



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas  
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 3: Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

## **CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: COMO PROFESSORES DEFINEM O QUE ENSINAR?**

**Marcela Thaís Monteiro da Silva**  
**UFPE PIBIC/FACEPE/CNPq**

**Lívia Suassuna**  
**UFPE-CE-DMTE**

### **Resumo**

Considerando os debates recentes sobre o ensino de língua portuguesa (LP) e sobre o campo do currículo, desenvolvemos este estudo, que investigou como os docentes de LP definem o que ensinar. Assim, entre outras questões, buscamos: analisar diferentes modos de constituição de currículo de LP e verificar se os conteúdos estudados têm relação com as orientações recentes para o ensino de LP. Realizamos o estudo em duas escolas da rede estadual de PE: uma convencional e outra de referência. A coleta de dados se fez a partir de entrevistas semiestruturadas e o método de análise dos dados foi qualitativo e interpretativo. A pesquisa demonstrou que os exames de avaliação institucional e os documentos curriculares oficiais das redes são as principais referências para as práticas do currículo. Além disso, na escola de referência, os docentes disseram discutir em reuniões específicas os conteúdos curriculares a ser ensinados; já na escola convencional, observou-se a ausência de um currículo próprio, elaborado no interior da escola. Diante desse quadro, acreditamos ser necessário o desenvolvimento de novos estudos e discussões acerca dos documentos e práticas curriculares no estado de PE.

**Palavras-chave: ensino de português; currículo; práticas curriculares.**

## Contextualização

Em 1981, o professor João Wanderley Geraldi (UNICAMP), apoiado nas teorias que vinham tratando a linguagem para além de sua imanência (análise do discurso, linguística de texto, teorias enunciativas etc.), propôs uma metodologia renovada para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a qual teria como base três práticas articuladas – leitura, produção textual e análise linguística.<sup>1</sup> Essa proposta coaduna-se com uma concepção de linguagem como interação, no quadro de um ensino de base sociointeracionista.

Do ponto de vista do ensino de português, os impactos dessa proposta foram muitos, se não em termos de modificações significativas nas práticas vigentes, ao menos em termos da geração de questionamentos sobre o que se costumava fazer nas aulas de português. Disse o autor, em um de seus estudos, que uma diferente concepção de linguagem haveria de engendrar não apenas diferentes metodologias de ensino, mas sobretudo novos conteúdos.

Os processos de formação docente que se seguiram à proposta de Geraldi, bem como os diferentes documentos curriculares e livros didáticos produzidos dos anos 1980 até hoje têm gerado questionamentos que se vem procurando tematizar e investigar. As demandas por sugestões de trabalho didático são muitas e são também muitas as indagações sobre os saberes dos professores e suas imagens e crenças acerca do que seja ensinar português.

Um conjunto dessas incertezas derivou das teorizações sobre os gêneros textuais ou discursivos, definidos por Mikhail Bakhtin como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos sócio-historicamente e caracterizados por aspectos composicionais, estilísticos e linguísticos específicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação em 1997 (1º/2º ciclos de aprendizagem) e 1998 (3º/4º ciclos), propõem que o ensino de língua portuguesa se estruture em torno dos mais diversos gêneros discursivos, sendo alguns deles considerados mais adequados para cada nível de ensino. No entanto, em função da

---

<sup>1</sup> Cf. o texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, *Cadernos da FIDENE*, n. 18, 1981, republicado, com algumas modificações, sob o título “Unidades básicas do ensino de português”, no livro *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Ref.: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 49-69.

diversidade de teorias sobre os gêneros textuais e do seu grau de novidade, além da convivência dos PCN com outras propostas curriculares, a definição de quais gêneros são prioritários em cada série/ciclo está longe de constituir um consenso.

No caso do estado de Pernambuco, em 2008, foi elaborada e lançada a público uma proposta curricular denominada Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC). A BCC está atrelada à política de avaliação institucional das redes públicas de Pernambuco, o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco), num esforço conjunto de melhoria da qualidade da educação. Foi exatamente a realização dessa política de avaliação que gerou a necessidade de uma base comum que pudesse orientar a elaboração dos testes com um mínimo de uniformidade e confiabilidade. A ideia da base ao invés de uma proposta curricular fechada e uniforme nasceu do reconhecimento da importância de cada sistema educacional contemplar as especificidades locais, bem como aspectos não diretamente mensuráveis através de testes de avaliação (tais como a ética e a subjetividade).

Citamos ainda como elemento que compõe o contexto de nossa pesquisa a constatação, por meio de relatórios de estágio dos alunos de Letras da instituição em que atuamos, da dificuldade de identificar o que é para se ensinar no momento da regência de turma. Com frequência, os graduandos se deparam com escolas sem projeto curricular próprio, com professores dependentes do livro didático, com aulas improvisadas e sem sequência. Quando questionam o fato, ouvem que podem “ficar à vontade” e “dar o que quiserem”. Ou, em outros casos, acontece de os professores “não abrirem mão” de certos conteúdos, mormente os de natureza gramatical.

Do quadro acima descrito derivam questões que julgamos relevante pesquisar. No caso desta pesquisa, as questões que nos ocupam são: diante da diversidade de teorias, de uma visão mais ampla de linguagem e de novas prescrições para o ensino, como os professores decidem o que ensinar? Em que critérios se baseiam para fazer suas escolhas? Em que medida delegam essa tarefa aos autores dos livros didáticos? As escolas e redes de ensino têm projetos curriculares próprios, elaborados nos seus coletivos? Como as especificidades dos grupos de alunos são contempladas no currículo?

Face a essas questões, traçamos para o estudo os seguintes objetivos: (1) analisar e discutir diferentes modos de constituição do currículo de língua portuguesa para a educação básica, no contexto das propostas e políticas atuais para o ensino dessa disciplina; (2) identificar as referências adotadas pelos professores no processo de

definição de conteúdos curriculares de língua portuguesa; (3) verificar se os currículos estudados têm relação com as orientações recentes para o ensino de português e favorecem o letramento dos alunos.

## **2. Fundamentação teórica**

No tocante ao currículo, convém destacar alguns pontos. Um primeiro aspecto a considerar é a confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares; toma-se, frequentemente, uma coisa pela outra, o que acaba por reduzir o currículo a uma mera lista de assuntos que devam ser aprendidos na escola. Essa listagem se faz aleatoriamente, com base, sobretudo, nos índices dos manuais didáticos perdendo o currículo sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade.

Um outro problema é o da consagração histórica de certos conteúdos de ensino em detrimento de outros. Forquin (1993) critica o “universalismo descontextualizado” do currículo clássico, que seria a base de uma ordem humana ideal, ilustrada por um repertório de referências canônicas. Ao que parece, uma vez definidos os conteúdos curriculares – muitas vezes sem se ter clareza dos critérios que determinaram sua escolha/exclusão como saber escolar –, eles passam a ser considerados um padrão universal de conhecimento, válido para todas as culturas e todos os tempos.

Possenti e Ilari (1987), fazendo uma reflexão sobre a imagem e o papel social do professor de português, tocam na questão do currículo, afirmando:

Nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência que se exige para o ensino da língua materna. Tal competência se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de certos conteúdos tipicamente escolares, uniformemente distribuídos pelas diversas regiões do país, independentemente das peculiaridades dessas regiões, e, talvez, das necessidades reais dessas regiões. Quando dizemos ‘conteúdos tipicamente escolares’ pensamos em conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência obstinada à atualização que se poderia esperar se a escola acompanhasse a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas, ou se ela se ocupasse das necessidades prioritárias de sua clientela. (p. 9).

Os adeptos das teorias críticas do currículo têm defendido alguns princípios norteadores básicos da construção de propostas curriculares. Entre eles está o de que os

conteúdos aprendidos na escola devem ser: relevantes para o aluno e a sociedade em geral; adequados aos objetivos de ensino; atuais em termos da incorporação dos avanços científicos dos diferentes campos do conhecimento; e válidos enquanto promotores do desenvolvimento cognitivo (POSTLEWAITE, 1979).

Destaque-se ainda a contribuição das teorias críticas do currículo para o debate sobre a forma como se constitui e se organiza o conhecimento escolar. Para além da mera transmissão, a escola também produz saberes, recontextualizando-os de forma sucessiva. Assim, a organização dos saberes em disciplinas em currículos do tipo “coleção” fundamenta-se em relações hierárquicas e autoritárias, enquanto que num modelo mais integrado as fronteiras entre as disciplinas são menos distintas, o que exige um trabalho coletivo e favorece o estabelecimento de relações mais horizontais entre professores, alunos e conhecimento (SANTOS e MOREIRA, 1998).<sup>2</sup>

Outras críticas ao modelo clássico de currículo acadêmico também foram tecidas por Moreira (1990), que chama atenção, inclusive, para a exclusão do conhecimento não-escolar. Para o autor, isso tem sido um fator importante da produção do fracasso escolar e do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Segundo ele, costuma-se aceitar incondicionalmente os conteúdos e disciplinas tradicionais, como se fossem eternos, imutáveis e independentes das circunstâncias históricas e sociais que os configuram como dignos de serem incluídos nos currículos. Por isso, propõe ele, deve-se questionar as disciplinas tradicionais, no sentido de que funcionem como instrumentos de conscientização e emancipação.

Partindo do princípio de que a linguagem, sendo mais que um código, consiste num modo de ação social, e aceitando que a prática pedagógica nessa área deve levar a uma permanente leitura/produção de textos orais/escritos, defendemos que os currículos de língua portuguesa incorporem novos conteúdos, nascidos de perspectivas analíticas mais abrangentes e atualizadas da linguagem; conteúdos que ampliem a aprendizagem e a autonomia; que sejam, enfim, relevantes para o sujeito nas diversas situações discursivas de que ele participe.

### **3. Metodologia**

---

<sup>2</sup> Santos e Moreira (op. cit.) apresentam uma síntese panorâmica do pensamento dos principais teóricos críticos do currículo. Recomendamos a leitura para maior aprofundamento no tema.

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa, procurando compreender os modos através dos quais são selecionados os conteúdos a serem ensinados, bem como algumas implicações das escolhas dos docentes, mediante a construção de hipóteses explicativas dentro de um modelo indiciário de investigação.

Tendo em vista nossos objetivos, elaboramos um roteiro de entrevista cujos tópicos foram: (a) concepção de linguagem do docente; (b) objetivo do ensino de língua portuguesa; (c) concepção de currículo do docente; (d) fontes utilizadas para a constituição do currículo; (e) exemplos de conteúdos selecionados e metodologias utilizadas pelos professores; e (f) relações entre os conteúdos definidos e o livro didático.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores da rede estadual de ensino de PE, os quais sempre se mostraram colaborativos. Buscando assegurar o anonimato das escolas e dos sujeitos da pesquisa, bem como cumprindo o disposto no termo de consentimento livre e esclarecido que foi assinado por pesquisadores, gestores e professores, chamamos a escola convencional de escola 1 e a de referência de escola 2. Os professores da primeira instituição foram denominados A e B, e os da segunda, C e D.

No recorte realizado para este artigo, separamos os dados obtidos nas entrevistas em quatro categorias, em virtude das relações entre as respostas obtidas. São elas: categoria 1 – concepção de linguagem e finalidade do ensino de língua portuguesa; categoria 2 – concepções de currículo; categoria 3 – fontes para a constituição do currículo; categoria 4 – exemplos de conteúdos e metodologias usadas pelos professores. Passemos à análise dos dados.

## **4. Resultados e discussão**

### **4.1. Concepção de linguagem e finalidade do ensino de língua portuguesa**

Distintas concepções de linguagem emergiram em momentos históricos e sociopolíticos diferentes nos quais se pensou a pedagogia da língua portuguesa em relação com teorias linguísticas também distintas. Assim a língua já foi definida como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação, conforme nos ensinam Soares (1998) e Geraldi (1997).

Nesta pesquisa, os professores apresentaram diferentes e flutuantes concepções de linguagem, o que pode ser entendido como resultado da mudança de paradigma de concepção da língua e de seu ensino; desse modo, parece-nos que, apesar de as teorias contemporâneas difundirem há pelo menos três décadas a concepção sociointeracionista da linguagem, incorporar teorias pedagógicas e linguísticas no discurso e na prática de ensino, por mais bem fundamentadas e eficientes que estas possam parecer, requer tempo e incentivo para sua efetivação.<sup>34</sup>

A professora C, por exemplo, percebe a língua como instrumento de comunicação e, na sua prática em sala de aula, ensina o português como objeto que se constrói na e que se presta à interação social. No exemplo a seguir, vê-se como ela justifica a importância do ensino de língua:

*O ensino de língua de portuguesa tem uma importância tremenda. Se eu não souber me comunicar como é que eu vou viver?*

A professora B, por sua vez, concebe a língua numa perspectiva histórica, entendendo-a como dinâmica, seja do ponto de vista sincrônico, seja do diacrônico:

*Procuro trabalhar mostrando aos alunos que a língua portuguesa falada no Brasil tem diferenças em relação à que se fala em Portugal, inclusive por razões históricas e também por causa de povos de diferentes idiomas que aqui estiveram. Também ressalto nas aulas que a língua, aqui, é falada de diferentes maneiras, devido às diferenças de culturas, de região e diferenças de pronúncia, de sentidos de palavras etc.*

No que respeita à finalidade do ensino de português, identificamos nos depoimentos dos quatro professores a crença de que se deve ensinar língua por meio do *texto*, seja na sua leitura ou escrita, seja na compreensão das variedades linguísticas e dos gêneros textuais. Desse modo, apesar de os professores apresentarem formas diferentes de definir a língua, compreendem sua dinamicidade, indicando um certo distanciamento da concepção tradicional de ensino, a qual se caracteriza pela ênfase em exercícios de memorização de nomenclaturas gramaticais e pela identificação de

---

<sup>4</sup> Em pesquisa anterior que realizamos acerca do ensino de análise linguística, pudemos perceber algumas discrepâncias entre os professores observados. Embora estejamos em um momento histórico em que, majoritariamente, entende-se a língua como interação, o estudo demonstrou uma variação/instabilidade no ensino da língua. Assim, encontramos tanto a expressão da concepção tradicional de ensino de língua portuguesa, como uma prática fundamentada teoricamente na ideia de língua como interação.

estruturas. É possível que as aulas desses docentes sejam orientadas por uma perspectiva mais dinâmica da língua, porque pautadas em documentos curriculares que a concebem como meio de interação social. Segue um exemplo do que diz o professor A sobre a finalidade de se ensinar português, opinião que, grosso modo, recobre a visão apresentada pelas demais docentes.

*A importância de se ensinar a língua é evidenciada quando observamos o domínio linguístico do aluno, já que, quando passamos a esse tipo de análise, vemos que ele não domina nem dez por cento da língua portuguesa. Dominar língua é saber escrevê-la, é dominá-la na oralidade, é ter o conhecimento de que, apesar de ser uma só, a língua tem várias linguagens: tem a linguagem financeira, a linguagem científica, a linguagem pedagógica etc.*

Lembramos aqui Suassuna (2009), que sustenta que um diferente entendimento sobre a linguagem implica uma mudança no objetivo da prática do professor de língua materna. A autora propõe uma meta global para o ensino de português: “a busca de *novas possibilidades de expressão e compreensão do sentido*, partindo-se dos usos que cada falante faz de sua própria língua, bem como do *conhecimento* que já se acumulou sobre ela”. (p. 40).

#### **4.2 Concepções de currículo**

Buscando identificar as referências adotadas pelos professores no processo de definição de conteúdos curriculares, perguntamos aos quatro docentes o que eles entendiam por currículo. Os docentes A, B e D remeteram às abordagens tradicionais, entendendo o currículo como um documento dotado de conteúdos, habilidades e competências atinentes a certa série escolar e que servem de base para as séries futuras. A professora C, diferentemente dos outros três, entende o currículo como um documento que orienta o professor no sentido de este relacionar os conteúdos curriculares ao projeto pedagógico próprio da escola. Apesar de essa docente não aprofundar a discussão sobre como o currículo deve também corresponder aos interesses da comunidade escolar, constatamos que ela entende o currículo como um documento que deve guardar relações com a unidade de ensino na qual e para a qual foi elaborado. A seguir, confrontamos as falas das professoras C e D, respectivamente:



*O currículo é uma orientação. Ele é importante porque, a partir dele, o professor vai ver o que pode ensinar, o que tem relação dentro da sua disciplina e o que tem relação com o perfil da sua escola.*

*O currículo compõe os conteúdos que a gente deve ensinar: os principais conteúdos de cada série, os conteúdos básicos que o aluno deve, ao final da série, ter a competência, a habilidade e a compreensão daqueles assuntos e os colocar em prática, além de ter a base para as séries seguintes.*

Sobre as abordagens tradicionais do currículo, dizem Santos e Moreira (1998):

Nas abordagens tradicionais de currículo, a organização do conhecimento escolar é tratada como um processo que, ao lado da seleção, define que tipo de conhecimento, em que sequência, em que forma e para quem pode ser ensinado. Os pressupostos que presidem essa abordagem estão ancorados na ideia de que a organização do currículo, em termos de sequência da apresentação dos conteúdos selecionados, tem de ser definida a partir de considerações sobre a estrutura lógica da disciplina e do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Além disso, de acordo com essa tradição, é necessário traduzir para uma linguagem mais simples o conhecimento científico, que só dessa forma se torna acessível à criança e ao adolescente. (p. 59).

Os estudos mais recentes, por sua vez, tomam o currículo como um artefato cultural, uma vez que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade, conforme ensinam Santos e Paraíso (1996):

O currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam as personalidades (p. 37).

Em concordância com as teorias contemporâneas, consideramos que o currículo deve ser entendido como algo além de um documento que orienta a prática pedagógica, indicando conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos no exercício de ensinar e aprender. É importante estarmos atentos à validade daquilo que ensinamos, uma vez que o que se pratica na escola é constitutivo da subjetividade do aprendiz. Ademais, acreditamos com Giroux (1997) que é essencial ao professor, enquanto intelectual, perceber as escolas como ambientes relacionados a interesses econômicos, sociais e culturais, já que elas são mais que instituições objetivas alheias à dinâmica da política e do poder. As escolas são, segundo o autor, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade,

conhecimento, regulamentação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes.

### 4.3 Fontes para a constituição do currículo

No tocante às fontes para a constituição do currículo, dois aspectos na escola convencional nos chamaram atenção: os professores entrevistados revelaram não se reunir para discutir e decidir o currículo de língua portuguesa; além disso, ambos dizem trabalhar os conteúdos indicados nas Orientações Teórico-metodológicas (OTM) e as competências constantes da Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC). Em termos da metodologia, os professores A e B dizem ter flexibilidade e autonomia para adotá-la conforme considerarem mais adequado. Quanto aos conteúdos, revelaram que procuram seguir ao máximo aqueles presentes nas OTM. A tentativa de cumprir com rigor o que dizem os documentos se justifica também, segundo os professores, pelo fato de eles serem monitorados pelo SMC (Sistema de Monitoramento de Conteúdos). Vejamos o que diz a professora B:

*Repasso o conteúdo que a Secretaria Educação pede, porque a gente tem um monitoramento, por meio do qual temos que mostrar o que foi trabalhado naquele período e registrar em caderneta. Mas eles [a Secretaria de Educação] não impõem a forma de repassar. Então tenho autonomia na forma de trabalhar os conteúdos.*

As mestras C e D, quando questionadas sobre as referências, disseram usar, além das OTM e da BCC, a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral. Além disso, relataram que realizam reuniões a fim de decidir o que será ensinado ao longo do ano letivo. Segundo a professora C, no início do ano, a escola realiza uma prova diagnóstica por meio da qual os professores conhecem o nível de aprendizado dos alunos e, através dos resultados, decidem o que será ensinado ao longo do ano. A professora D, por sua vez, por ser novata na escola, não acompanhou o processo de diagnóstico, porém sabia da sua existência e da sua finalidade. Vale salientar que a sobredita professora revelou procurar trabalhar ao máximo os conteúdos que estão previstos na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral. Também destacou que as tarefas com tais conteúdos são obrigatórias e monitoradas. Averba a professora D sobre os conteúdos presentes na proposta:

*Mas aqui isso tudo [os conteúdos curriculares] é obrigatório. A gente faz monitoramento, então, temos que dizer o que fizemos de acordo com o que está no documento. Se você pegar o meu plano individual, você verá isso daqui [os conteúdos] escrito do jeito que está lá na Proposta.*

Percebemos aqui que a proposta curricular é tomada como o próprio currículo. Outro elemento balizador no processo de definição daquilo que vai se ensinar são os exames de avaliação de sistemas de ensino, especificamente, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). Os docentes, frente à responsabilidade de preparar os alunos para provas desse tipo, terminam por se abster da decisão de selecionar conteúdos que tenham mais relação com a realidade da sua escola. Resulta daí que relegam a segundo plano aquilo que se pode conceber como pertinente e relevante para a formação do seu alunado em função de uma observação rigorosa dos conteúdos presentes em documentos oficiais e exames de avaliação. Assim, contraditoriamente, abrem mão da “autonomia responsável”<sup>5</sup> de que fala a BCC.

Salientamos que a tarefa docente exige do professor mais que um saber vinculado ao domínio dos conteúdos que ensina ou um saber-fazer atrelado às estratégias e métodos para ensinar. Exige dele, entre outras coisas, um saber reflexivo sobre o que ensinar, já que os conteúdos difundidos na e pela escola são legitimadores de discursos, e, portanto, cultural e ideologicamente marcados. Por isso, julgamos imprescindível a discussão sobre como conceber e praticar o currículo na escola com vistas não só a atender às orientações curriculares da rede, mas também refletir sobre a validade e pertinência dos conteúdos que no currículo se apresentam. A discussão e o planejamento curricular se justificam porque cada grupo de alunos, cada unidade escolar têm particularidades (seja em termos de faixa etária, ritmo e condições de aprendizagens, infraestrutura etc.) e muitas vezes – como se pôde perceber ao longo das entrevistas – esses fatores são elementos que tornam complexa a tarefa do profissional no momento de abordar os conteúdos, habilidades e competências relativas às séries nas quais os professores trabalham.

Tendo isso em vista, concordamos com Oliveira (1985, *apud* SETÚBAL et al., 1998) quando considera que

---

<sup>5</sup> Cf. o capítulo “Projeto Político-pedagógico da escola: autonomia e responsabilidade”, p.64, da BCC.

Uma escola pública também se define e constrói sua identidade peculiar na confluência das múltiplas faces que constituem sua realidade. Assim, a concepção do fortalecimento e da autonomia da unidade escolar deve ser entendida não apenas como uma forma de tornar a escola mais eficaz, ainda que isso seja um objeto desejável. O fundamental dessa colocação está na possibilidade de unidades descentralizadas apresentarem as condições necessárias para tornar viável o atendimento das muitas necessidades instaladas pela diversidade dos grupos e contextos sociais (...) (p. 157).

Isso posto, entendemos que o fato de os professores não serem autores do currículo pode ser reflexo de uma concepção tradicional a respeito do tema. Em contrapartida, pensamos que uma visão mais ampliada do currículo pode viabilizar a seleção de conteúdos como o resultado do reconhecimento e da identificação do docente com relação aos objetos de ensino e às demandas sociais. Assim, o entendimento do currículo como sendo um dispositivo de criação de identidade permitiria ao professor escolher e trabalhar conteúdos que objetivem o desenvolvimento das potencialidades de conhecimento sobre a língua e seu uso, ao lado de uma formação mais ampla para o aprendizado global e o exercício da cidadania.

#### **4.4 Conteúdos selecionados e metodologias usadas pelos professores**

Como dito anteriormente, os docentes alegaram ter liberdade para adotar os métodos que acham mais convenientes. Por outro lado, os conteúdos trabalhados, em sua maioria, são aqueles presentes na BCC, nas OTM e na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral. A partir da fala dos professores, de modo geral, percebemos sua preocupação de aproximar os conteúdos de língua portuguesa à vida prática do aluno. Além do mais, os professores A e D dizem trabalhar com os gêneros textuais atrelando-os aos conteúdos gramaticais e seus efeitos de sentido, o que demonstra uma sintonia com o discurso contemporâneo acerca do ensino de português. Segue, como exemplo de conteúdos e metodologias trabalhadas, o que dizem os professores A e D, respectivamente:

*Nós temos que procurar ensinar os conteúdos aproximando-os da realidade dos alunos, por isso trabalhamos com leitura de jornal, leitura de revista etc.. Se você observar o programa, verá que temos que explorar as classes de palavras, e há ali o adjetivo. Então, aproveitamos que está chegando o Dia das Mães, explicamos aos alunos para que serve o adjetivo e propomos ao aluno que faça uma carta para a sua mãe explorando o valor dos adjetivos. (...) Os estudos desse modo são melhores do que fazer*

*aquele esquema isolado de trabalho com sujeito, verbo etc. já que no próprio texto ele [o aluno] vai encontrar tudo isso.*

O professor A procurou destacar que o ensino de conteúdos gramaticais deve se articular ao texto, uma vez que é neste que se encontram os fenômenos da língua, alguns dos quais explicados e classificados pela gramática. Nesse caso, o professor sugere aos alunos que se valham do adjetivo para caracterizar um sujeito, no caso, as mães. Já a produção textual (a carta) surge como uma prática social.

A professora D, por sua vez, também diz trabalhar os gêneros textuais. Percebemos em seu discurso que os conteúdos não se justificam por si próprios, a docente ainda menciona as habilidades que espera que seus alunos desenvolvam a partir do conhecimento adquirido sobre a língua, como é possível perceber na passagem seguinte:

*Uma das coisas que eu mais exploro no meu dia a dia são a leitura e a interpretação textual de vários gêneros, a fim de que os alunos saibam as diferenças entre eles, o que cada autor pretende ao elaborá-los etc.*

## **5. Considerações finais**

Neste estudo, levantamos alguns pontos da discussão sobre o currículo de língua portuguesa e sua construção/efetivação, partindo dos discursos de alguns professores da educação básica da Rede de Ensino de Pernambuco. Nesses discursos, percebemos avanços no sentido de ensinar a língua portuguesa sob uma perspectiva sociointeracionista e de promover em sala de aula a aprendizagem da língua e seus usos através de textos, os quais são trabalhados tanto na modalidade escrita, quanto na falada, mediante práticas de escrita, leitura e análise.

Com relação ao processo de constituição de currículos próprios para as escolas, vimos que a participação/autoria do professores nesse processo ainda é débil. De modo geral, os mestres não revelaram conhecer as diferentes teorias curriculares (críticas e pós-críticas) e as suas implicações para a reflexão e a construção desse tipo de documento, predominando, possivelmente, por isso, em suas falas, a concepção tradicional de currículo.

Ademais, observamos que os documentos oficiais são usados, na maior parte das vezes, como o próprio currículo. Por isso, percebemos a necessidade de um estudo mais

aprofundado sobre esse dispositivo por parte dos docentes, a fim de que estes apreendam os documentos curriculares oficiais como ferramenta teórica e metodológica para suas práticas de ensino, no sentido de facilitar e fundamentar seu exercício profissional. Desse modo, este estudo também requer a atenção de gestores e formuladores de políticas educacionais para o hiato existente entre os documentos que visam a oferecer parâmetros para a realização de um currículo pensado e construído no interior da escola, e a sua efetiva construção. Pensamos também que as universidades podem auxiliar, via formação inicial e continuada, o processo de apropriação de conhecimento acerca das concepções de currículo, com vistas a fomentar a participação dos professores na construção de projetos curriculares próprios das escolas.

Nosso trabalho não esgota o tema e sim aponta a necessidade de estudar a realidade dos professores e da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco no que tange à construção e prática curricular. Acreditamos ser relevante o investimento em novas pesquisas e cursos que explorem as conexões entre o ensino de português e o currículo, a fim de que se contribua para o alcance de melhores resultados educacionais.

### **Referências bibliográficas**

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. 1º e 2º ciclos. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. Em: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa**. Secretaria de Educação – Recife: SE, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas: ensino fundamental**. Secretaria de Educação – Recife: SE, 2008b.
- POSSENTI, S. e ILARI, R. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? Em: CLEMENTE, E. e KIRST, M. H. (orgs.). **Linguística aplicada ao ensino do português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 07-15.
- POSTLEWAITE, T. N. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos principais. Em: LEWY, A. (org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: EPU/Edusp, 1979, p. 39-53.

- SANTOS, L. L. C. P. e MOREIRA, A. F. B. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: BORGES, A. S. et al. (coord.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed., São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias, n. 26, p. 47-65.
- \_\_\_\_\_. e PARAÍSO, M. A. O currículo como campo de luta. In: **Presença Pedagógica**. v. 2, n. 7, Belo Horizonte, jan./fev., 1996, p. 33-39.
- SETÚBAL, M. A. et al. Currículo e autonomia da escola. In: BORGES, A. S. et al. (coord.). **Currículo, conhecimento e sociedade**. 3. ed., São Paulo: FDE, 1998. Série Ideias, n. 26, p. 151-160.
- SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.
- SUASSUNA, L. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa**. 2. ed., Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.