/competências a serem ensinadas, a valorização do reconhecimento das principais tendências e temáticas das produções literárias indígenas e africanas, relacionando-as à produção brasileira contemporânea. Objetiva que os alunos saibam analisar a produção literária do período colonial e pós-colonial, distinguindo conceitos de negritude e africanidade, bem como o ideal de liberdade e valorização da identidade nacional nas literaturas africanas de língua portuguesa, de modo que reconheçam e valorizem a pluralidade do patrimônio sociocultural pelo estudo das lendas indígenas e africanas, que são componentes de nossa brasilidade.

Em relação aos gêneros não literários, no Ensino Médio, o destaque maior é dado ao gênero *Redação dissertativa/argumentativa*, tendo em vista que é o período de os alunos participarem de exames diversos, como o ENEM, vestibulares, entre outros, sendo esse gênero muito apreciado pelas bancas examinadoras. Segundo o discurso oficial, houve “uma ênfase na leitura e produção de textos dissertativos opinativos e expositivos no Ensino Médio, tendo em vista os exames e as expectativas que incidem sobre esse público” (RJ, 2011, p.5). Na 3ª série do Ensino Médio, deixa o 4º bimestre inteiro para a aprendizagem da ***Redação dissertativa/argumentativa***. Vai dos aspectos mais simples do gênero, como reconhecer as características estruturais e as etapas básicas de textos dissertativos opinativos e expositivos; aos pontos mais complexos, como diferenciar fato de opinião e relacioná-los aos fatores que concorrem para a construção do ponto de vista, relacionar intencionalidade discursiva ao contexto de produção, ao interlocutor e à finalidade comunicativa, reconhecer e avaliar diferentes posições sobre um mesmo fato, marcar linguisticamente impessoalidade, opinião e generalização, entre outros, preparando o aluno para ler e produzir com eficiência o gênero em questão.

Observando o que o Currículo Mínimo toma como objeto de ensino para o Ensino Médio, notamos que o documento também ratifica a postura a tomar o texto como objeto de ensino para todas as habilidades que propõe para o desenvolvimento das competências necessárias a uma interação autônoma na

produção de textos, tal como fez a Reorientação Curricular. Observemos a Figura a seguir que sintetiza todos os gêneros indicados pelo documento para o Ensino Médio, sem desprezar aqueles que os alunos estudaram no segundo segmento do Ensino Fundamental, dando uma visão geral do que se constitui atualmente objeto de ensino na Rede.

Currículo Mínimo de Língua Portuguesa (SEEDUC/RJ): GÊNEROS TEXTUAIS	1ª série do Ensino Médio	2ª série do Ensino Médio	3ª série do Ensino Médio
Apresentação (slide, cartazes)			
Artigo de divulgação científica		X	
Artigo de opinião			X
Artigo enciclopédico	X		
Bilhete			
Blog			
Canção		X	
Carta (pessoal, do leitor ou formal)			
Charge	X		
Conto			
Conto das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa			X
Conto no Realismo		X	
Contos de fadas			
Contos maravilhosos			
Cordel			
Crônica	X		
Crônica no Pós-modernismo			X
Crônica no pré-modernismo		X	
Curriculum Vitae			
Debate regrado		X	
Diário			
Editorial			X
Ensaio			X
Entrevista	X		

Fichamento			
História em quadrinhos			
Literatura de informação: Relato de viagem	X		
Manifesto			X
Manual			
Mensagem instantânea: E-mail, Post e Torpedo			
Narrativa de aventura, de terror e suspense			
Notícia			
Panfleto			X
Perfil			
Poema			
Poesia no Barroco e no Arcadismo	X		
Poesia no Modernismo			X
Poesia no Parnasianismo		X	
Poesia no Pós-modernismo			X
Poesia no Romantismo		X	
Poesia no Simbolismo		X	
Receita			
Redação dissertativa /argumentativa			X
Regra de jogo			
Relatório			
Reportagem	X		
Resenha		X	
Resumo		X	
Romance			
Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa			X
Romance no Naturalismo		X	
Romance no Modernismo			X
Romance no Pós-modernismo			X
Romance no Pré-modernismo		X	

Romance no Realismo		X	
Romance no Romantismo		X	
Seminário		X	
Texto didático			
Texto teatral			
Textos jesuíticos	X		
Tirinha	X		
Verbete enciclopédico			

Figura 33 - Gêneros indicados pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinados no Ensino Médio

Se compararmos a Figura 33 com a Figura 28, notaremos que o Currículo Mínimo repete poucos gêneros do Ensino Fundamental no Ensino Médio: *Artigo de divulgação científica* (8º ano e 2ª série/E.M.), *Canção* (8º ano e 2ª série/E.M.), *Debate Regrado* (8º ano e 2ª série/E.M), *Entrevista* (7º ano e 1ª série/E.M), *Reportagem* (7º ano e 1ª série), *Resumo* (8º ano e 2ª/E.M), *Seminário* (8º ano e 2ª/E.M) e *Tirinha* (6º ano e 1ª/E.M.) e, no próprio Ensino Médio, não repete nenhum gênero não literário. Repete apenas os gêneros literários, mas, mesmo repetindo, tais gêneros assumem características diferentes por se tratar de períodos literários distintos, como já mencionamos anteriormente.

Em relação ao *tratamento didático dado aos conteúdos* na Reorientação Curricular e no Currículo Mínimo, a análise dos documentos nos permite afirmar que ambas as propostas curriculares orientam o trabalho com os gêneros de forma diferente da preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que é um dos principais documentos nacionais utilizados pelos professores, que utilizam os módulos didáticos e sequências didáticas. Os documentos não assumem essa postura. Eles apostam na proposta de seriação. Apresentam os textos série a série e o atual documento ainda os divide por bimestres.

Para o discurso oficial federal, os módulos didáticos são “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p.88). O discurso oficial estadual não defende tal postura. A semelhança

encontrada no tratamento didático dos conteúdos em relação à proposta nacional é que os gêneros devem ser organizados de maneira gradual, podendo ser série a série, a fim de que os alunos possam aprender os textos mais simples e depois irem se aprofundando em gêneros mais complexos, numa abordagem progressiva, como já vimos.

O modo como o documento federal orienta esse tratamento didático dado aos conteúdos pressupõe um planejamento dos módulos didáticos a partir do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, de modo que identifique que instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem dos gêneros textuais e a posterior superação dos problemas enfrentados por eles no que tange às competências e habilidades linguísticas e discursivas que devem ser ensinadas. Para conseguir tal objetivo, o discurso federal (BRASIL, 1998, p.88) propõe que o grupo de atividades e exercícios dos módulos didáticos seja organizado por *sequências didáticas*, exigindo que o professor:

- i) elabore atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos;
- ii) programe as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos;
- iii) deixe claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- iv) distribua atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem;
- v) planeje atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos;
- vi) interaja com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades;
- vii) elabore com os alunos os instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras;
- viii) avalie as transformações produzidas.

Essa forma de tratamento didático dos conteúdos tem respaldo teórico nos trabalhos de Joaquim Dolz e Bernard Scheneuwly. Eles sugerem o procedimento *sequência didática* a fim apresentar uma maneira de como ensinar a expressão oral

e escrita na escola. Para os autores, a *sequência didática* consiste num conjunto de aulas, distribuídas de maneira sistemática em torno de um gênero discursivo oral ou escrito desconhecido pelo aluno ou dificilmente dominável, a fim de que eles o aprendam de fato. Os autores franceses ensinam que

“Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados”(DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

O trabalho com a *sequência didática* é diferenciado, pois focaliza que o aluno domine melhor *um* gênero de texto por vez. A Reorientação Curricular não procede desse modo. O trabalho com os gêneros é realizado sem preocupação de ensinar um gênero específico por unidade de trabalho. O documento sugere que um tema seja escolhido como fio condutor do trabalho a ser realizado, a partir do qual o professor selecionará os textos a serem trabalhados. Desse modo, no lugar de “elaborar atividades sobre aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos”, é organizado um conjunto de atividades didáticas, que envolvem diversos gêneros, a fim de tratar do tema escolhido utilizando diferentes gêneros textuais, havendo, portanto, um *enfoque temático*. O Currículo Mínimo, por sua vez, apresenta bimestralmente um eixo composto pelo(s) gênero(s) que deve(m) compor o que vai ser ensinado. Cabe ao professor escolher a forma de tratamento didático que dará aos conteúdos.

Uma vez observado o que os documentos tomam objeto de ensino detalhadamente, bem como a forma de tratamento didático que ambos dão ao conteúdo que os alunos devem aprender, analisemos que tratamento a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo dão aos aspectos linguísticos do texto. Que lugar deve ocupar a gramática no ensino da língua materna? Tendo em vista que a unidade de ensino nas propostas curriculares é o texto, que lugar ocupa os conhecimentos gramaticais nesse cenário? A análise dos documentos nos permite afirmar que ambos os discursos propõem que os alunos devem ter conhecimento da competência linguística, que se ocupa, também, com a organização da língua. Vejamos a seguir como isso se dá no discurso oficial.

Segundo o Currículo Mínimo, o ensino da Língua Portuguesa deve se concentrar em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias a uma interação autônoma, buscando “uma interação proveitosa entre atividades de leitura, escrita e aquisição de conhecimentos de fundo gramatical” (RJ, 2011, p.5), ou seja, os conhecimentos gramaticais não devem ser desprezados. O documento foi organizado a partir da *leitura* e prescreve que os outros níveis estruturadores, como o prescrito no *Uso da língua*, no qual o aluno reflete sistematicamente sobre conhecimentos linguísticos que estão adquirindo, deve ter maior “**foco no manejo** no que na classificação” (grifos nossos) (op.cit). Resumindo, o discurso oficial almeja que o aluno aprenda os tópicos gramaticais no uso, em vez decorar regras. Para isso, entre as habilidades/competências que devem ser ensinadas em cada eixo bimestral, ele especifica quais aquelas que devem estar associadas à competência linguística. Lembrando que o eixo é composto por gêneros textuais, para cada grupo de textos indicados, há aquelas competências/habilidades no Tripé Leitura/Use da Língua/Produção Textual relacionadas ao conhecimento gramatical. Adiante veremos o que o documento indica para ele.

No que diz respeito à Reorientação Curricular, nota-se uma explícita crítica ao ensino baseado em normas. O documento leva em conta os usos sociais mais frequentes dos textos como a leitura, a escuta, a produção de textos orais e escritos, com a utilização de componentes gramaticais como conteúdos de ensino *à medida da necessidade para a aprendizagem e aperfeiçoamento do estudo dos referidos gêneros*. O documento chama de visão reducionista a maneira de ensinar a língua materna tendo sempre como foco a aprendizagem de regras gramaticais em detrimento das variações da linguagem e denuncia veementemente o processo histórico de valorização do ensino da norma culta como língua de prestígio, que, segundo o documento, despreza a língua que os alunos falam no seu ambiente familiar:

“Historicamente, o ensino escolar da língua materna, no Brasil, tem sido marcado pela ideia de correção, priorizando, em consequência, o ensino de regras gramaticais. Essa prática desconsidera variações da linguagem – relacionadas à situação comunicativa ou ao perfil sociocultural dos alunos – e despreza o fato de todos, ao ingressarem na escola, serem já usuários do idioma em cotidianas e familiares” (RJ, 2006a, p.37).

Segundo o discurso oficial, a tradição gramaticalista limitou o ensino da língua materna, reduzindo sua prática ao ensino de regras. Além disso, criou mitos que em

nada contribuem para a formação de leitores e produtores de textos e que afastam os alunos do prazer de estudar a língua:

“Um dos maiores prejuízos dessa tradição predominantemente normativa foi a difusão – na sociedade e na escola – de mitos que só tem dificultado a ampliação das condições de uso da língua no processo de escolarização. Um exemplo é o mito de que nossa língua é particularmente difícil, só podendo ser dominada por alguns “iluminados”; outro, o de que ensinar/aprender português deve reduzir-se à fixação de um sem-número de regras, nomenclaturas e exceções” (RJ, 2005, p. 37).

Segundo a Reorientação Curricular, a reflexão sobre as questões gramaticais está vinculada aos objetivos de leitura e produção de textos orais e escritos, não se configurando como um momento à parte das aulas de Língua Portuguesa. Caso contrário, segundo o documento, essa reflexão estaria desvinculada dos reais objetivos do ensino da língua materna almejados pela SEEDUC/RJ para a escola pública estadual. Entre os eixos orientadores da proposta curricular, há um específico para explicitar o que o governo estadual considera importante ser ensinado aos alunos. Tal como fez o Currículo Mínimo, a Reorientação prescreve quais habilidades/competências relacionadas ao ensino de questões linguísticas estão associadas ao estudo dos gêneros textuais que devem ser ensinados série a série.

Para o 6º ano de escolaridade, a Reorientação Curricular apresenta **habilidades/competências** no eixo **A Língua em Uso** para os gêneros textuais **Conto de Fada, Fábula e Lenda** que requerem que os alunos reconheçam a construção do enunciando a partir de unidades distintas, o verbo como marca da sequência narrativa e a diferença de sentido entre os verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito na construção da narrativa e o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens. Propõe, também, que identifiquem e empreguem os recursos gráficos usados para marcar o diálogo: travessão dois pontos, interrogação, exclamação, aspas e a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares (RJ, 2006a, p.54).

Para os gêneros **Tira** e **HQ**, a Reorientação Curricular indica o ensino de **habilidades/competências** no eixo **A Língua em Uso** a fim de que os estudantes contrastem fatos linguísticos na fala e na escrita, nas diferentes variedades e usem os sinais de pontuação como indicadores de sentido: exclamação, interrogação e reticências. Almeja, também, que reconheçam a relação entre o sujeito e o verbo,

modifiquem o tipo de sujeito: simples para composto e relacionem o verbo com seu referente, observando a concordância entre eles (RJ, 2006a, p.55).

Em relação aos gêneros **Poema e Canção**, temos **habilidades/competências** no eixo **A Língua em Uso** no intuito que os alunos reconheçam recorrências sonoras (rimas e ritmo), usem a linguagem figurada no texto literário com a linguagem cotidiana, além de identificarem a tonicidade padrão da língua portuguesa (predominância de vocábulos paroxítonos) e a sílaba tônica e acentuação. Para a **Notícia**, prescreve que eles reconheçam as diferenças entre padrões da língua oral e padrões da escrita, além de incorporarem o vocabulário adquirido na prática da leitura e da identificação dos advérbios como indicadores de circunstâncias - tempo, modo lugar e intensidade. Já em relação ao gênero textual **Propaganda**, espera que identifiquem as expressões de apelo do interlocutor e reconheçam o valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciando o uso padrão do coloquial e dos mecanismos de construção da linguagem figurada (RJ, 2006a, p.54).

Em relação aos gêneros **Receita e Regra de jogo**, o documento objetiva que os alunos aprendam, no eixo **A Língua em Uso**, a utilizar verbos de procedimento (verbos do fazer) e verbos no imperativo de acordo com o padrão coloquial, a usar o verbo no infinitivo e a empregar expressões temporais. Para os gêneros **Carta, Bilhete e Agenda**, objetiva que os alunos usem a vírgula nos locativos e empreguem adequadamente diferentes formas de tratamento. Para o **Texto de Divulgação Científica** e os **Textos Didáticos**, espera que selecionem e empreguem palavras adequadas em função do tipo de produção, de finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado (RJ, 2006a, p.56-57).

A análise das habilidades/competências prescritas pela Reorientação Curricular para o 6º ano de escolaridade permite que notemos que não há uma sistematização das competências linguísticas a serem ensinadas. O documento inicia com o verbo, mescla pontuação, substantivo e adjetivo em um único bloco, ao sugerir o ensino dos gêneros *Conto de Fada, Fábula e Lenda* e mantém a mesma postura quando indica o ensino dos outros gêneros. Ao todo, a partir desse modelo, no final do ano letivo, terão sido trabalhadas as seguintes questões gramaticais: o verbo nos tempos pretérito perfeito e imperfeito na construção de textos narrativos, pontuação para marcar o diálogo e como indicadora de sentido (travessão dois pontos, interrogação, exclamação, aspas), substantivo, adjetivo, fatos linguísticos na

fala e na escrita, nas diferentes variedades, relação entre o sujeito e o verbo, tipo de sujeito (simples e composto), concordância verbal, recorrências sonoras (rimas e ritmo), linguagem figurada no texto literário, tonicidade padrão da língua portuguesa, acentuação, diferenças entre padrões da língua oral e padrões da escrita, vocabulário, advérbios (tempo, modo lugar e intensidade), verbos no imperativo, diferenciando o uso padrão do coloquial, verbos de procedimento (verbos do fazer), verbo no imperativo e no infinitivo, expressões temporais, vírgula nos locativos, formas de tratamento e adequação vocabular.

No 7º ano de escolaridade, em relação aos gêneros **Conto de Fada, Fábula** e **Lenda** prescreve **habilidades/competências** no eixo **A Língua em Uso** a fim de que os alunos identifiquem relação entre os tempos (presente e futuro), percebam a relação entre o substantivo e reconheçam o adjetivo e a locução adjetiva como elementos modificadores/determinantes do substantivo e as famílias de palavras – substantivos e adjetivos (derivação). Ainda em relação a esses gêneros, objetiva que estabeleçam relação entre nome e pronome e identifiquem a relação anafórica dos pronomes na estruturação do texto (coesão/coerência). Para **Crônica** e **Narrativa**, que eles reconheçam as marcas diferenciadas do sujeito (simples e composto), usem os casos simples de concordância verbal e distingam os verbos significativos dos de ligação. Para a **Tira** e **HQ**, propõe que observem o registro gráfico de variações de pronúncia, indicando características regionais, sociais ou individuais de personagens e reconheçam características da língua coloquial (RJ, 2006a, p.58).

Em relação aos gêneros **Poema** e **Canção**, temos as seguintes **habilidades/competências** no eixo **A Língua em Uso** a serem aprendidas: i) distinguir prosa e verso; ii) reconhecer o verso como unidade formal; iii) reconhecer estruturação do poema em estrofe; e iv) identificar diferentes recursos expressivos de caráter lexical: processos gerais de analogia, gírias, etc. Para o **Verbetes**, encontramos: i) empregar palavras apropriadas ao que se quer dizer ou em relação sinonímica; ii) reconhecer a remissão a outros verbetes e consultá-los se necessário; e iii) transpor a palavra em uso para a forma dicionarizada (RJ, 2006a, p.58).

No que diz respeito ao gênero **Notícia**, o documento prescreve que alunos do 7º ano de escolaridade: i) reconheçam e usem letras maiúsculas no início de frases, de nomes próprios e de títulos; ii) observem as situações de uso de palavras em negrito, uso de aspas e parênteses e a recorrência de acento gráfico nas palavras proparoxítonas; e iii) averiguem informações contidas nos textos, consultando outras

fontes, de modo a verificar sua legitimidade. Para a **Propaganda**, que eles: i) identifiquem relações pragmáticas entre texto e contexto, bem como as expressões de apelo ao interlocutor; ii) reconheçam o valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciado o uso padrão do coloquial; iii) percebam os mecanismos de construção da linguagem figurada; e iv) reconheçam o caráter conciso da linguagem publicitária (RJ, 2006a, p.59).

Para encerrar o 7º ano de escolaridade, em relação aos gêneros **Regras**, indica que os alunos utilizem verbos de procedimento (verbos do fazer), o verbo no imperativo de acordo com o padrão coloquial e no infinitivo. Para os gêneros textuais **Carta, Bilhete e Agenda** indica que o aluno utilize elementos constituintes do gênero: local, data, endereçamento, etc. Já em relação ao **Texto de Divulgação Científica** e aos **Textos Didáticos**, a Reorientação Curricular prescreve que selecionem e empreguem palavras adequadas em função do tipo de produção de finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado e identifiquem as marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião (RJ, 2006a, p.60).

Pelo que podemos observar através da análise das habilidades/competências prescritas para o 7º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, ocorre o mesmo da série anterior, ou seja, não há uma sistematização das competências linguísticas a serem ensinadas. Não há uma sequência de conteúdos interligados ou continuidade entre si. O ano letivo inicia com a relação entre os tempos (presente e futuro), seguindo com substantivo, adjetivo e a locução adjetiva, que são conteúdos que tratam das classes de palavras, e passa para processo de formação de palavras (derivação), seguida da relação entre nome e pronome, anáfora dos pronomes na estruturação do texto (coesão / coerência), sujeito (simples e composto), casos simples de concordância verbal e verbos significativos e de ligação, não havendo preocupação em dar continuidade a um tópico gramatical específico. Trata em seguida do registro gráfico de variações de pronúncia, indicando características regionais, sociais ou individuais de personagens e características da língua coloquial. Prossegue com distinção entre prosa e verso, verso como unidade forma, estruturação do poema em estrofe e recursos expressivos de caráter lexical: processos gerais de analogia, gírias, etc. Aborda, também, sinonímia, verbetes, uso do dicionário, de letras maiúsculas e de palavras em negrito, de aspas e parênteses, acentuação gráfica nas palavras proparoxítonas, remissão de informações contidas nos textos, relações pragmáticas entre texto e contexto, expressões de apelo ao

interlocutor, valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciado o uso padrão do coloquial, linguagem figurada e publicitária, relações pragmáticas entre texto e contexto, expressões de apelo ao interlocutor, verbos de procedimento (verbos do fazer), verbo no imperativo e no infinitivo. Encerra o ano letivo com elementos constituintes do gênero: local, data, endereçamento, etc., emprego de palavras adequadas em função do tipo de produção de finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado e com as marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião. Resumindo, não é objetivo do documento uma abordagem linear das questões gramaticais. Além de não haver uma sequência, ainda repete diversas questões já tratadas no ano letivo anterior.

Iniciando o 8º ano de escolaridade, a Reorientação Curricular prescreve o ensino gênero **Conto**, a fim de que os alunos: i) identifiquem a estrutura do enunciado; ii) expandam o enunciado com elementos caracterizadores do substantivo (adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas) com elementos circunstanciais (advérbios, expressões adverbiais, e orações adverbiais), usando, quando necessário, conectivos; e iii) observem a concordância entre sujeito e verbo. Para a **Crônica**, que eles: i) observem a transitividade de nomes e verbos; ii) substituam os complementos de nomes e de verbos e os complementos de nomes e de verbos por outros similares, no texto apresentado; e iii) identifiquem elementos responsáveis pela coesão textual. Para o gênero **Romance**, objetiva que: i) diferenciem o uso do discurso direto e indireto, reconhecer as marcas gráficas do discurso direto: travessão, aspas, etc.; ii) transformem discursos indiretos em diretos e vice-versa; e iii) identifiquem as mudanças estruturais e semânticas decorrentes das transformações do discurso direto em indireto (RJ, 2006a, p.61).

No que diz respeito aos gêneros textuais **Poema**, **Cordel** e **Canção**, a Reorientação Curricular prescreve que os alunos do o 8º ano de escolaridade: i) organizem grupos de palavras com base na observação do campo semântico; ii) observem as regularidades de ordem fonológica; iii) reconheçam a estruturação do poema em estrofe; iv) percebam a ocorrência de variação na língua devido a fatores geográficos históricos; v) conheçam e valorizem diferentes variedades de português; e vi) reconheçam, em textos, dialetos característicos de uma região ou classe social (RJ, 2006a, p.62). Já para os gêneros textuais **Notícia** e **Entrevista**, que eles selecionem os registros linguísticos conforme a situação interlocutiva, seja mais formal ou informal (escolas lexicais adequadas em função da propriedade ou

precisão, por exemplo) e reconheçam o valor semântico dos conectivos analisados nos textos. E, para a **Propaganda**, que identifiquem a função dos conectores em textos publicitários e notícias e percebam os mecanismos de construção da linguagem figurada (RJ, 2006a, p.63).

Em relação às **habilidades/competências** do eixo **A Língua em Uso** no que diz respeito aos gêneros **Regras** e ao **Texto Informativo**, a Reorientação Curricular prescreve que os alunos empreguem mecanismos discursivos para a manutenção da continuidade de instruções. Para **Tira, HQ e Charge**, que eles: i) observem o registro gráfico de variações de pronúncia, indicando características regionais, sociais ou individuais de personagens; ii) reconheçam características da língua coloquial; iii) analisem recursos expressivos do gênero (marcas linguísticas da informalidade); iv) identifiquem as marcas linguísticas que evidenciem o locutor e o interlocutor de um texto; v) reconheçam recursos que exploram a ironia e o humor em textos; e vi) compreendam o sentido das palavras e ampliem o vocabulário ativo, por meio de relação entre os diferentes usos da língua. Para encerrar o ano letivo, indica **Texto de Divulgação Científica** e **Textos Didáticos**, a fim de que selecionem e empreguem palavras adequadas em função do tipo de produção, da formalidade desejada e identifiquem as marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião (RJ, 2006a, p.63-64).

A análise das habilidades/competências prescritas para o 8º ano de escolaridade do Ensino Fundamental revela que a Reorientação não sistematiza as competências linguísticas a serem ensinadas novamente e ainda retoma vários dos elementos gramaticais estudados no ano letivo anterior. Vejamos que questões gramaticais o documento recomenda: estrutura do enunciado, elementos caracterizadores do substantivo (adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas), elementos circunstanciais (advérbios, expressões adverbiais, e orações adverbiais), concordância verbal, transitividade de nomes e verbos, complementos de nomes e de verbos, coesão textual, discurso direto e indireto, marcas gráficas do discurso direto (travessão, aspas, etc.), mudanças estruturais e semânticas decorrentes das transformações do discurso direto em indireto, campo semântico, regularidades de ordem fonológica, estruturação do poema em estrofe, variantes linguísticas, linguagem formal ou informal, valor semântico dos conectivos, linguagem figurada, mecanismos discursivos para a manutenção da continuidade de instruções, registro gráfico de variações de pronúncia, características da língua coloquial, ironia e o

humor em textos, vocabulário - usos da língua e marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião.

Para iniciar o 9º ano de escolaridade, em relação às **habilidades/competências** do eixo **A Língua em Uso** no que diz respeito aos gêneros **Conto**, **Crônica** e **Romance**, a Reorientação Curricular prescreve que os alunos: i) reconheçam e usem a paragrafação adequadamente e os tempos e modos verbais, para expressar probabilidade, anterioridade, simultaneidade e posterioridade; ii) distingam variações nas formas de introduzir as falas dos personagens; iii) reconheçam o discurso direto como meio de presentificar e atualizar falas de personagens; iv) identifiquem o ponto de vista do narrador evidenciando na seleção dos verbos *dicendi*; e v) utilizem adequadamente os recursos do sistema de pontuação (maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências) (RJ, 2006a, p.65).

Para os gêneros textuais **Tira**, **HQ** e **Charge**, a Reorientação Curricular objetiva que os alunos do 9º ano: i) reconheçam as marcas de variedades linguísticas expressas no texto; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio de coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; e iv) ampliem frases, utilizando classes gramaticais pré-estabelecidas e observando a concordância verbal e nominal. Já para **Poema** e **Canção**, espera-se que: i) distingam características específicas de textos literários: lírico, poéticos, narrativo (elementos de estruturação da narrativa) e dramáticos (personagens e cena, estrutura dialógica); ii) identifiquem recorrências fonológicas e semânticas; iii) reconheçam a estrofe e parágrafo; iv) estabeleçam relações entre os aspectos formais e temáticos de um texto poético; v) reconheçam e empreguem a acentuação gráfica nas palavras paroxítonas; e vi) legitimem manifestações culturais da tradição popular e da erudita como possibilidades de reflexão sobre a realidade (RJ, 2006a, p.66).

No que diz respeito aos gêneros textuais **Notícia** e **Entrevista**, a Reorientação Curricular objetiva que os alunos do 9º ano: i) estabeleçam relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; iv) reconheçam a diferença e significado na escolha do sujeito das sequências e a diferença de significado na escolha do sujeito como agente ou

paciente; e v) identifiquem a estrutura interna da palavra, atribuindo significado a cada parte constituinte (morfema), de modo a ser capaz de reconhecer processos de flexão e derivação (RJ, 2006a, p.66). Para a **Propaganda**, o documento prescreve que identifiquem as expressões de apelo ao interlocutor e reconheçam o valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciando o uso padrão do coloquial e as marcas de valores e intenções dos produtores em função de seus interesses políticos, ideológicos e econômicos (RJ, 2006a, p.67).

Para encerrar o 9º ano de escolaridade, em relação às **habilidades/competências** do eixo **A Língua em Uso** no que diz respeito aos gêneros **Carta Formal** e **Texto Oficial**, a Reorientação Curricular prescreve que os alunos: i) conheçam pronomes de tratamento e utilizá-los apropriadamente, observando a coerência; ii) utilizem fórmulas de interpretação e fechamento da carta; e iii) selecionem e empreguem palavras adequadas em função do tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado (RJ, 2006a, p.67). Para aos gêneros textuais **Carta de Leitor** e **Artigo de Opinião**, o documento almeja que: i) utilizem organizadores discursivos; ii) apropriem-se de verbos de opinião; iii) identifiquem o papel argumentativo das conjunções casuais, consecutivas e condicionais; e iv) utilizem modalizadores discursivos, tais como: geralmente, muitas vezes, etc. Finalmente, indica **Texto de Divulgação Científica** e **Textos didáticos**, para o qual objetiva que eles identifiquem palavras adequadas em função do tipo de produção da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado e as marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião e estabeleçam relações lógico-discursivas marcadas por conectores (RJ, 2006a, p.68).

Pela análise das habilidades/competências prescritas no eixo **A Língua em Uso**, notamos em todo o Ensino Fundamental que a Reorientação Curricular coloca a gramática a serviço do ensino dos gêneros textuais, sem se preocupar em uma sistematização das questões de gramática que, tradicionalmente, fazem parte dos currículos de Língua Portuguesa. Durante o letivo do 9ª ano de escolaridade, o documento recomenda o ensino das seguintes questões relacionadas à competência linguística: paragrafação, tempos e modos verbais, discurso direto, verbos *dicendi*, pontuação (maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências), variedades linguísticas, relações semânticas estabelecidas por meio de coordenação, conjunções coordenativas, ampliação de frases, utilizando classes

gramaticais pré-estabelecidas e observando a concordância verbal e nominal, recorrências fonológicas e semânticas, estrofe e parágrafo, aspectos formais e temáticos de um texto poético, acentuação gráfica nas palavras paroxítonas, relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc., relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação, conjunções coordenativas, semântica e a escolha do sujeito, sujeito agente e paciente, elementos mórficos, processos de flexão e derivação, verbos no imperativo, pronomes de tratamento e coerência, verbos de opinião, o papel argumentativo das conjunções casuais, consecutivas e condicionais, modalizadores discursivos, tais como: geralmente, muitas vezes, etc., marcas linguísticas de impessoalidade e de expressão de opinião e relações lógico-discursivas marcadas por conectores.

A Reorientação Curricular, no término do Ensino Fundamental aborda o ensino das orações coordenadas, mas não trabalhou a estrutura da frase antes. Cita o “papel argumentativo das conjunções casuais, consecutivas e condicionais”, que são parte integrante das orações subordinadas adverbiais, porém não há uma prescrição para o ensino dos termos integrantes e acessórios da oração nas séries anteriores para que o aluno consiga ter um conhecimento de sintaxe antes de tratar de orações subordinadas, já que para saber o “papel argumentativo das conjunções casuais, consecutivas e condicionais” o professor necessita contextualizar o cenário em que se inserem essas conjunções, ou seja, precisar mencionar o processo de subordinação, que acontece no âmbito do período composto, o que exige que o aluno saiba o que é verbo, oração, período simples, composto, relação entre as orações compostas por subordinação, etc. Nem menciona a existência das orações subordinadas substantivas. Assim, querendo facilitar o ensino de determinados assuntos, essa abordagem pode deixar determinadas lacunas para o próprio entendimento dos alunos acerca do tema. Uma saída poderia ser o documento não abordar temas gramaticais que exigem pré-requisitos não ensinados antes. Mas é uma questão cujo debate não é objetivo da presente pesquisa. Nosso interesse é saber o que constitui objeto de ensino dos documentos.

Além disso, não fecha um tópico gramatical por completo. Por exemplo, cita os “processos de flexão e derivação”, mas não menciona os outros processos de formação de palavras, não dando ao aluno uma visão completa do tema. E os elementos mórficos? Como o aluno conseguirá entender os processos de derivação sem ter uma noção de prefixo, sufixo, radical, etc.? O ensino da gramática somente

a serviço dos gêneros é interessante. Todavia, ao abordar determinados tópicos relevantes a um determinado gênero, por exemplo, a apresentação de certos tópicos gramaticais pode exigir certos pré-requisitos não abordados no documento ou ensinados antes.

Observemos, a seguir, que posicionamento o Currículo Mínimo assume na prática em relação à competência linguística no Ensino Fundamental. Tendo em vista que o documento apresenta as competências/habilidades série a série por bimestre, faremos o mesmo aqui. Tais questões estão abordadas no documento no eixo **Uso da Língua**, a partir dos gêneros textuais prescritos. Então, será nele que investigaremos o tema.

Para iniciar o segundo segmento do Ensino Fundamental, no 1º bimestre do 6º ano de escolaridade, o Currículo Mínimo aponta **habilidades/competências** do eixo **Uso da Língua** que tratam do desenvolvimento da competência linguística dos alunos. No que diz respeito aos gêneros ***Bilhete e Mensagem instantânea (E-mail, Post e Torpedo)***, prescreve que os alunos: i) identifiquem e usem o vocativo, ii) Reconheçam as marcas do registro coloquial; iii) estabeleçam relação de referência entre substantivos e adjetivos; iv) usem adequadamente sinais de pontuação relevantes ao gênero; v) diferenciem letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais e vi) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.6 e 2013, p.9).

Para o 2º bimestre do 6º ano de escolaridade, prescreve o eixo ***História em quadrinhos e Tirinha***, esperando que os educandos: i) reconheçam as marcas de registro coloquial e de variedades; ii) distingam o sentido denotativo do conotativo; iii) identifiquem expressões que produzam efeito humorístico; iv) usem os sinais de pontuação como indicadores de sentido; v) reconheçam o sentido modalizador do grau dos substantivos e adjetivos; vi) identifiquem a relação entre pronomes e nomes como elemento promotor de coesão textual; vii) reconheçam o padrão de acentuação das palavras oxítonas; e viii) identifiquem e corrijam as dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.6 e 2013, p.9).

Para o 3º bimestre, com os gêneros ***Contos de fadas e Contos maravilhosos***, objetiva que: i) identifiquem a função do substantivo na nomeação de personagens e lugares, diferenciando próprios de comuns; ii) reconheçam o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e caracterizações de personagens; iii) reconheçam e usem com propriedade as letras maiúsculas; iv)

diferenciem sentido denotativo e conotativo; v) identifiquem a estrutura de diálogo presente nas narrativas; vi) reconheçam o padrão de acentuação de paroxítonas; e vii) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.7 e 2013, p.10). Para encerrar o 6º ano, no 4º bimestre, indica **Poema**, objetivando que os alunos: i) reconheçam a estruturação do poema em versos e estrofes; ii) reconheçam e utilizem sinônimos e antônimos como recursos de coesão e de construção do texto poético; iii) identifiquem e valorizem a ocorrência de variações linguísticas; iv) reconheçam o padrão de acentuação das proparoxítonas; e v) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (op.cit.).

Pela análise do que o Currículo Mínimo prescreve nas habilidades/competências do eixo **Uso da Língua** para o 6º ano de escolaridade, ao final do ano letivo o aluno aprendido as seguintes questões gramaticais: vocativo, marcas do registro coloquial, substantivos, pontuação, letra e fonema, dígrafo, encontros consonantais, ortografia, denotação e conotação, pronomes e nomes como elemento promotor de coesão textual, acentuação, uso das letras maiúsculas, estrutura de diálogo presente nas narrativas, estruturação do poema em versos e estrofes, sinônimos e antônimos como recursos de coesão e de construção do texto poético, variações linguísticas. Os conteúdos prescritos pelo documento sinalizam uma preocupação do discurso oficial de sistematizar os conteúdos gramaticais, organizando-os de modo que aqueles menos complexos são primeiramente indicados, dando suporte à apresentação dos que exigem do aluno um conhecimento mais aprofundado da estrutura da língua. Inicia com conteúdo de base do ensino gramatical que é a Fonologia, para os alunos terem noção dos menores elementos constituintes da palavra, como vogal, semivogal e consoantes, para prosseguir com dígrafo, uso das letras, etc. Inicia o estudo da Morfologia, com algumas classes de palavras, como substantivo, adjetivos e pronome, sem desprezar outras questões como Semântica, através do ensino dos sinônimos e antônimos, Coesão, Ortografia, etc. Vejamos se dá prosseguimento a essa sistematização nas séries seguintes.

Para iniciar o 7º ano de escolaridade, no 1º bimestre, o Currículo Mínimo continua com as **habilidades/competências** do eixo **Uso da Língua** que tratam do desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Para os gêneros **Diário**, **Blog** e **Perfil**, prescreve que os alunos: i) reconheçam características da interação virtual nas redes sociais; ii) reconheçam e diferenciem os sujeitos simples e

compostos; iii) distingam os verbos nocionais dos verbos de ligação; iv) identifiquem a descrição nos textos; e v) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.8).

No 2º bimestre, para os gêneros **Notícia**, **Reportagem** e **Entrevista**, aponta que eles: i) reconheçam e utilizem os tempos verbais e modos verbais recorrentes nos gêneros estudados; ii) distingam trechos narrativos de trechos descritivos e o discurso direto do indireto; iii) empreguem mecanismos de coesão textual; iv) reconheçam como adjuntos adverbiais as expressões e as palavras circunstanciais; v) identifiquem marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; vi) identifiquem o efeito de sentido gerado pela indeterminação do sujeito; e vii) reconheçam e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.8).

Para o 3º bimestre do 7º ano, com os gêneros **Narrativa de aventura**, **de suspense** e **de terror**, objetiva que: i) diferenciem os efeitos decorrentes do uso do pretérito perfeito e do imperfeito; ii) identificar o uso do modo subjuntivo e distingui-lo do indicativo; iii) reconheçam a transitividade verbal e os complementos verbais; iv) Distingam os seguintes tipos de pronomes: pessoais, demonstrativos e possessivos, utilizando-os como elementos de coesão textual; v) identificar a relação dos pronomes com os nomes como promotores de coesão textual (RJ, 2012b, p.9 e 2013, p.11).

Para encerrar o ano letivo, no 4º bimestre, temos os gêneros **Regra de jogo**, **Receita** e **Manual**. A partir deles, espera que os alunos: i) identifiquem as diferentes formas verbais utilizadas e os efeitos de sentido gerados; ii) diferenciem frase oracional de frase não oracional; iii) reconheçam e utilizem os adjuntos adverbiais como auxiliares à compreensão de instruções; iv) reconheçam e diferenciem numerais e artigos nos gêneros estudados; v) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.9 e 2013, p.11).

Pela análise do que o Currículo Mínimo prescreve nas habilidades/competências do eixo **Uso da Língua** para o 7º ano de escolaridade, ao final do ano letivo o aluno terá aprendido questões gramaticais que dão continuidade à sistematização das questões gramaticais ensinadas na série anterior. Vejamos quais são: sujeitos simples, composto e indeterminado, verbos nocionais e de ligação, tempos verbais e modos verbais, uso do pretérito perfeito e do imperfeito, do modo subjuntivo e do indicativo, a transitividade verbal e os complementos verbais, frase oracional de frase não oracional, ortografia, adjuntos adverbiais, expressões e

palavras circunstanciais, pronomes: pessoais, demonstrativos e possessivos, a relação dos pronomes com os nomes como promotores de coesão textual, discurso direto e indireto, mecanismos de coesão textual, numerais e artigos. O documento dá prosseguimento ao ensino das classes de palavras com o verbo, pronomes, numerais e artigos. Inicia Sintaxe, com tipos de sujeito, oração, etc., sem desprezar os mecanismos de coesão textual e o discurso direto e indireto. Vejamos no 8º ano se o documento mantém essa abordagem.

Para iniciar o 8º ano de escolaridade, temos gêneros mais formais, como **Artigo de divulgação científica, Relatório, Fichamento e Resumo**. A partir deles, prescreve o ensino de **habilidades/competências** do eixo **Uso da Língua** que objetivam o desenvolvimento da competência linguística, a fim de os alunos: i) identifiquem e utilizem a estrutura básica do enunciado (*sujeito + verbo + complemento + adjuntos*); ii) selecionem e empreguem palavras adequadas em função da finalidade e do nível de formalidade desejado; iii) identifiquem as marcas linguísticas de impessoalidade; iv) reconheçam e utilizem adequadamente as regras de concordâncias nominal e verbal; e v) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.10 e 2013, p.13).

Para o 2º bimestre, temos **Texto didático, Verbetes enciclopédico, Apresentação (slide, cartazes), Debate regrado e Seminário**, através dos quais se espera que os alunos do 8º ano: i) selecionem e pesquisem verbetes; ii) expandam o enunciado com elementos caracterizadores do substantivo e elementos circunstanciais; iii) reconheçam e utilizem conectivos e outros morfemas que orientam o enunciado para determinadas conclusões, as formas nominais dos verbos como componentes de textos dos gêneros em questão e os termos essenciais da oração; e iv) identifiquem particularidades de organização da apresentação oral e do debate regrado (RJ, 2012b, p.10 e 2013, p.13).

No 3º bimestre do 8º ano, o Currículo Mínimo traça como meta para os gêneros **Cordel** e **Canção** que os alunos: i) identifiquem os mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo); ii) observem a estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas); e iii) reconheçam o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas nos gêneros estudados os termos integrantes da oração. Para encerrar o ano letivo, no 4º bimestre, temos o gênero **Texto teatral**, a partir do qual, espera que os alunos: reconheçam os termos

acessórios da oração e o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e personagens e observem o uso de sinais gráficos específicos na estruturação do diálogo e a inserção de interjeição nas falas das personagens como marca de oralidade (RJ, 2012b, p.11 e 2013, p14).

A leitura atenta do que o Currículo Mínimo prescreve nas habilidades/competências do eixo **Uso da Língua** para o 8º ano de escolaridade permite observar que, mais uma vez, o aluno terá aprendido questões gramaticais que dão continuidade à sistematização das questões gramaticais ensinadas na série anterior. Ao final do ano letivo, o documento prescreve o ensino dos seguintes conteúdos: estrutura básica do enunciado (*sujeito + verbo + complemento + adjuntos*), marcas linguísticas de impessoalidade, concordâncias nominal e verbal, ortografia, verbetes, elementos caracterizadores do substantivo e elementos circunstanciais, conectivos e outros morfemas, formas nominais dos verbos, termos essenciais da oração, o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo, estrutura formal dos cordéis (número de sílabas por verso, de versos por estrofe e rimas), o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas, termos integrantes e acessórios da oração, uso de sinais gráficos específicos na estruturação do diálogo e interjeição. Como se pode notar, o documento dá continuidade às questões de Sintaxe, avançando no assunto, além de retomar alguns temas de Morfologia, ortografia, discurso direto e prescrever o ensino da linguagem figurada, da estrutura do texto em forma de poesia, concordância nominal e verbal e ortografia.

No último ano de escolaridade do Ensino Fundamental, o Currículo Mínimo inicia o 1º bimestre com os gêneros **Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae**. No que diz respeito às **competências/habilidades** do eixo **Uso da Língua**, almeja que os alunos: i) reconheçam e utilizem os pronomes de tratamento; ii) utilizem adequadamente as expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais; iii) reconheçam e empreguem adequadamente a regência verbal e nominal; iv) apropriem-se adequadamente das regras de realização da crase. Continuando no 9º ano, no 2º bimestre, no que diz respeito aos gêneros **Crônica** e **Conto**, o documento objetiva que: i) identifiquem a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados; ii) reconheçam e usem adequadamente a paragrafação e a pontuação; iii) reconheçam o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação; iv) relacionem o uso de conjunções

coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências; e v) identifiquem o uso dos discursos direto e indireto (RJ, 2012b, p.12 e 2013, p.15).

Para o 3º e 4º bimestres do 9º ano, o Currículo Mínimo aponta o ensino do gênero **Romance**. No que tange à competência linguística dos alunos no eixo **Uso da Língua**, o discurso oficial objetiva que os alunos: i) observem nexos lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais; ii) diferenciem e utilizem adequadamente os discursos direto e indireto; iii) identifiquem o ponto de vista do narrador; iv) reconheçam o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação; v) relacionem o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências e o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais; vi) reconheçam a importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações; vii) identifiquem e diferenciem os discursos direto, indireto e indireto livre; viii) diferenciem o processo de coordenação do processo de subordinação; ix) identifiquem e empreguem as vozes verbais em função da intenção comunicativa; e x) identifiquem e corrijam dificuldades ortográficas recorrentes (RJ, 2012b, p.10 e 2013, p.15-16).

Ao analisar o que o Currículo Mínimo prescreve nas habilidades/competências do eixo **Uso da Língua** para o último ano de escolaridade do Ensino Fundamental podemos notar que o documento investe para que se dê continuidade à sistematização das questões gramaticais ensinadas nas séries anteriores. Tendo em vista que já abordou discurso direto e indireto nas séries anteriores, acrescenta, agora, o discurso indireto livre, completando a matéria. Como já iniciou o ensino da estrutura da oração, com os termos integrantes e acessórios da oração e orações adjetivas na série anterior, avança no 9º ano com o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação e da subordinação, o uso de conjunções coordenativas e subordinativas, que exigem os pré-requisitos contemplados na série anterior. Avança mais ainda com o emprego do modo subjuntivo relacionado à ocorrência de orações subordinadas adverbiais, conectivos e pontuação. Além desses temas, prescreve o ensino dos pronomes de tratamento, expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais, regência verbal e nominal, crase, figuras de palavra, pensamento e de sintaxe, paragrafação, tempos e modos verbais, vozes verbais e ortografia. Todas essas questões gramaticais estão associadas ao ensino de um gênero textual ou um grupo de gêneros que tenham

afinidades composicionais, como pudemos observar na apresentação das habilidades/competências do eixo Uso da Língua em cada série acima.

Após investigarmos o tratamento dado às questões gramaticais no Ensino Fundamental, observaremos qual é a postura dos documentos em relação à modalidade final da Educação Básica. A Reorientação Curricular orienta o desenvolvimento da competência linguística dos alunos do Ensino Médio também no eixo **A Língua em Uso** no mesmo enfoque de valorização do ensino dos gêneros textuais. Vejamos como isso acontece para, em seguida, analisarmos o Currículo Mínimo em relação ao mesmo tema.

Na 1ª série do Ensino Médio, para os gêneros **Conto, Romance e Crônica**, a Reorientação Curricular objetiva que os alunos: i) reconheçam a construção a partir de unidades sintagmáticas que exercem funções (nucleares, complementares e modificadoras), obedecendo a princípios de ordem, concordância e regência; ii) relacionem classe e função das palavras; iii) reconheçam o discurso direto e indireto; iv) identifiquem a importância funcional e expressiva da pontuação na elaboração do texto; v) explorem a plurissignificação das palavras a partir do texto; vi) identifiquem os recursos expressivos do texto (metáforas, personificações, ironias, antíteses, etc.) e os recursos que conferem coesão e coerência no processamento do texto; vii) identifiquem técnica do “flash back”; viii) construam o conceito de polissemia, aplicando-o na leitura e na produção de textos; ix) observem a importância do pretérito mais-que-perfeito na sequência narrativa; x) identifiquem efeitos de sentidos oriundos da exploração de recursos morfossintáticos; xi) estabeleçam relações lógico-discursivas marcadas por conectores; e xii) observem fenômenos de variação linguística relacionados a região, situação, idade, etc. (RJ, 2006a, p.69)

No que tange à competência linguística dos alunos no eixo **Uso da Língua**, para os gêneros **Poema** e **Canção**, o discurso oficial objetiva que os alunos: i) reconheçam e usem os paralelismos, a elipse, a reiteração e outros recursos morfossintáticos próprios desse gênero; ii) identifiquem diferentes recursos expressivos (antíteses, gradações, hipérboles, polissemia, etc.); iii) percebam recursos prosódicos, frequentes em textos poéticos (rima, ritmo, assonância, aliteração, etc.); e iv) comparem efeitos da exploração de recursos morfossintáticos na composição de palavras. Para os gêneros **Texto de divulgação científica** e **Textos didáticos**, espera que identifiquem palavras em função do tipo de produção,

da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado e estabeleçam relações lógico-discursivas marcadas por conectores (RJ, 2006a, p.70)

No que tange ao desenvolvimento da competência linguística dos alunos no eixo **Uso da Língua**, para os gêneros **Notícia** e **Entrevista**, o discurso oficial objetiva que os alunos: i) estabeleçam relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções advérbios, etc.; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; iv) reconheçam a diferença de significado na escolha do sujeito como agente ou paciente; e v) identifiquem estrutura interna da palavra, atribuindo significado a cada parte constituinte (morfema), de modo a ser capaz de reconhecer processos de flexão e derivação (RJ, 2006a, p.71).

Para **Carta de leitor**, **Editorial** e **Artigo de opinião**, a Reorientação Curricular objetiva que eles: i) apropriem-se de verbos de opinião; ii) identifiquem o papel argumentativo dos conectores; iii) reconheçam e utilizem diversas marcas modais dos verbos; iv) utilizem modalizadores discursivos como: geralmente, muitas vezes, etc.; v) reconheçam a função modalizadora de verbos modais e tempos verbais como o futuro do pretérito; e vi) identifiquem o valor semântico do modo subjuntivo (RJ, 2006a, p.71).

No tocante às competências/habilidades dos alunos no eixo **Uso da Língua**, para os gêneros **Tira**, **HQ** e **Charge**, o discurso oficial objetiva que os alunos: i) reconheçam as marcas de variedades linguísticas expressas no texto; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; iv) ampliem frases, utilizando classes gramaticais pré- estabelecidas e observando a concordância verbal e nominal (RJ, 2006a, p.72). Para o gênero **Propaganda**, que: i) Identifiquem as expressões de apelo ao interlocutor; ii) Reconheçam o valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciando o uso padrão do coloquial e as marcas de valores e intenções dos produtores em função de seus interesses políticos, ideológicos e econômicos (op.cit.).

Para **Regras** e **Texto normativo**, almeja que os alunos da 1ª série do Ensino Médio empreguem mecanismos discursivos para a manutenção da continuidade de instruções e, para os gêneros **Carta Formal** e **Texto Oficial**, que conheçam pronomes de tratamento e utilizá-lo apropriadamente, observando a concordância,

utilizem fórmulas de interpelação e fechamento da carta, além de selecionar e empregar palavras adequadas em função do tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado (RJ, 2006a, p.73).

Para a 2ª série do Ensino Médio, o documento se mantém na indicação de habilidades/competências no eixo **A Língua em Uso**. Para os gêneros **Conto**, **Romance** e **Crônica**, o documento estadual objetiva que os alunos da 1ª série do Ensino Médio da Rede: i) reconheçam a construção de enunciado a partir de unidades sintáticas que exercem funções (nucleares, complementares, e modificadoras), obedecendo a princípios de ordem, concordância e regência; ii) relacionem classe e função das palavras; iii) explorem a plurissignificação das palavras a partir do texto; iv) identifiquem os recursos expressivos do texto (metáforas personificações, ironias, antíteses, etc.); v) identifiquem os recursos que conferem coesão e coerência no processamento do texto; vi) construam o conceito de polissemia, aplicando-o na leitura e na produção de textos, vii) identifiquem efeitos de sentido oriundos da exploração de recursos morfossintáticos; viii) estabeleçam relações lógico-discursivas marcadas por conectores; ix) Observem fenômenos de variação linguística relacionados a região, situação idade, etc.; x) identifiquem o efeito de sentido gerado pela indeterminação do sujeito; xi) reconheçam o valor semântico de prefixos e sufixos mais usuais e sua funcionalidade; xii) reconheçam a funcionalidade no uso da pontuação e notações gráficas (dois pontos, ponto e vírgula, travessão, parênteses, reticências e aspas), e xiii) reconheçam formas de reportar uma fala: discurso direto, indireto e livre e o monólogo interior (RJ, 2006a, p.74).

Em seguida, prescreve o ensino dos gêneros **Poema** e **Canção**, esperando que, no eixo **A Língua em Uso**, os alunos utilizem o ritmo, a rima, os paralelismos e outros recursos expressivos próprios desse gênero, avaliem a apropriação de diferentes recursos semânticos (antíteses, gradações, hipérboles, etc.) e utilizem recursos prosódicos frequentes em textos poéticos (rima, ritmo, assonância, etc.). Para os gêneros **Carta de Leitor**, **Artigo de Opinião** e **Editorial**, objetiva que: i) reconheçam e utilizem organizações de discurso opinativo (verbos de opinião, modalizadores, anafóricos, etc.); ii) reconheçam e usem diferentes pessoas do discurso, relacionando o seu emprego ao gênero textual; iii) empreguem elementos que enfatizem a intenção de convencer o interlocutor (vocativos, expressões apelativas) nas cartas argumentativas; iv) reconheçam a carga semântica de

afetividade, de crítica ou de ironia no emprego de verbos adjetivos; v) utilizem marcas de circunstâncias espaciais e temporais; vi) identifiquem o papel argumentativo dos conectores casuais, temporais, consecutivos e condicionais; vii) percebam o papel contra-argumentativo das conjunções concessivas e/ou adversativas; viii) observem o não comprometimento do produtor do texto argumentativo, quando são utilizadas certas flexões verbais (tempo e pessoa) e o emprego de expressões apositivas com função de explicar, ressaltar ou resumir o referente e as marcas gráficas que introduzem as expressões apositivas (dois pontos, vírgulas, travessões, parênteses); e ix) lidem, adequadamente, com mecanismos de coesão e coerência no processamento do texto (RJ, 2006, p.75-76).

Em seguida, sugere o ensino dos gêneros **Tira**, **HQ** e **Charge**, esperando que, no eixo **A Língua em Uso**, os alunos: i) reconheçam as marcas de variedades linguísticas expressas no texto; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; e iv) ampliem frases, utilizando classes gramaticais pré-estabelecidas e observando a concordância verbal e nominal. Para o gênero **Propaganda**, propõe que identifiquem as expressões de apelo ao interlocutor e reconheçam o valor interativo dos verbos no imperativo, diferenciando o uso padrão do coloquial, e as marcas de valores e intenções dos produtores em função de seus interesses políticos, ideológicos e econômicos (RJ, 2006a, p.77).

Sugere, também, o ensino dos gêneros **Notícia** e **Entrevista**, esperando que, no eixo **A Língua em Uso**, os alunos da Rede estadual de ensino sejam capazes de: i) estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; ii) identificar relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituir, incluir, retirar conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; iv) reconhecer a diferença de significado na escolha do sujeito como agente ou paciente; e v) identificar a estrutura interna da palavra, atribuindo significado a cada parte constituinte (morfema) de modo a ser capaz de reconhecer processos de flexão e derivação. Para os gêneros **Regras** e **Texto Normativo**, objetiva que empreguem mecanismos discursivos para a manutenção da continuidade de instruções. Para os gêneros **Carta Formal** e **Texto Oficial**, espera que os alunos conheçam pronomes de tratamento e utilizá-los apropriadamente, observando a concordância, utilizem fórmulas de interpretação e fechamento da carta e selecionem e empreguem palavras adequadas em função do

tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado (RJ, 2006a, p.78-79).

Para a 3ª série do Ensino Médio, no que diz respeito aos gêneros **Crônica**, **Conto** e **Romance**, trabalha habilidades/competências que têm como objetivo que os estudantes: i) reconheçam e expressem relações lógico-discursivas, diferenciando enunciados simples e complexos; ii) percebam a importância de um pronome relativo na retomada de um termo precedente; iii) usem o pronome relativo, garantindo a coesão e a coerência do texto; iv) reconheçam as marcas linguísticas que remetem às informações implícitas: pressupostos e subentendidos; v) reconheçam o valor semântico de prefixos e sufixos mais usuais e sua funcionalidade; vi) reconheçam a funcionalidade no uso da pontuação e notações gráficas (dois pontos, ponto e vírgula, travessão, parênteses, reticências e aspas); vii) identifiquem a importância da pontuação e/ou da sua ausência na construção no sentido do texto; viii) reconheçam formas de reportar uma fala: discurso direto, indireto, indireto livre; e ix) observem recursos expressivos na construção de sentido do texto: metáforas, personificações, metonímias, ironias, antíteses, paradoxos, eufemismos, hipérboles, sinestésias (RJ, 2006a, p.78-79).

Em seguida, trata do ensino dos gêneros **Carta de Leitor**, **Artigo de Opinião** e **Editorial**, através dos quais trabalha habilidades/competências no eixo **A Língua em Uso** que têm como objetivo que os estudantes: i) reconheçam e utilizem organizadores de discurso opinativo (verbos de opinião, modalizadores, anafóricos, etc.); ii) reconheçam e usem as diferentes pessoas do discurso, relacionando o seu emprego ao gênero textual; iii) empreguem elementos que enfatizem a intenção de convencer o interlocutor (vocativos, expressões apelativas) nas cartas argumentativas; iv) reconheçam os verbos impessoais e sua importância na construção de sentido do texto; v) reconheçam a carga semântica de efetividade, de crítica ou de ironia no emprego de verbos e adjetivos; vi) utilizem marcas circunstanciais adequadas ao projeto no texto; vii) identifiquem o papel argumentativo dos conectores, adequando-os ao projeto textual; viii) procedam ao papel contra-argumentativo das conjunções das conjunções concessivas e/ou adversativas; ix) observem o não comprometimento do produtor do texto argumentativo, quando são utilizadas certas flexões verbais (tempo e pessoa), o emprego de expressões apositivas com função de explicar, ressaltar ou resumir o referente e as marcas gráficas que introduzem as expressões apositivas (dois

pontos, vírgulas, travessões, parênteses); e x) lidem, adequadamente, com mecanismos de coesão e coerência textuais (RJ, 2006a, p.81).

Propõe, ainda, o ensino dos gêneros **Poema** e **Canção**, através dos quais trabalha habilidades/competências no eixo **A Língua em Uso** que têm como objetivo que os estudantes expandam vocabulário por meio da utilização de palavras ou expressões do texto, reconheçam e usem recursos prosódicos e/ou sintáticos frequentes em textos poéticos (rimas, paralelismos, elipse, reiteração, assonância, etc.) e observem efeitos da exploração de recursos morfológicos na composição de palavras e na construção do sentido do texto. Para **Tira, HQ** e **Charge**, propõe que i) reconheçam as marcas de variedades linguísticas expressas no texto; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio de coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; e iv) Ampliem frases, utilizando classes gramaticais pré-estabelecidas e observando a concordância verbal e nominal (RJ, 2006a, p.82-83).

Ainda na 3ª série, indica o gênero **Propaganda**, utilizando a mesma abordagem. Propõe habilidades/competências no eixo **A Língua em Uso** que têm como objetivo que os estudantes identifiquem as expressões de apelo ao interlocutor e reconheçam o valor interativo, diferenciando o uso padrão do coloquial e as marcas de valores e intenções dos produtores em função de seus interesses políticos, ideológicos e econômicos. Para o gênero **Notícia**, objetiva que: i) estabeleçam relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; ii) identifiquem relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação; iii) substituam, incluam, retirem conjunções coordenativas sem alterar o sentido das sequências; e iv) identifiquem a estrutura interna da palavra atribuindo significado a cada parte constituinte (morfema), de modo a ser capaz de reconhecer processos de flexão e derivação (RJ, 2006a, p.84).

Encerrando o Ensino Médio, indica o ensino dos gêneros textuais **Regras** e **Texto Normativo**, a fim de que os alunos empreguem mecanismos discursivos para a manutenção da continuidade de instruções. Em seguida, **Carta Formal** e **Texto Oficial**, para que eles conheçam pronomes de tratamento e utilizem-nos apropriadamente, observando a concordância, utilizem fórmulas de interpelação e fechamento da carta e selecionem e empreguem palavras adequadas em função do tipo de produção, da finalidade social do texto e do nível de formalidade desejado (RJ, 2006a, p.84).

Observemos, agora, a abordagem que o Currículo Mínimo dá ao tema. No 1º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, prescreve o ensino da **Literatura de informação**, dos **Textos jesuítcos**, do **Relato de viagem** e da **Crônica**. Para estes, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua** para que os alunos identifiquem fenômenos de variação linguística e os processos de interlocução: texto e discurso, além de normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo e o sentido denotativo e conotativo da linguagem. Objetiva, também, que reconheçam as funções da linguagem: referencial, metalinguística, poética e emotiva. Para o 2º bimestre, propõe os gêneros **Poesia no Barroco**, **Tirinha** e **Charge** como objeto de ensino, a fim de que os alunos identifiquem i) figuras de linguagem como antítese e paradoxo nos poemas barrocos, ii) problemas gerais de língua culta: homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos, uso dos porquês; iii) efeitos de sentido produzido pelo uso de pontuação e iv) mecanismos de coesão referencial (RJ, 2012b, p.15).

No 3º bimestre da 1ª série do Ensino Médio, prescreve o ensino da **Poesia no Arcadismo** e **Artigo enciclopédico**, a partir dos quais, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua** para que os alunos identifiquem marcas linguísticas de objetividade e de impessoalidade (uso da 3ª pessoa) e relações lógico-discursivas marcadas por conectores e reconheçam o valor semântico e os processos de estrutura e formação de palavras e a estrutura de enunciados em ordem direta. No 4º bimestre, temos os gêneros **Reportagem** e **entrevista**, a partir dos quais, propõe habilidades/competências a fim de eles reconheçam i) as funções *referencial*, *metalinguística* e *fática* da linguagem, ii) as formas de reportar uma fala pelo uso dos discursos direto, indireto e indireto livre, iii) os efeitos de sentido gerados pela escolha do sujeito como agente ou paciente e a iv) adequação linguística utilizada pelo repórter para construir uma reportagem. Além disso, requer que identifiquem e analisem a função modalizadora dos verbos e as marcas linguísticas de impessoalidade, opinião e generalização (RJ, 2012b, p.16).

Para iniciar a 2ª série do Ensino Médio (1º bimestre), prescreve o ensino dos gêneros literários **Poesia** e **Romance no Romantismo** e dos gêneros não literários **Resumo** e **Resenha**. A partir deles, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua** para que os alunos identifiquem i) as figuras de linguagem presentes na estética romântica, ii) a existência de diferentes classes de palavras e iii) os termos essenciais da oração; reconheçam e utilizem diversas marcas modais nos verbos e

mecanismos de coesão referencial e sequencial; e empreguem adjetivos valorativos e advérbios como mecanismo de introdução do juízo de valor e recurso modalizador. Para o 2º bimestre, temos gêneros literários **Conto e Romance no Realismo e Naturalismo** e os gêneros não literários **Artigo de divulgação científica**, com os quais o documento pretende que eles (alunos) reconheçam i) os recursos linguísticos de escolha vocabular e citação de fontes como tipos de argumentos, para artigo científico, ii) a carga semântica de afetividade, de crítica ou de ironia no emprego de verbos e adjetivos e iii) os termos integrantes da oração; e identifiquem mecanismos linguísticos no uso da regência e da crase, o papel argumentativo dos conectores discursivos e os mecanismos de coesão referencial e sequencial (RJ, 2012b, p.17).

Para o 3º bimestre da 2ª série do Ensino Médio, temos o ensino dos gêneros literários **Poesia no Parnasianismo e no Simbolismo** e do gênero não literário **Canção**. A partir deles, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua** para que os alunos analisem textos simbolistas, identificando recursos ligados à musicalidade; identifiquem os efeitos de sentido produzidos pelo emprego de figuras de sintaxe como *elipse*, *anáfora*, *hipérbato*, o valor expressivo das interjeições e demais sinais de pontuação e os termos acessórios da oração; e reconheçam o emprego de figuras de linguagem na construção de imagens sugestivas. Para encerrar o ano letivo (4º bimestre), prescreve o ensino da **Crônica e Romance no Pré-modernismo/ Seminário e Debate regrado** a fim de que empreguem adequadamente a linguagem e os fatores de textualidade como clareza e objetividade e os marcadores discursivos (geralmente, muitas vezes, etc.) e diferenciem os tipos de argumento: tese, argumento de contra-argumento. Além disso, almeja que utilizem os procedimentos de reformulação e refutação para construção da argumentação e estabeleçam relações lógico-discursivas pela utilização de operadores argumentativos (RJ, 2012b, p.18).

Para iniciar a 3ª série do Ensino Médio, temos, no 1º bimestre, o ensino dos gêneros literários **Poesia e Romance no Modernismo** e dos gêneros não literários **Manifesto** e **Panfleto**. A partir deles, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua**, objetivando que os alunos reconheçam a estrutura da frase, do período, do parágrafo e exercitar sua formação e progressão; explorem questões relacionadas à pontuação em sua articulação com a estrutura sintática e com as escolhas estilísticas dos autores e identifiquem e promovam relações de

concordância nominal e verbal entre unidades do discurso. Para o 2º bimestre, o documento recomenda ao fim de s gêneros literários **Poesia, Crônica e Romance no Pós-modernismo** e os gêneros não literários **Artigo de opinião, Editorial e Ensaio** a fim de que i) reconheçam marcas linguísticas que remetem a informações implícitas, pressupostos e subentendidos e a carga semântica de afetividade ou ironia no emprego de verbos e adjetivos; i) Identifiquem as figuras de linguagem (como metáfora e ironia) que produzem diferentes efeitos estilísticos; iii) distingam os tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre) presentes nos gêneros estudados; e iv) analisem os diferentes recursos linguísticos utilizados na escrituração de editoriais e ensaios e as relações lógico-discursivas marcadas por conectores coordenativos e subordinativos (RJ, 2012b, p.19 e 2013, p.17).

. Ainda na 3ª série do Ensino Médio, no 3º bimestre, encontramos o ensino dos gêneros literários **Conto e Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa** e do gênero não literário **Redação dissertativa/argumentativa**. A partir deles, propõe habilidades/competências no eixo **Uso da Língua**, objetivando que os alunos identifiquem i) recursos estilísticos próprios dos textos africanos e indígenas, ii) os provérbios africanos como histórias-sínteses que traduzem uma moral, iii) as marcas linguísticas e recursos expressivos usados pelo autor que traduzam elementos da cosmovisão africana e indígena: concepção de universo, de vida e de sociedade e iv) as três partes básicas que estruturam o texto dissertativo-argumentativo, além de utilizar adequadamente as conjunções coordenativas e subordinativas na construção do texto argumentativo. Para fechar o Ensino Médio, no 4º bimestre da 3ª série, continua com o ensino do mesmo gênero (**Redação dissertativa/argumentativa**) a fim que os concluintes sejam capazes de identifiquem as marcas linguísticas de impessoalidade, de opinião e de generalização, o papel argumentativo dos conectivos coordenativos e subordinativos e usá-los de modo a garantir coesão e coerência ao texto, analisando relações de concordância e regência em textos dissertativo-argumentativos. Além disso, almeja que empreguem os pronomes relativos de modo a garantir coesão ao texto (RJ, 2012b, p.20 e 2013, p.17-18).

Analisar minuciosamente o que o governo estadual prescreve no eixo **A Língua em Uso**, da Reorientação Curricular, e no **Uso da Língua**, do Currículo Mínimo, no Ensino Médio e no Fundamental no geral, nos permite chegar a algumas conclusões em relação ao lugar da gramática no discurso oficial, no que diz respeito

ao que os alunos devem aprender nas aulas de Língua Portuguesa. Primeiramente, o fator mais relevante é que ambos os documentos prescrevem as questões gramaticais a partir do ensino dos gêneros textuais. Dessa forma, o ensino da gramática está voltado para o ensino do texto e, mesmo quando há uma questão gramatical aparentemente desvinculada de um gênero específico, é no texto que ela é colocada em prática, como foi possível observar nos Materiais Didáticos e nos materiais de apoio à implementação do atual documento, como vimos nos recursos oferecidos pela atual gestão: i) *Orientações Pedagógicas*, ii) *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno*, iii) *Orientações Metodológicas – Autonomia*; iv) *Recursos Digitais* e v) *Currículo em ação*, além das avaliações do SAERJ/Saerjinho.

Em segundo lugar, focaliza-se o ensino no desenvolvimento de *competências/habilidades* que, como vimos anteriormente, tem base nos estudos de Perrenaud (1999). Como destaca Brasileiro (2012, p.15), busca-se um ensino que esteja “focado em desenvolver nos alunos as competências e habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos, conjugando a isso um domínio cada vez mais consciente do manejo da língua”, dando aos alunos “armas” para lutar na sociedade grafocêntrica que vivemos, que é baseada na leitura, e exige de seus falantes saber usar a língua como instrumento de luta social. Consequentemente, preparará o aluno a *agir no mundo*, o que torna a aprendizagem da língua uma tarefa que faz sentido para quem aprende e para quem ensina.

Em terceiro lugar, é preciso comentar nessas conclusões acerca da abordagem do ensino da gramática nos documentos sobre o modo que ambas as propostas recomendam que se trate o tema. A Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo mantiveram o mesmo posicionamento do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio. O primeiro documento colocou o ensino das questões gramaticais sem uma preocupação com a sistematização dos conteúdos, enquanto o atual se preocupou em dar prosseguimento aos conteúdos dos quais tratava nas séries anteriores, numa sequência em os conteúdos pré-requisitais dos mais complexos foram ensinados primeiro, dando uma continuidade nos anos letivos posteriores. Já a anterior proposta curricular apresenta certas questões gramaticais repetidas vezes nas séries que seguem sem uma preocupação em dar uma sistematização aos fatos linguísticos. Isso pode ser melhor observado na Figura

abaixo que organizamos, sintetizando o que cada um deles prescreve no eixo direcionado ao desenvolvimento da competência linguística.

QUESTÕES GRAMATICAIS NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA (SEEDUC/RJ)		
	Reorientação Curricular	Currículo Mínimo
1º ANO DO ENSINO MÉDIO	Unidades sintagmáticas que exercem funções (nucleares, complementares e modificadoras), obedecendo a princípios de ordem, concordância e regência verbal e nominal, classe e função das palavras, discurso direto e indireto, pontuação, figuras de linguagem, coesão e coerência textual, polissemia, uso do pretérito mais-que-perfeito, recursos morfossintáticos (elipse, a reiteração, etc.), conectores (conjunções, advérbios, etc.), variação linguística, recursos prosódicos, relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação, conjunções coordenativas, sujeito agente ou paciente, elementos mórficos, processos de flexão e derivação, o papel argumentativo dos conectores, verbos de opinião, modalizadores discursivos como: geralmente, muitas vezes, etc., a função modalizadora de verbos modais e tempos verbais como o futuro do pretérito, valor semântico do modo subjuntivo e verbos no imperativo.	Variação linguística, normas ortográficas (acentuação, hífen) a partir do Novo Acordo, denotação e conotação, funções da linguagem, figuras de linguagem, semântica (valor semântico das palavras, homônimos, parônimos, sinônimos, antônimos), uso dos porquês, pontuação, mecanismos de coesão referencial, processos de estrutura e formação de palavras, marcas linguísticas de objetividade e de impessoalidade (uso da 3ª pessoa), relações lógico-discursivas marcadas por conectores, ordem direta do enunciado, função modalizadora dos verbos, discursos direto, indireto e indireto livre, sujeito agente e paciente e adequação linguística.
2º ANO DO ENSINO MÉDIO	Unidades sintáticas que exercem funções (nucleares, complementares, e modificadoras), obedecendo a princípios de ordem, concordância e regência, classe e função das palavras, figuras de linguagem, coesão e coerência textual, polissemia, recursos morfossintáticos, conectores (conjunções, advérbios, etc.), variação linguística, indeterminação do sujeito, valor semântico de prefixos, sufixos e dos adjetivos, pontuação, discurso direto, indireto e livre, recursos prosódicos, recursos semânticos, verbos de opinião, modalizadores discursivos, anafóricos, pessoas do discurso, marcas de circunstâncias espaciais e temporais, conectores casuais, temporais, consecutivos e condicionais, o papel contra-argumentativo das conjunções concessivas e/ou adversativas, flexões verbais (tempo e pessoa), expressões apositivas, relações semânticas estabelecidas por meio da coordenação, conjunções coordenativas, concordância verbal e nominal, verbos no imperativo, sujeito agente e paciente, elementos mórficos, processos de flexão e derivação.	Figuras de linguagem, classes de palavras, termos essenciais da oração, marcas modais dos verbos, coesão referencial e sequencial, escolha vocabular, semântica, termos integrantes da oração, regência, crase, conectores, figuras de sintaxe, interjeições, sinais de pontuação, termos acessórios da oração, marcadores discursivos (geralmente, muitas vezes, etc.), utilização de operadores argumentativos.
3º ANO DO ENSINO MÉDIO	Enunciados simples e complexos, pronome relativo, coesão e coerência textual, marcas linguísticas que remetem às informações implícitas: pressupostos e subentendidos, pontuação, discurso direto, indireto e indireto livre, figuras de linguagem, discurso opinativo (verbos de opinião, modalizadores, anafóricos, etc.), pessoas do discurso, vocativos, expressões apelativas, verbos impessoais, valor semântico de prefixos, sufixos, verbos e dos adjetivos, conectores (conjunções, advérbios, etc.), papel contra-argumentativo das conjunções concessivas e/ou adversativas, flexões verbais (tempo e pessoa),	Estrutura da frase, do período e do parágrafo, pontuação, concordância nominal e verbal, figuras de linguagem, semântica, tipos de discurso (direto, indireto e indireto livre), conectores coordenativos e subordinativos, marcas linguísticas e recursos da cosmovisão africana e indígena, coesão e coerência textual, o papel argumentativo dos conectivos coordenativos e subordinativos, pronomes relativos e

expressões apositivas, as marcas gráficas que introduzem as expressões apositivas, vocabulário, recursos prosódicos e/ou sintáticos, recursos morfológicos, variedades linguísticas, relações semânticas estabelecidas por meio de coordenação, conjunções coordenativas, classes gramaticais, concordância verbal e nominal, elementos mórficos, processos de flexão e derivação.	regência.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Figura 34 – Questões gramaticais indicadas pela Reorientação Curricular e pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa a serem ensinadas no Ensino Médio

A análise da Figura 34 permite observar, na prática, o que mencionamos anteriormente. Notamos que a maioria das questões gramaticais prescritas para a 1ª série do Ensino Médio é apresentada novamente nas séries posteriores, quase num movimento circular. Colocamos os conteúdos basicamente na mesma ordem em aparecem no documento. Algumas questões chegam a estar até numa ordem aproximada. Como algumas questões se repetem até mesmo dentro da mesma série, optamos por repetir questões dentro do mesmo ano letivo. O que está em questão nesse comentário não é o fato de o discurso oficial repetir ou não conteúdos, mas a carência de uma progressão dos temas prescritos. Quanto ao documento atual, há uma sistematização das questões gramaticais propostas e uma sequência dos temas abordados, como se nota na Figura. Vai dos temas mais simples aos mais complexos, retomando alguns temas que devem visitar todas as séries do Ensino Médio, como, por exemplo, pontuação, figuras de linguagem e semântica. De um modo geral, ambos os documentos apresentam um diálogo na postura de tomar os gêneros como objeto de ensino de bimestre a bimestre e nortear todas as outras questões a partir desse direcionamento. Divergem, entretanto, no modo como as questões gramaticais devem ser operacionalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente tese de doutorado, nos propomos a investigar como tem sido o ensino de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, no século XXI, buscando compreender se temos um ensino prescritivo ou produtivo, tomando como objeto de estudo as orientações curriculares prescritas pela Secretaria de Estado de Educação no período em questão, que são a Reorientação Curricular (2006) e o Currículo Mínimo, que é o documento atual.

O tipo de ensino produtivo a que nos referimos é uma releitura dos postulados de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), tendo em vista a concepção interativa de linguagem. Chamamos de produtivo por ter como principal meta ampliar a competência comunicativa dos alunos. Enquanto o ensino prescritivo objetiva substituir os padrões linguísticos existentes que eles usam, o produtivo busca aumentar os recursos que o aluno possui e “fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (p.276), aumentando, assim, a sua competência discursiva.

O foco do ensino produtivo não é o ensino da gramática tradicional, como acontece no ensino prescritivo da língua. A ênfase agora está na leitura e produção de textos nos seus diversos usos na vida social, sem desprezar os textos literários. Não defendo, com isso, que não se ensine a gramática normativa, nem que ela seja abandonada. Mas que ela não ocupe a primazia das aulas de Língua Portuguesa. Por isso, Halliday, McIntosh e Strevens (1974) sugerem que seja reduzido o ensino prescritivo, a fim de alargar os horizontes do ensino produtivo, instrumentalizando o aluno a usar a linguagem nas situações de interação que ele vivencia, uma vez que interagimos a partir e através de textos e não através de regras.

De tudo o que os autores nos apresentaram sobre o tipo de ensino produtivo, destaquei, nesta pesquisa, dentre outras coisas, o fato de ser um ensino que se interessa em ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente, valorizando seu uso concreto da língua e que prioriza a leitura e a produção de textos. Da pergunta feita no início da presente investigação: “para que ensinamos a língua materna?”, segundo os pressupostos que defendemos, concluímos que a melhor resposta seja fazer do aluno um leitor e produtor de textos, que atenda à demanda social que o uso da leitura e da escrita lhe impõe.

Outro dado que preciso retomar nessas considerações finais é a concepção de linguagem na qual acredito para um ensino produtivo da língua, que é a concepção interativa de linguagem, com base na teoria bakhtiniana, a partir do enfoque dialógico. Bakhtin (1979) acredita que a linguagem não é um objeto engessado ou algo imóvel, determinado por regras e estruturas ou pelo psiquismo individual. A sua orientação básica da concepção de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico, pois toda enunciação é um diálogo, fazendo parte de um processo de comunicação sempre ininterrupto. Para ele, ignorar a natureza social e dialógica a linguagem seria apagar a profunda ligação existente entre a linguagem e a própria vida.

Além disso, defendi, dialogando com os pressupostos apresentados por Halliday, McIntosh e Strevens (1974), que um ensino se torna produtivo na medida em que toma o texto como objeto de ensino, tendo como foco a leitura e produção de gêneros textuais variados, atendendo a práticas sociais que a demanda da leitura e da escrita exige de cada um de nós diariamente. É uma postura teórica que assumimos a partir do enfoque dialógico da concepção de linguagem bakhtiniana, que contempla o homem em sua totalidade e plenitude histórica. Retomo tais preceitos aqui, porque penso, como foi afirmado no início desta tese, que qualquer forma de compreensão e interpretação do fenômeno da linguagem é que conduzirá toda trama educativa que defendemos em sala de aula, direcionando o que se ensina e para que ensina o que se ensina.

Finalmente, retomo, também, qual o ponto final dessa trajetória acerca do ensino produtivo: a escola deve assumir a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001). Tendo em vista que o letramento é, sobretudo, uma *prática social*, envolve o que “as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2002, p.72). Assim, envolve, também, *mudança social*, pois quando a escola desenvolve práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, ela torna o aluno capaz de “reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2002, p.75). Essa deve ser, acredito, a função precípua de nossas escolas no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Esse deve ser o resultado do ensino produtivo da língua.

A partir desses pressupostos defendidos, foi possível concluir que o ensino da Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro **é um ensino produtivo**. Tomando como objeto de análise as orientações curriculares do presente século (a Reorientação Curricular e o Currículo Mínimo), a partir de sua organização e objetivos de produção, os dados nos revelaram que a SEEDUC/RJ, em ambos os documentos, busca tal ensino. Iniciamos tal conclusão a partir dos seguintes dados: i) **a concepção de linguagem priorizada nos documentos**; ii) **o objeto de ensino** e iii) **o objetivo que ambas traçam para o ensino da língua**. Vejamos cada um deles.

Tanto a Reorientação Curricular como o Currículo Mínimo **adotam a concepção interativa de linguagem**. O primeiro documento deixa claramente evidenciado que o ensino da língua materna “deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto da interação entre sujeitos” (RJ, 2006a, p.35) de modo que “os interlocutores vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas, orais e escritas” (RJ, 2005, p.35), ressaltando que é a “qualidade das oportunidades de convivência entre a criança e as pessoas ao seu redor que propicia a elaboração da fala interior e do pensamento reflexivo e abstrato”(op.. cit.). Defende o ato da leitura e da escrita como processo discursivo e menciona os estudos de Bakhtin (1979, 2003) para embasar o documento. O Currículo Mínimo também aposta na concepção interativa da linguagem. Segundo o documento, a “prática de ensino em Língua Portuguesa compreende a reflexão crítica sobre o uso da língua como instrumento privilegiado para a compreensão de enunciados verbais e não verbais nas situações comunicativas do cotidiano” (RJ, 2013, p. 4), o que pressupõe o uso interativo da língua. Essa foi a primeira evidência de um ensino produtivo que encontrei nos documentos.

A segunda foi encontrada em relação ao objeto de ensino das propostas curriculares. Indo ao encontro de uma concepção interativa de linguagem e, conseqüentemente, dos postulados defendidos na presente pesquisa, ambas as propostas curriculares **defendem o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino**. Como vimos anteriormente, a eleição do “texto – e não palavras, frases, classes e funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação” (RJ, 2006a, p.36). Essa apresentação do texto como lugar em se dá a interação se deve,

obviamente, à dimensão dialógica do texto, com base nos pressupostos bakhtinianos, que “ênfatiza a importância da interação do ‘eu e tu’ no texto (oral e escrito). Quem escreve pressupõe um leitor, quem fala pressupõe um ouvinte. A disposição e a disponibilidade para a interação são essenciais à comunicação através de textos” (RJ, 2006a, p.36, nota). Assim, considerando o desenvolvimento conceitual de Bakhtin sobre o tema, “o texto, seja ele escrito ou oral, é a unidade, o dado (realidade) primário e o ponto de partida de todas as disciplinas do campo das ciências humanas, mesmo tendo finalidades científicas variadas e usos diversos para todas as áreas do conhecimento humano” (SILVA, 2008a, p. 140). Tal abordagem que identificamos no discurso oficial é, também, uma evidência de um ensino produtivo.

Assim, **o eixo estruturador do ensino é o texto, através de práticas de leitura/escuta e produção de gêneros orais e escritos**. Ambos os documentos adotam essa postura. A Reorientação Curricular defende que “o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa seja estabelecido com base em atividades de leitura e produção de diferentes gêneros, obedecendo a uma sequenciação, por série, que leve em conta o grau de complexidade do texto e sua inserção nas situações sociais vividas pelo aluno” (RJ, 2006a, p.36) e o Currículo Mínimo também apresenta tal enfoque, pois “foi em torno do texto que organizamos a proposta curricular que estamos apresentando” (BRASILEIRO, 2012a, p.15).

Essa postura que consideramos relevante para um ensino produtivo da língua vai ao encontro dos postulados dos documentos vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros, e é tendência, também, nos exames que se realizam no país, como o Sistema de avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes e a Prova Brasil, entre vários outros exames mais locais, como o SAERJ/Saerjinho, pois valorizam o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino em sua elaboração.

Em sua organização, ambas as **propostas valorizam o texto, sendo estruturadas a partir da leitura**. Foi a partir dela que, de fato, se desenvolveram os outros níveis estruturadores dos documentos, como o “uso da língua (no qual o aluno reflete sistematicamente sobre conhecimentos linguísticos que estão sendo adquiridos, com foco maior no manejo do que na classificação) e produção textual” (BRASILEIRO, 2012a, p.15), nível no qual o aluno produz seu próprio texto das mais diversas esferas discursivas. Esse dado para nós é relevante para um ensino produtivo, pois “Com esse objetivo propomos que o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa seja estabelecido com base em atividade leitura e leitura de textos de diferentes gêneros” (RJ, 2006a,p. 36).

Essa evidência de um ensino produtivo presente nos documentos foi bem sistematizada nas propostas curriculares. Em sua proposta de seriação para a disciplina Língua Portuguesa, ambas colocam os gêneros como centro articulador de todos os conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas da língua materna e o texto como materialização de um gênero e como suporte de aprendizagem de seus elementos composicionais. É um tipo de ensino que procura basear a prática pedagógica “em textos orais e escritos, verbais e não verbais, autênticos e contextualizados. Textos de diferentes gêneros, produzidos ou não pelos alunos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os usos relacionados às instâncias de interação” (RJ, 2005, p. 39).

No segundo segmento do Ensino Fundamental, a Reorientação Curricular prescreve o ensino dos gêneros: *Agenda, Artigo de opinião, Bilhete, Canção, Carta, Carta de leitor, Carta formal, Charge, Conto, Conto de fada, Cordel, Crônica, Entrevista, Fábula, HQ, Lenda, Notícia, Poema, Propaganda, Receita, Regra de jogo, Regras (texto normativo), Romance, Texto de divulgação científica, Texto oficial, Textos didáticos, Tira e Verbete*. Com base no estudo desses gêneros, o documento organiza os conteúdos a serem ensinados em três eixos estruturadores: i) *Leitura*, que contempla os elementos composicionais dos gêneros, suas peculiaridades, com finalidade e contexto de construção; ii) *Produção textual*, visando ao trabalho de produção escrita (ou oral) dos gêneros textuais; e iii) *Língua em uso*, no qual o documento aponta as questões gramaticais que podem ser trabalhadas a partir dos gêneros textuais. Assim, na prática, o texto é a unidade de ensino, pois estrutura a proposta curricular, e os gêneros textuais são o objeto de ensino a partir do qual todos os conteúdos são trabalhados.

Seguindo a mesma linha de organização do segundo segmento do Ensino Fundamental, a Reorientação Curricular orienta como deve ser o Ensino Médio. Organiza os conteúdos a serem ensinados nos três eixos estruturadores i) *Leitura*, ii) *Produção textual*, iii) *Língua em Uso*, com base no ensino dos seguintes gêneros textuais: *Agenda, Artigo de opinião, Bilhete, Canção, Carta, Carta de Leitor, Carta Formal, Charge, Conto, Conto de Fada, Cordel, Crônica, Editorial, Entrevista, Fábula, HQ, Lenda, Notícia, Poema, Propaganda, Receita, Regra de jogo, Regras (texto normativo), Romance, Texto de Divulgação Científica, Texto Oficial, Textos Didáticos, Tira e Verbete*, materializando, assim, os pressupostos teóricos defendidos no documento.

O trabalho com os gêneros como objeto de ensino na Reorientação Curricular é uma rica maneira de se efetivar um ensino produtivo. Ele trabalha com os mais variados gêneros que circulam no meio social dos alunos, dando-lhes condições de transitar nos mais diversificados ambientes discursivos, uma vez que prescrevem o ensino de gêneros textuais com as variadas linguagens, não se restringindo à verbal. Valoriza gêneros escritos e orais com linguagens não verbais como gestos, símbolos matemáticos, imagens, etc., sustentando que a interação social plena requer que o aluno domine um conjunto de regras relativas a cada forma de linguagem.

O Currículo Mínimo, por sua vez, do 6º ao 9º ano, prescreve o ensino dos gêneros textuais: *Apresentação (slide, cartazes), Artigo de divulgação científica, Bilhete, Blog, Canção, Carta (pessoal, do leitor ou formal), Conto, Contos de fadas, Contos maravilhosos, Cordel, Curriculum Vitae, Debate regrado, Diário, Entrevista, Fichamento, História em quadrinhos, Manual, Mensagem instantânea: E-mail, Post e Torpedo, Narrativa de aventura de suspense e de terror, Notícia, Perfil, Poema, Receita, Regra de jogo, Relatório, Reportagem, Resumo, Romance, Seminário, Texto didático, Texto teatral, Tirinha e Verbete enciclopédico*. Seguindo a mesma linha de organização do documento anterior, a atual proposta curricular também organiza os conteúdos a serem ensinados em três eixos estruturadores: i) *Leitura*, no qual aborda os elementos composicionais dos gêneros textuais propostos; ii) *Uso da Língua*, que trata das competências linguísticas a serem ensinadas, especificando de forma sistemática quais conteúdos gramaticais devem compor o documento; e iii) *Produção Textual*, que prescreve o trabalho com a produção escrita (ou oral) dos gêneros textuais. É desse modo que materializa os pressupostos

teóricos de i) colocar, na prática, o texto como a unidade de ensino e ii) contemplar os gêneros textuais como o objeto de ensino.

De igual modo, seguindo a mesma linha de organização do 6º ao 9º ano, o Currículo Mínimo orienta como deve ser o trabalho com a língua materna no Ensino Médio. Organiza o que deve ensinado com base no tripé: i) *Leitura*, ii) *Uso da Língua* e iii) *Língua em Uso*, tendo como eixo desse trabalho a indicação gêneros textuais literários e não literários: *Apresentação (slide, cartazes)*, *Artigo de divulgação científica*, *Artigo de opinião*, *Artigo enciclopédico*, *Bilhete*, *Blog*, *Canção*, *Carta (pessoal, do leitor ou formal)*, *Charge*, *Conto*, *Conto das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa*, *Conto no Realismo*, *Contos de fadas*, *Contos maravilhosos*, *Cordel*, *Crônica*, *Crônica no Pós-modernismo*, *Crônica no pré-modernismo*, *Curriculum Vitae*, *Debate regrado*, *Diário*, *Editorial*, *Ensaio*, *Entrevista*, *Fichamento*, *História em quadrinhos*, *Literatura de informação (Relato de viagem)*, *Manifesto*, *Manual*, *Mensagem instantânea: E-mail, Post e Torpedo*, *Narrativa de aventura, de terror e suspense*, *Notícia*, *Panfleto*, *Perfil*, *Poema*, *Poesia no Barroco, no Arcadismo, no Romantismo, no Parnasianismo, no Simbolismo, no Modernismo e no Pós-modernismo*, *Receita*, *Redação dissertativa/argumentativa*, *Regra de jogo*, *Relatório*, *Reportagem*, *Resenha*, *Resumo*, *Romance*, *Romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa*, *Romance no Romantismo, no Realismo, no Naturalismo, no Pré-modernismo, no Modernismo e no Pós-modernismo*, *Seminário*, *Texto didático*, *Texto teatral*, *Textos jesuítcos*, *Tirinha* e *Verbete enciclopédico*.

O trabalho com os gêneros como objeto de ensino no Currículo Mínimo, tal como no documento anterior, é um rico modo de se efetivar um ensino produtivo. A proposta curricular também trabalha com os mais variados gêneros que circulam no meio social dos alunos, com variadas linguagens e traz duas questões não tratadas no documento anterior: i) cumpre as legislações educacionais vigentes que “contemplam aspectos da História e da Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena (Leis 10.639/03 e 11.645/08)” (RJ, 2011, p.3), que é uma prática linguística que valoriza a sociodiversidade brasileira e nossas raízes, e ii) indica gêneros digitais como objeto de ensino. A proposta anterior não indica nenhum gênero especificamente digital, tal como a atual, que prescreve o ensino do *E-mail*, do *Blog*, do *Perfil* e do *Post*, que são gêneros digitais, preparando, assim, os alunos a lidarem com algumas questões levantadas atualmente no ambiente virtual, uma vez que,

nessa esfera discursiva, emergem gêneros cujos elementos composicionais rompem com as características formais dos gêneros tradicionais. Não podemos negar que, no contexto social no qual vivemos, urge a necessidade de a escola dar conta, também, de apresentar esses gêneros emergentes da comunidade virtual para o pleno exercício da cidadania e a atual proposta curricular responde a esse apelo, o que vai ao encontro de um ensino produtivo da língua.

Dentro dessa abordagem de tomar os gêneros textuais como objeto de ensino da Língua Portuguesa, não posso deixar de mencionar o lugar que ambas as propostas curriculares reservam para a gramática normativa nesse cenário. Vimos, durante a análise dos documentos, que a Reorientação Curricular reconhece que a supervalorização do ensino de regras de gramáticas nas aulas de Língua Portuguesa tem “como consequência o desvio do que deveria ser o foco – a formação do leitor” (RJ, 2006a, p.38.). Quero destacar, aqui, a palavra “supervalorização”. Ou seja, a valorização além do que é considerado normal. Desse modo, o documento critica a utilização exagerada das aulas de Língua Portuguesa para o ensino de normas gramaticais. Acrescenta que “há a necessidade de uma mudança de paradigma, já que o conhecimento sistematizado da gramática não garante, por si, ampliação nas condições de uso da língua” (RJ, 2005, p.38). Destaca que as aulas devem priorizar a leitura e que as regras gramaticais não devem se constituir o foco do ensino, uma vez que isso traz como efeito a evidência de que “as dificuldades no processo de aprendizagem estão relacionadas à falta de autonomia para a leitura. Após a escolarização, muitos adultos continuam incapazes de lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares (RJ, 2006a, p.38).

Além disso, a Reorientação Curricular denuncia que, ainda hoje, uma generosa parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa é dedicada ao ensino da nomenclatura gramatical e de questões relativas “à classificação de palavras e reconhecimento de funções sintáticas no âmbito da frase, sem observar as situações concretas de uso – textos – que tornariam mais significativa a reflexão sobre processos linguísticos” (RJ, 2006a, p.39). A partir dessa denúncia, orienta que devemos distinguir o “ensino da língua” do “ensino a respeito da língua”, avaliando a eficácia das “atividades de análise sintática e de análise morfológica, para se ensinar a ler e a escrever” (op.cit.), tendo como alicerce único a norma padrão.

A Reorientação Curricular adverte que não é aconselhável “adotar uma prática pedagógica que privilegie o reconhecimento exclusivo da metalinguagem como, por exemplo, exercícios classificatórios” (RJ, 2005, p. 39). Após criticar esse tipo de ensino prescritivo da língua materna baseado *apenas* em nomenclaturas gramaticais, assinala que o ideal “seria partir da modalidade de língua empregada pelos alunos, utilizando diferentes textos que demonstrem a existência de outras formas de expressão, apropriadas a cada finalidade e situação de uso” (op.cit), pois, segundo a proposta curricular, o aluno, ao entrar na escola, já possui uma gramática internalizada. Critica o fato de a gramática ser, muitas vezes, objeto de estudo privilegiado, enquanto outros saberes, como a leitura, a escrita e a linguagem oral serem desprezados. Sugere que esses saberes se constituem, em muitos casos, num resíduo do processo de transmissão dos conteúdos nas aulas de língua portuguesa.

O Currículo Mínimo, no que tange ao ensino da gramática, deixa evidente, no eixo *Uso da Língua*, que o aluno deve refletir sistematicamente sobre conhecimentos linguísticos, mas que o foco maior deve estar no manejo e não na classificação. Isso significa que os conteúdos gramaticais não devem ser excluídos das aulas de língua materna, mas a base deve o texto. O que noto é que há, na verdade, um novo olhar sobre o tema. Não será mais o foco, mas não deixará de fazer do estudo da Língua Portuguesa. A Reorientação Curricular, mesmo fazendo duras críticas ao ensino exclusivamente gramatical, assinala que “os conteúdos gramaticais não devem ser desprezados, mas considerados como meio para facilitar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à compreensão e produção de textos variados, que atendam às necessidades das diferentes situações sociais” (RJ, 2006a, p. 36).

Nesse movimento, a Reorientação Curricular sugere que “a partir de textos que circulam socialmente (dialogais, literários, científicos, de imprensa) e dos produzidos pelos alunos em diálogo com os anteriores, torna-se mais significativa a abordagem das questões gramaticais” (RJ 2005, p. 39). E, na prática, o documento concretiza isso, sem se preocupar com uma sistematização das questões gramaticais. Ao contrário do Currículo Mínimo, que sistematiza série a série o que os alunos devem aprender no que diz respeito à estrutura e funcionamento da língua portuguesa dando continuidade aos conteúdos que prescreve nos anteriores. Cada série dá continuidade aos conteúdos gramaticais ensinados no ano letivo anterior, como vimos na análise dos documentos.

Quero me posicionar acerca desse tema. Critiquei aqui o ensino prescritivo que objetiva substituir os padrões de comportamento dos alunos por outros considerados corretos ou mais aceitáveis. Mas isso não significa uma polarização extrema entre ensinar gramática ou não. A minha crítica está em se tomar o ensino gramatical como o centro das aulas de Língua Portuguesa, em se restringir o ensino da língua ao ensino de regras e normas gramaticais, no intuito de substituir um padrão de atividade linguística, sem reconhecer como legítima a variedade que o aluno traz de casa. Halliday, McIntosh e Strevens (1974), ao apresentarem os postulados do tipo de ensino prescritivo, refletem sobre o real objetivo de se ensinar o que ensinamos. Eles afirmam que para esse tipo de ensino seria “para ensinar as crianças a substituírem aqueles de seus próprios padrões de atividade linguística que são inaceitáveis por outros padrões, aceitáveis” (p.260/261). Isso sinalizaria que há algo errôneo na variedade linguística que os utilizam e que existe uma variedade linguística considerada “superior”, quando, na verdade, há uma variedade privilegiada por um certo grupo, por “alguns membros da comunidade linguística, inclusive os mais influentes” (op.cit., p.261), cabendo à escola ensinar a usar práticas padronizadas de ensino dessa variedade, de modo a “persuadir as crianças a se conformarem àqueles padrões” (op.cit.).

Dessa forma, o que critico é esse ensino unilateral, que contempla *apenas* uma língua considerada “correta”, camuflando as diferenças entre a variedade de prestígio que se quer ensinar e a variedade que o aluno traz consigo. Retomo, nesse momento, Possenti (1984, p. 51), sobre essa linguagem chamada de *correta*, que, na verdade representa a variedade da língua que, “em determinado momento da história, por ser utilizada pelos cidadãos mais influentes da região mais poderosa do país, foi escolhida para servir de expressão do poder, da cultura desse grupo, transformada em única expressão da única cultura”, mas que não representa os alunos com quais lidamos nas escolas públicas da rede estadual de ensino.

Penso que as regras gramaticais devem deixar de ser “o centro” das aulas da língua materna, abrindo espaço para se conceber o texto como a unidade de todo o trabalho pedagógico a ser realizado na disciplina Língua Portuguesa. Todavia, reconheço que as questões gramaticais não devem ser abandonadas. Não devem ser o foco das aulas, mas devem estar presentes. Caso contrário, onde os alunos aprenderão outras variedades linguísticas diferentes da sua quando não tiverem acesso a isso com suas famílias? Se a escola é a “mais importante agência de

letramento” (KLEIMAN, 1995, p.20), cabe a ela essa função. Não se trata de supervalorizar a tradição gramatical. Repito: trata-se de repensar o ensino prescritivo que valoriza o ensino de uma norma apenas e exclui o ensino da competência linguística dos alunos. O ensino da gramática continua, mas não como o objetivo maior do ensino da língua.

A última evidência de um ensino produtivo que queremos destacar aqui está relacionada ao objetivo das propostas curriculares no geral. Pontuei apenas três delas no decorrer do trabalho i) *alinhar o sistema de ensino-aprendizagem da SEEDUC/RJ às matrizes de referência dos principais exames nacionais*, ii) *servir de base comum e local às legislações vigentes*; e iii) *orientar a prática dos professores acerca do que ensinar*. No que diz respeito ao alinhamento do sistema de ensino às matrizes de referência, quero também me posicionar a respeito. Vejo muito positivo esse dado, pois sinaliza o interesse do Estado em preparar os alunos não apenas para as avaliações internas. Além disso, leio como positivo o trabalho com as competências. Sinaliza que o atual governo, além de estar integrado às inovações linguísticas ao tomar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino, também quer preparar os alunos para participarem das avaliações externas que acontecem, das quais os alunos fazem parte, com êxito.

Creio que tal dado mostra o interesse de ir além das simples letras da sala de aula. **Significa que a escola vai assumir a noção de letramento como horizonte ético-político para o trabalho pedagógico (GOULART, 2001) além do letramento escolar**, que trabalha com textos e questões que circulam apenas dentro da unidade escolar. As matrizes de referência dos principais exames externos que acontecem no país são elaboradas atendendo ao padrão internacional, como o exame PISA, e são, portanto uma maneira de nossos alunos estarem preparados, também, para esse padrão de exame. Já mencionamos o resultado do Brasil no PISA e vimos que não temos muito a comemorar, pois o desempenho dos nossos alunos é ainda muito tímido ao ser comparado com o que se espera deles. Se nossos alunos precisam saber trabalhar com competências e habilidades, que seja a escola uma fomentadora do sucesso deles nesse setor. Para a Reorientação Curricular, a disciplina Língua Portuguesa “tem como objetivo ampliar a competência discursiva do estudante, tornando-o capaz de fazer leitura crítica do mundo, interagir conscientemente, desenvolver sua autoestima e valorizar sua identidade

sociocultural” (RJ, 2006a, p.37), alcançando, portanto, esse padrão de qualidade almejado nas matrizes.

Ferrer e Arregui (2003), ao comentarem sobre esse assunto, destacam, também, a questão econômica, pois tais sistemas de avaliação pretendem melhorar as economias nacionais, estabelecendo vínculos mais fortes entre escolarização, produtividade e mercado de trabalho, ou seja, além de trazer benefícios de aprendizagem, preparam nossos alunos a concorrerem no mercado de trabalho, uma vez que a melhoria dos resultados de aprendizados relacionados às competências e habilidades é exigida pelo setor (como já mencionei antes). Além disso, amplia a contribuição da comunidade para a educação através de sua participação na tomada de decisões escolares, pois o resultado dessas avaliações é um referencial para diagnosticar a realidade das escolas, além de orientar que atitudes devem ser tomadas quando as coisas não estão bem. Vejo esse processo como um dado positivo na medida em que auxilia no preparo dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de suas competências e habilidades voltadas para o uso da língua. É um caminho para ensinar o aluno a utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual, não se limitando aos objetivos escolares.

Vou um pouco além. Se o **trabalho com as competências**, como destaca Perrenoud (1999), objetiva mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações, etc., para solucionar com eficácia uma série de situações, é um trabalho que **vai ao encontro de um ensino produtivo da língua, pois o prepara para agir no mundo através da palavra, ou seja, através dos textos**. Nesse caso, se educa o aluno para a autonomia: agir no mundo, na vida. Esse ensino orientado para as competências requer que se prepare o aluno com desafios que os incite a mobilizar seus conhecimentos com atividades que façam sentido para eles, envolvendo-os e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens consideradas fundamentais.

No que tange ao ensino da língua, deve resultar no desenvolvimento de competências e habilidades que o auxiliem a agir sobre suas situações diárias através do que ele aprende na escola, assim, o ensino deve ser significativo em suas tarefas diárias, deve ser desafiador, ou seja, produtivo. Em resultados práticos, penso que esse ensino orientado para as competências, como é cobrado nas matrizes dos exames externos, fomenta que a escola se mobilize, com mais

intensidade, para colocar o aluno como protagonista na produção e recepção de textos, aplicando seus conhecimentos em situações relevantes, nas diversas esferas da comunicação.

Em relação ao objetivo de *servir de base comum e local às legislações vigentes*, tudo que discuti até aqui vai ao encontro da **relevância de ter um documento que sirva de referência local e de base comum, em âmbito estadual, das inovações trazidas pelas ciências linguísticas presentes nos documentos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa no país**. Todos os documentos vigentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros, se mostram comprometidos com o exercício da cidadania e sugerem condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.23), o que sinaliza claramente um compromisso com o ensino produtivo da língua materna e a proposta curricular estadual atende a essa demanda em nível estadual, servindo de *base comum* a todos os noventa e dois municípios do Estado.

No que tange ao terceiro objetivo que destaquei de *orientar a prática dos professores acerca do que ensinar*, penso que ambos os documentos possuem uma linguagem clara acerca do tema, a fim de orientar a prática dos professores de Língua Portuguesa. Durante a presente investigação analisamos detalhadamente o que ele deve ensinar nesse início de século a cada série. O atual documento ainda faz uma apresentação das competências e habilidades a serem ensinadas aos alunos bimestre a bimestre. Não posso deixar de mencionar, nessas considerações finais, também, que ambos os documentos indicam formas de implementação para facilitar o entendimento do modo como o discurso oficial deve ser operacionalizado. A Reorientação Curricular apresenta os Materiais Didáticos, que fornecem modelos de atividades práticas, e o Currículo Mínimo fornece um rico material de orientação do trabalho do professor e enriquecimento de suas aulas, como i) as *Orientações Pedagógicas*, ii) o *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor e para o aluno*, iii) as *Orientações Metodológicas – Autonomia*; iv) os *Recursos Digitais* e v) o *Currículo em ação*, além das avaliações do SAERJ/Saerjinho, que mostram como os conhecimentos prescritos no documento devem ser colocados em prática. Destaquei este objetivo das propostas porque é

nele que está a chave do sucesso ou não do ensino produtivo prescrito na proposta curricular.

Quero destacar, também, o *grande desafio* desse trabalho de implementação do discurso curricular, que está no trabalho do professor. Esse ensino produtivo da língua materna pressupõe uma prática diferenciada desse profissional, que deve conhecer os pressupostos teóricos de uma concepção interativa de linguagem, entendendo por que o texto deve ser tomado como unidade de ensino e os gêneros como objeto de ensino. Requer um profissional com o domínio dos postulados apreçados no documento e, para isso, “o professor precisa ter consciência da diferença entre saber *usar uma língua*, adequando-a convenientemente a contextos, situações, interlocutores, e *saber analisá-la*, dominando conceitos sobre sua estrutura e funcionamento e a nomenclatura gramatical pertinente” (RJ, 2006a, p.53).

Saber esses pressupostos é o grande desafio que vejo para que o professor execute, com eficácia, o discurso oficial. Caso contrário, teremos apenas um discurso bonito, mas uma prática não condizente. É o professor a maior matéria prima que o Estado tem para o sucesso dos seus projetos relacionados à proposta curricular, sem ele “reformas curriculares não saem do papel e programas curriculares muito bem elaborados fracassam quando implementados” (RJ, 2006a, p.22). Além disso, pelo fato de não existir um material didático específico que contemple, em sua totalidade, os postulados do atual documento curricular, o governo estadual precisa contar com um professor que seja também um pouco “autor” de seu material didático, sabendo selecionar os melhores recursos que sejam adequados às turmas com as quais trabalha. A SEEDUC/RJ produziu e disponibilizou no seu site oficial, como já vimos, vários recursos que auxiliem o professor em sua tarefa, mas caberá a ele saber adequar esse material à sua realidade escolar e tal tarefa exige um certo trabalho de “produção autoral” do profissional que o colocará em prática.

Por fim, fica a minha inquietação em saber como tem sido a eficácia da atual proposta curricular. Elaborar a presente pesquisa me intrigou bastante, querendo saber dados concretos que revelem os resultados práticos desse documento. Mas esta é uma meta que extrapola os objetivos da presente investigação. É o que pretendo fazer em estudos posteriores e que fica, também, para aqueles interessados no ensino da Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro e que

quiserem dar continuidade à presente investigação. Será que alcançado os seus objetivos? Desde a sua implementação, houve mudança no resultado do desempenho dos alunos? Houve melhoria na qualidade da educação estadual no que diz respeito ao ensino da língua após a sua implementação? Como tem sido o desempenho dos alunos nos exames externos e no SAERJ/Saerjinho ao longo dos últimos anos? Esse ensino que defendo como produtivo na proposta curricular atual tem contribuído efetivamente para a qualidade do ensino da língua materna? São inquietações que me visitaram ao escrever a presente investigação e que merecem um estudo específico, que exige uma análise dos resultados dos exames externos⁴⁶ (como o SAERJ/Saerjinho e a Prova Brasil) ao longo de sua utilização, o que foge aos propósitos dessa tese.

Termino a presente pesquisa do mesmo modo que a comecei: propondo que ela seja *convite*, *desafio* e *aposta*. Almejo que seja uma *pesquisa-convite*, pois, após ter convidado seus interlocutores para serem participantes do debate sobre o ensino da língua em nosso Estado como propus com esta investigação, ela convida, também, para uma continuidade desse diálogo, a fim de que haja pesquisadores que desejem dar prosseguimento às inquietações que ela provoca, observando os resultados práticos de um ensino produtivo da língua. Afinal, retomando Bakhtin (2003), o “objeto do discurso se torna um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos (...) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc.”(p. 300). Sendo assim, creio que seja palco de encontro dos estudos sobre o tema.

Almejo, também, que seja uma *pesquisa-desafio*, pois investigar sobre esse tema se constitui um desafio, mas não quer dizer que seja impossível. Da mesma maneira que me desafiou, desejo que desafie outros a manterem a chama acesa no círculo de diálogo iniciado nesta pesquisa, seja conhecendo os seus resultados, divulgando-os ou prosseguindo nesta trilha. E, finalmente, que seja uma *pesquisa-aposta*, nos termos assinalados por Krammer (1997, s/p), “porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de

⁴⁶ Os resultados do IBED de 2011 revelam que o Rio de Janeiro teve uma melhora significativa em relação aos anos anteriores. No segundo segmento do Ensino Fundamental, alcançou 3,6 em 2005, 3,8 em 2007, 3,8 em 2009 e 4,2 em 2011, e no Ensino Médio teve 3,3 em 2005, 3,2 em 2007, 3,3 em 2009 e 3,7 em 2011. Penso que a implementação do Currículo Mínimo seja um fator decisivo para isso. Todavia, uma afirmação como essa, em âmbito acadêmico, exige uma análise comprometida dos resultados dos outros exames externos, como SAERJ/Saerjinho (desde a sua criação), a fim de apontar com dados concretos e rigor científico a eficácia da proposta curricular e os resultados dela provenientes.

cidadania, de educação e de cultura”. Desse modo, penso que esta pesquisa deve ser uma aposta para a efetivação de práticas de letramento que melhorem de alguma forma o desempenho linguístico dos alunos, que eles consigam, realmente, ter um bom desenvolvimento de sua competência linguística, comunicativa e interacional, a fim de que exerçam com plenitude a sua cidadania. Acredito que o fato de possuir evidências de um ensino produtivo da língua portuguesa no atual documento curricular já seja um passo decisivo e muito importante para isso. Os dados dessa pesquisa mostraram essa preocupação do discurso oficial e isso sinaliza que ele investe na mudança e, assim, espero que essa aposta saia, de fato, do papel.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes – Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1993.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: _____. *Freudism. A marxist critique*. Nova York: Academic Press, 1976. (Tradução de Cristóvão Tezza – para uso didático [199-]). (mimeo)
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993.
- BALTAR, Marcos Antonio. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.
- BOZZA, Sandra. Letramento: uma questão de vida. In: TEMAS EM EDUCAÇÃO, 4., 2005. *Jornadas*. [S.l.: s.n.], 2005.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. New York: London: Routledge, 1998.
- BRAGA, Denise Bértoli. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília, DF: O Instituto, 2001.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. MEC. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2002a.

BRASIL. MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. MEC. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. MEC. *Matrizes de referência do Enem*. Brasília, DF: MEC, SEB; 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASILERO, Cristiane. *Currículo Mínimo: uma história recente em construção*. 17 p. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/course/view.php?id=19>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BRASILERO, Cristiane. *Currículo Mínimo e orientações do MEC: incorporações locais*. 18 p. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/course/view.php?id=19>>. Acesso em: 20 dez. 2012a.

BRASILERO, Cristiane. *Currículo Mínimo e avaliações externas: conexões estratégicas*. 12 p. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/ava22/course/view.php?id=19>>. Acesso em: 20 dez. 2012b.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *VEREDAS - Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora. v. 7, n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: A Aventura Dialógica. In: PAZ, F. M. (Org.). *As aventuras do pensamento*. Curitiba: Ed. da UFRR, 1993.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de Letramento no Brasil: o que dizem os sentidos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21- 47, dez. 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: _____. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003. p.195-207.

FERRER, J.G.; ARREGUI, P. *Provas internacionais de aprendizado aplicadas na América Latina e seu impacto na qualidade da educação: critérios para futuras aplicações*. Rio de Janeiro: Preal, 2003.(Relatório, n. 26).

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não - cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática/EDUFJF, 2003.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p.21-40, jul. 2002.

GAMA, Zacarias Jaegger. A avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ – competências, habilidades e exclusão social. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, jul./dez. 2002.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004 [1984].

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

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1985].

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 5-21, set./nov. 2001.

_____. *Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. *Perspectivas Bakhtinianas para o ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

_____. Letramento e modos de ser letrado: discutindo bases teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 450-460, set./dez. 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEN, P. *As ciências linguísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: documento básico*. Brasília: INEP, 1999.

JÚNIOR, Silva Cavalcanti. *Letramentos: para um mundo melhor*. São Paulo: Editora Alínea, 2009.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 18, n. 60, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2007.

LEITE, Gisele Guimarães Belluomini. *Leitura crítica de ensino inserida na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (5ª série, 2008/2009)*, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002.

MARINHO, Marildes. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, p. 126-139, 2003.

_____. Currículos contemporâneos: novos conteúdos, nova retórica? In: MATTE, Ana Cristina Fricke (Org.). *Língua(gem), texto, discurso, v. 2: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2007.

MOLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In:

VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007. p. 79-92.

PEREIRA, Jair Joaquim. *A Proposta Curricular do Município de Palhoça (SC) e a atividade pedagógica: conflitos entre concepção e elaboração didática*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004 [1984].

PROGRAMA NOVA ESCOLA: *Avaliação de Desempenho 2003*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro SEERJ, 2003.

PROGRAMA NOVA ESCOLA: *Revista do Professor – Avaliação 2004*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação SEE-RJ. Abri/2005.

RAMOS, Fátima Maria Elias. *Abordagem dialógica do discurso de professoras da Educação de Jovens e Adultos*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: documento preliminar*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2004.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: segunda versão*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2005.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e Ensino Fundamental 2º segmento: versão definitiva*. Livro I. Linguagens e Códigos. Rio de Janeiro, 2006a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Fundamental – Volume I. Rio de Janeiro, 2006b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Fundamental – Volume II. Rio de Janeiro, 2006c.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos*. Português - Ensino Médio – Volume I. Rio de Janeiro, 2006d.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Reorientação Curricular: Materiais Didáticos. Português - Ensino Médio – Volume II*. Rio de Janeiro, 2006e.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular: um novo formato. Português – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo: primeira versão. Língua Portuguesa – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *SAERJINHO - Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2011a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Revista do Sistema – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2011b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo: versão preliminar. Língua Portuguesa – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2012a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo: primeira versão. Língua Portuguesa – Volume Único*. Rio de Janeiro, 2012b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução SEEDUC Nº 4843, de 03 de dez. de 2012*.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Orientações Curriculares para Produção Textual - Volume Único*. Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa para o primeiro bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 17 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.br/downloads/cm/cm_11_9_6A_pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Língua Portuguesa e Literatura. *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o professor – 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 32 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_69_9_6A_1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Língua Portuguesa e Literatura. *Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada para o aluno – 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 32 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_70_9_6A_1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Recursos Digitais - 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 12 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_12_9_6A_1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014c.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação. *Currículo Mínimo em ação - 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 34 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_15_9_6A_1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014d.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Orientações Metodológicas – Autonomia- 1º bimestre do 6º ano de escolaridade do Ensino Fundamental*. 178 p. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/cm_materia_periodo.asp?M=9&P=6A>. Acesso em: 02 jan. 2014e.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLS, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: BOLETIM 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun. 2004a.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa de Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP_SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SME-SP. São Paulo: SEE-SP e SME-SP, 2004b. Disponível em: <http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/>. Acesso em: 18 jun. 2012.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SILVA, Vanessa Souza da. *A proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro no início de século XXI: uma orquestra discursiva de vozes*. 2008. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2008a.

_____. Letramento: uma dívida histórica do país. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE DIREITO, SOCIEDADE E CULTURA, 2., 2008, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Faculdade Moraes Júnior/Mackenzie Rio, 2008b.

_____. A importância dos gêneros do discurso. *Entre-Rios Jornal*, 22 maio 2008c.

_____. Letramento: uma questão de vida. *Revista Virtual Linha Mestra*, Campinas, 2007.

_____. Letramento e ensino de gêneros. *Linguagem na escola. Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v.16, n.1, mar./ago. 2011.

_____. Letramento URGENTE. *Entre-Rios Jornal*, 24 jun. 2012.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x língua que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. Prefácio. In: BATISTA, A. A. Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. Letramento e escolarização. In: _____. *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003b. p. 89-113.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York. Cambridge University Press, 1993.

TAPIA, J. B. Políticas Públicas, aprendizado social e direitos nas sociedades modernas: breves reflexões. *Teoria e Cultura: Revista do Mestrado em Ciências Sociais/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Centro de Pesquisas Sociais, Juiz de Fora*, v.1., n.1, p. 9-33, 2006.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

TONÁCIO, G. M. *Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente: um entrelaçamento de vozes*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *ALFA*, São Paulo, v. 51 n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v51-1/03-Travaglia.pdf>> . Acesso em: 24 jun. 2012.

VOLOCHINOV, V. N. Estrutura do enunciado. TODOROV, T. *Mikhail Bakhtin – Le principe dialogique*. Tradução livre de Ana Vaz. Circulação restrita. Paris: Seuil, 1981.

WERLICH, E. *Typologie der Texte*. 2.ed. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1975.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZATERA, Luciana Carolina Santos. *A prática pedagógica com gêneros textuais no segundo ciclo do Ensino Fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2008.

ANEXO A

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb 2001 para o 9^a ano de escolaridade e para a 3^a série do Ensino Médio (Brasil, 2001, p.22-23)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2001
TÓPICOS E SEUS DESCRITORES – 8^a SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA 3^a SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
<p>I. Procedimentos de Leitura</p> <p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p>II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto</p> <p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p>III. Relação entre Textos</p> <p>D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p>IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p> <p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
<p>V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p> <p>D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
<p>VI. Variação Linguística</p> <p>D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

ANEXO B

Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (Brasil, 2009, p. 2-4)

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
<p>Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</p> <p>H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.</p> <p>H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.</p> <p>H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.</p> <p>H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.</p>
<p>Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.</p> <p>H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.</p> <p>H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</p> <p>H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.</p> <p>H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.</p>
<p>Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.</p> <p>H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.</p> <p>H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.</p> <p>H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.</p>
<p>Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.</p> <p>H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.</p> <p>H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.</p> <p>H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.</p>
<p>Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos</p>

expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

ANEXO C

Matrizes de Referência de Língua Portuguesa do SAERJ (RJ, 2011, p.14-19)

MATRIZ DE REFERENCIA DE LINGUA PORTUGUESA – SAERJ 2012				
5º e 9º anos do Ensino Fundamental / 3º ano do Ensino Médio				
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS		ETAPAS DE ESCOLARIDADE		
		5EF	9EF	3EM
II. Procedimentos de Leitura				
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	X	X	X
D06	Identificar o tema de um texto.	X	X	X
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X
III. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto				
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	X	X	X
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X
IV. Relação entre Textos				
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.	X	X	X
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.		X	X
V. Coerência e Coesão no Processamento do Texto				
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	X	X	X
D07	Identificar a tese de um texto.		X	X
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.		X	X
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X	X
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	X	X	X
VI. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.		X	X
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.		X	X
VII. Variação Linguística				
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X

ANEXO D

Gêneros textuais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares para o trabalho com a *Prática de escuta e de leitura de textos orais e escritos* do eixo USO (BRASIL, 1998, p.54)

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

ANEXO E

Gêneros textuais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares para o trabalho com a *Prática de produção de textos orais e escritos* do eixo USO (Brasil, 1998, p.57)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

ANEXO F

Competências e habilidades indicadas pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio a serem ensinadas na disciplina Língua Portuguesa (Brasil, 2002, p.14-15)

Investigação e compreensão

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc).
- Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.
- Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.
- Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.

Contextualização sócio-cultural

- Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social.
 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
 - Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação.
- Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Representação e comunicação

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção.
- Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade.
- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.

ANEXO G

Competências indicadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* a serem ensinadas na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio (Brasil, 2002a, p.61-62)

**COMPETÊNCIAS A SEREM ENSINADAS NO ENSINO MÉDIO NA
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual

Ser falante e usuário de uma língua pressupõe:

- a utilização da linguagem na interação com pessoas e situações, envolvendo:
 - desenvolvimento da argumentação oral por meio de gêneros como o debate regrado;
 - domínio progressivo das situações de interlocução; por exemplo, a partir do gênero entrevista;
- o conhecimento das articulações que regem o sistema linguístico, em atividades de textualização: i) conexão; ii) coesão nominal; iii) coesão verbal; iv) mecanismos enunciativos.
- a leitura plena e produção de todos os significativos, implicando: i) caracterização dos diversos gêneros e seus mecanismos de articulação; ii) leitura de imagens; iii) percepção das sequências e dos tipos no interior dos gêneros; iv) paráfrase oral, com substituição de elementos coesivos, mantendo-se o sentido original do texto.

2. Ler e interpretar

Ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios:

- do código (verbal ou não) e suas convenções;
- dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo;
- do contexto em que se insere esse todo.

A competência de ler e interpretar pode desenvolver-se com atividades relacionadas

a antecipação e inferência, título e índices, elementos da narrativa, efeitos de sentido, autoria: escolhas e estilo.

3. Colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos

Ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências. Entre tantas, a correspondência com os colegas e com membros da comunidade – por fax e correio eletrônico (*e-mail, chat*), por exemplo – é uma atividade que desenvolve essa competência.

4. Aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes

A escola pode se valer de tecnologias largamente utilizadas fora dela visando promover passos metodológicos importantes para a sistematização dos conhecimentos. Por exemplo:

- a gravação em vídeo de um debate regrado pode ser muito útil para promover a análise crítica da expressão oral, da consistência dos argumentos que sustentam opiniões, da postura corporal dos participantes;
- a navegação pela internet pode ser um procedimento sistemático na formação de um leitor que domina os caminhos do hipertexto e da leitura não linear;
- o processador de textos pode ser uma ferramenta essencial em projetos de produção de textos que requeiram publicação em suporte que permita maior circulação social.

ANEXO H

Organização dos conteúdos no tema **Usos da língua** indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais a serem ensinados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio (Brasil, 2002a, p.72)

Usos da língua	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Investigação e Compreensão	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos e contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e da propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis).
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
Língua falada e língua escrita; gramática natural; automatização e estranhamento	Conceituar; identificar intenções e situações de uso.
Linguagem; tipologia textual	Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto e contexto de uso.
Tipologia textual; interlocução	Distinguir contextos, adequar a linguagem ao contexto.
Gíria e contexto	Relacionar língua e contexto; escolher uma variante entre algumas que estão disponíveis na língua.
Língua e contexto	Identificar níveis de linguagem; analisar julgamentos; opinar.

ANEXO I

Organização dos conteúdos no tema **o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural** indicados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* a serem ensinados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio (Brasil, 2002a, p.74)

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

ANEXO J

Eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa a serem ensinadas no Ensino Médio, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p.37-38)

QUADRO 1
EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS

- **Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas**

Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

- **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade**

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

- **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta**

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.

- **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não**

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.