

## O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ESTADO DE GOIÁS

### *THE TEACHING OF READING AND WRITING IN THE REFERENCE CURRICULUM FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN THE STATE OF GOIAS*

Lucielena Mendonça de Lima<sup>1</sup>  
Doutora em Linguística Aplicada  
Universidade Federal de Goiás  
([lucielenalima@gmail.com](mailto:lucielenalima@gmail.com))

Susana dos Santos Nogueira<sup>2</sup>  
Mestre em Letras e Linguística  
Universidade Federal de Goiás  
([susgueira@hotmail.com](mailto:susgueira@hotmail.com))

**RESUMO:** Este trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista, de análise de documentos e tem por objetivo discutir as concepções de leitura, língua, linguagem e gênero presentes no Currículo Referência de Língua Portuguesa da Secretaria do Estado de Goiás (2012), para o Ensino Médio, com o intuito de refletir sobre a maneira como essas concepções têm chegado à sala de aula através do professor. As discussões levantadas no documento apontam para um trabalho com a leitura e a escrita realizados a partir das concepções de gênero do discurso de Bakhtin (2003), Bakhtin/ Volochinov (2006), porém, esses conceitos se mostram de maneira muito diluída, o que o torna prescritivo, levando-nos a pensar na possibilidade da utilização do gênero discursivo como pretexto para se trabalhar a leitura e a escrita.

**Palavras-chaves:** Ensino. Leitura. Currículo. gênero.

**ABSTRAC:** This study consists of a qualitative research with an interpretative basis of document analysis and aims at discussing the conceptions of reading, language and gender in the Portuguese Language Reference Curriculum developed by the Education Secretary of Goiás (2012), for high school, in order to reflect on the way these conceptions have been brought to the classroom by the teacher. The discussions raised in the document point to a teaching of reading and writing through discourse gender conceptions based on Bakhtin (2003), Bakhtin / Volochinov (2006), however, these concepts are shown in a very restricted way, which makes it prescriptive, leading us to think about the possibility of using the discursive genre as a pretext for reading and writing.

**Keywords:** Teaching. Reading. Curriculum. Genre.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora pela Universidade de Brasília em Linguística Aplicada sobre o ensino de Português como Língua Estrangeira (2013).

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás.

## Considerações iniciais

Para que possamos refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa (LP) na instituição escolar, torna-se essencial que lancemos nosso olhar para o currículo que norteia o processo de ensino-aprendizagem na escola. O currículo não é apenas um documento que traz os conteúdos que o professor deve ensinar, pois o currículo é, antes de tudo, um discurso, e como tal é um local de construção de significações, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1995). Segundo esse autor, o currículo nos constrói como sujeitos, já que ele é um discurso que corporifica narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade. O currículo é local de produção de conhecimento, por isso, supõe-se que os conteúdos presentes neles contribuam para a formação do aluno enquanto cidadão participativo e crítico na sociedade da qual participa, como preveem os documentos oficiais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conhecimentos de Língua Portuguesa, doravante PCNEM – LP (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, conhecimentos de Língua Portuguesa, doravante OCEM-LP (MEC, 2006), o trabalho com o gênero discursivo é a base para que se possa pensar nas diversas possibilidades de uso da linguagem, em que os alunos se insiram em práticas de letramento por meio da leitura. Nessa perspectiva, inicialmente ao analisarmos o CREMLP/SEDUC-GO (2012), podemos pensar que ele dialogará com os documentos nacionais mencionados, já que o currículo também preconiza um ensino de LP cuja base é o gênero.

Entendemos que a maneira como a escola concebe a língua(gem) influencia muito no ensino de LP. Por isso, discutimos, neste artigo, as práticas propostas pelo CREMLP/SEDUC-GO (2012) para se trabalhar a leitura em LP, essas que se mostram por meio das concepções de gênero do discurso, Bakhtin (2003), Bakhtin/Voloschinov (2006) e Marcuschi (2008).

Consideramos fundamental analisar esse documento, já que, sendo um currículo oficial, deveria contribuir para o trabalho do professor em sala de aula. A partir do qual, os alunos poderiam ter a oportunidade de se construírem enquanto sujeitos linguisticamente críticos, que percebessem a funcionalidade da língua, através dos gêneros, a partir desse currículo e da mediação do professor nas aulas. A discussão presente nesse artigo se insere no campo de estudos da Linguagem, podendo ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista.

Em um primeiro momento, trazemos uma reflexão sobre a importância do currículo no ambiente escolar. Em seguida, discutimos teoricamente as concepções de linguagem e gêneros. Logo após, analisamos como esses conceitos estão presentes no CREMLP/SEDUC-GO (2012), e, por último, apresentamos as reflexões finais.

### **Currículo: que lugar é esse?**

Ao pensarmos no conceito “Currículo escolar”, a primeira ideia que se torna presente é a de que o currículo é um arcabouço recheado de conteúdos para serem “ensinados” na sala de aula. Porém, ao refletirmos sobre o papel do currículo, acreditamos que nele há algo mais do que meros conteúdos para se ensinar-aprender. Sem dúvida, esse primeiro olhar pode nos levar a pensar que o currículo é um local de conhecimento, cujos significados estão fixos e devem ser transmitidos. Mas, de acordo com os estudos sobre o currículo a partir dos Estudos Culturais, ele é um produto cultural. Dessa forma, para Silva (2010), o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significados sobre os vários campos e atividades sociais. O currículo não é um local apenas de transmissão de conhecimento, concebido como revelação, ele é antes de tudo, representação, um local de produção e circulação de signos. Portanto, um local de luta e conflito, mediados pelas relações de poder.

Como criação linguística discursiva, produzida sócio-historicamente, o currículo pode ser visto como um texto, como discurso e como prática discursiva: “[e] como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (SILVA, 2010, p. 19). Por isso, ele produz efeitos de sentidos, produz sujeitos, bem como discursos que geram mecanismos de controle. O discurso que circula socialmente diz que o papel do currículo é o de mediar o trabalho do professor através de conteúdos que contribuam para que os alunos se tornem sujeitos críticos. De acordo com Silva (1995), os conteúdos dos currículos devem contribuir para sua finalidade: preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros de uma sociedade democrática. Porém, segundo Sanfelice (2008), as práticas e saberes presentes nos currículos não têm contribuído de maneira satisfatória para auxiliar os alunos a questionar, entender e explicar a própria realidade para nela se posicionar como um sujeito da história.

Apesar de afixar uma base comum de currículo, a LDB propõe que cada estado crie seu currículo de acordo com a realidade dos sujeitos educados e das escolas. Sendo assim, o MEC propõe o debate dentro de cada escola para se definir um currículo, já que há uma pluralidade de possibilidades de implementação curricular. O currículo se realiza, ou pelo menos deveria se realizar, na interação dialógica entre a escola e os sujeitos que dele se apoderam, já que é o responsável pela estruturação da educação escolar.

As OCEM-LP (MEC, 2006) assumem uma concepção de trabalho com a LP baseada na produção do conhecimento como uma construção coletiva, situada social e historicamente. Por isso, preocupa-se com a questão da seriação e da sequenciação dos conteúdos e assume que é difícil não estabelecer esses parâmetros de forma inequívoca, que garanta a satisfação das demandas regionais e locais. Diante dessa dificuldade, esse documento sugere que os conteúdos sejam pensados para desenvolver a capacidade de ação de linguagem dos alunos enquanto sujeitos.

Nessa perspectiva, o texto de apresentação das OCEM-LP (MEC, 2006) afirma que o currículo da escola deve ser objeto de ampla discussão para que ele se aproxime o máximo possível da realidade da sala de aula, por isso, “[...] cabe à escola junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização”. (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 35). Assim, fica a cargo da escola transformar, adaptar os conteúdos pré-estabelecidos para que se criem situações de ensino que propiciem a construção da busca de conhecimentos pelos alunos, mediadas pelo professor.

Na área de LP, as OCEM-LP (MEC, 2006, p. 36) propõem que na delimitação do conteúdo, as escolas organizem suas práticas de ensino por meio de agrupamento de textos, com recortes variados, de acordo com as demandas locais, para que se chegue aos processos de produção de sentido para os textos, por meio da leitura de gêneros discursivos variados.

Podemos observar com base no que foi discutido anteriormente, que o currículo mostra o conceito que se tem sobre a escola, o desenvolvimento dos alunos e o processo educativo. “Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito.” (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 9). A constituição do currículo está ligada à visão de educação, aos

valores do homem e da sociedade. As escolhas que se realizam em torno de determinados conteúdos estão ligadas à cultura e, conseqüentemente, são frutos de relações de poder.

Apresentamos em linhas gerais, no próximo tópico, algumas das concepções de língua(gem) e gênero, que se tornam importantes para constituir o “nosso” discurso em relação a análise do CREMLP/SEDUC-GO (2012), no que concerne a sua proposta de trabalho com a LP para o Ensino Médio.

### **Concepções de língua(gem) e gênero: um caminho a percorrer...**

De acordo com as OCEM- LP (MEC, 2006, p. 23) é pelas atividades de língua(gem) que o homem se constitui sujeito, e tem condições de pensar sobre si mesmo. Sendo assim torna-se importante refletirmos sobre as concepções de linguagem que norteiam o CREMLP/SEDUC-GO (2012).

Segundo Travaglia (2006), tradicionalmente, há três concepções de língua(gem) mais conhecidas e difundidas no ensino de LP no Brasil: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

Na primeira concepção há a ideia de que a expressão é construída na mente das pessoas e o que elas dizem é reflexo do que está em suas mentes. A enunciação seria um ato monológico, não afetado pelo outro e nem pelas circunstâncias comunicativas. O ensino da língua privilegia nessa perspectiva, aspectos normativos, pois o objetivo é que se aprenda a organizar e a exteriorizar o pensamento de acordo com as normas linguísticas. Tem-se a ideia de que se estuda a língua para aprender a falar e escrever “bem”, conforme as normas gramaticais da linguagem padrão.

Na concepção de língua(gem) enquanto instrumento de comunicação, a língua é vista como código: “um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2006, p. 22). Não há muitas diferenças em relação à concepção anterior, pois não existe preocupação em formar leitores ativos e reflexivos, apenas leitores capazes de decodificar e extrair informações do texto.

Para Travaglia (2006), na concepção de língua(gem) como forma de interação, o indivíduo ao usar a língua realiza ações e atua sobre seu interlocutor, por isso, esse processo não se restringe apenas em traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outro. Nessa concepção, o sujeito aprende

a refletir sobre a linguagem e a usá-la adequadamente em cada circunstância, já que ele interage socialmente, produzindo efeitos de sentido em determinado contexto sócio-histórico e ideológico. De acordo com Geraldi (2011, p. 42), o ensino de língua, a partir da concepção de linguagem como interação, privilegia o estudo das relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, em detrimento do estabelecimento de classificações e denominações de tipos de sentença.

Ainda segundo Bakhtin/Volochinov (2006), é a interação verbal que constitui a realidade fundamental da língua, gerando o que se poderia chamar de diálogo na linguagem, ou melhor, dialogismo. Para esses autores (2006), não existe no processo vivo (de interação) da língua uma palavra ou discurso original. Os discursos dos sujeitos são constituídos pelos enunciados dos outros, por isso, a palavra não seria propriedade exclusiva do falante. Surge, então, a partir dos postulados do Círculo de Bakhtin, uma concepção de língua(gem) e de aprendizagem constituída no discurso dos interlocutores, pela interação, ligada as transformações sociais e históricas, cuja base é o dialogismo. Estas transformações permitem que os enunciados ganhem sempre novos sentidos na sociedade, portanto, nessa relação dialógica, a linguagem sempre dependerá de um contexto para ter sentido. Nessa concepção, os usuários da língua interagem como sujeitos que ocupam lugares sociais e falam.

Além de pensarmos nas concepções de linguagem que norteiam o CREMLP/SEDUC-GO (2012), documento em foco, torna-se interessante analisar ainda a concepção de gênero que perpassa o documento; pois as OCEM-LP (MEC, 2006) acreditam em um trabalho com as múltiplas linguagens, com a leitura e produção de gêneros discursivos em uma tentativa de não fragmentar o processo de produção de sentidos do aluno. Segundo esse documento oficial, o papel da escola, que se pretende inclusiva e aberta à diversidade, não deve trabalhar somente com o letramento da letra, mas possibilitar aos alunos letramentos múltiplos ou ainda a leitura de mundo preconizada por Freire (1990).

O emprego da língua, na visão bakhtiniana, efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que lemos a todo o momento, proferidos por integrantes de campos da atividade humana. Esses enunciados, chamados por Bakhtin (2003) de gêneros do discurso, fundam a comunicação humana, pois organizam os nossos discursos ao nos comunicarmos, aprendemos o gênero no contato com o outro, através das relações dialógicas, “[s]e os gêneros do



discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, [...], a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Esses enunciados/gêneros são inúmeros, materializam-se em uma forma, permeada pelo estilo e pelo tema, são produzidos socialmente, na interação entre sujeitos falantes. Além disso, os gêneros do discurso circulam socialmente nas esferas sociais e cada uma delas elabora seus gêneros. Portanto, os gêneros discursivos refletem as condições e as finalidades para as quais foram construídos. No processo comunicativo, os gêneros são ressignificados, ganham novas formas e novas funções sociais, de acordo com as necessidades discursivas dos falantes de determinadas épocas.

Tomando a perspectiva do dialogismo bakhtiniana que afirma que é impossível não se comunicar verbalmente a não ser através dos gêneros do discurso, consideramos que Marcuschi (2008) ao trabalhar com a teoria do gênero de texto, dialoga com Bakhtin, porém elabora outro dizer ao afirmar que é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto que se realiza no gênero, o qual ele denomina gênero textual, “[...] textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos [...] formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Esse autor (2008) vê o texto como formas bastante estáveis, situadas histórica e socialmente, ao contrário de Bakhtin (2003) que percebe o texto como tipos relativamente estáveis de enunciados, que conservam marcas estáveis, as quais permitem que os identifiquemos ao longo do tempo e que apresentam diferenças determinadas pelas situações de produção e pelos interlocutores. A linha entre as duas vertentes teóricas parece ser bem tênue mesmo.

Passemos agora a olhar como estas vertentes teóricas estão postas no CREMLP/SEDUC-GO (2012), já que a maneira como esse documento concebe a língua(gem), a língua e o gênero influenciará no olhar que a instituição escolar e o professor terá sobre o ensino de LP na escola, na última etapa da Educação Básica.

## Concepção de língua(gem) e gênero no Currículo Referência do Estado de Goiás: algumas discussões

O CREMLP/SEDUC-GO (2012) é o documento que os professores da rede estadual do estado de Goiás devem usar como base para nortear o ensino de LP na sala de aula. Esse documento, que se encontra em versão experimental, teve sua versão “final” divulgada pela secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), no ano de 2012. O objetivo do CREMLP /SEDUC-GO (2012, p. 8), conforme está presente em seu texto de apresentação é contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula.

No que concerne a parte referente à LP, o CREMLP /SEDUC-GO (2012) apresenta um curto texto de apresentação de duas páginas e uma proposta de distribuição dos conteúdos por bimestralização para as nove séries do Ensino Fundamental e para as três do Ensino Médio. Esse documento toma por base o ensino da língua por meio de gêneros, assim como também orienta os PCNEM-LP (MEC, 2000) e as OCEM-LP (MEC, 2006). Também está organizado em torno de eixos temáticos que enfocam o uso da língua(gem) através: de prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita e prática de análise linguística, conforme propõe as OCEM-LP (MEC, 2006). Aqui parece haver uma tentativa de diálogo do CREMLP/SEDUC-GO (2012) com esses dois documentos nacionais.

Ao voltarmos nosso olhar para a concepção de língua(gem) e gênero do documento em análise, citamos o seguinte trecho:

[o] referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de **gêneros discursivos**, que circulam, socialmente, como objetos de ensino. Seu objetivo é oferecer subsídios a um ensino que permita aos estudantes o uso eficaz da leitura e produção de textos e dos benefícios decorrentes dessas práticas, como a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania. Assim, o trabalho com os **gêneros textuais** é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do dia a dia (CREMLP /SEDUC-GO, 2012, p. 12) (Grifos nossos).

Como podemos observar no fragmento apresentado, o texto do documento afirma primeiramente considerar uma concepção de ensino de língua em uso que toma a diversidade de gêneros discursivos, presentes na sociedade, como objetos de ensino. Isso nos levaria a pensar em uma concepção de língua(gem) baseada na



interação, cuja aprendizagem seria construída no discurso dos interlocutores, conforme mostramos anteriormente; embora o documento não mencione diretamente qual perspectiva. Porém, ao discutirmos a proposta de trabalho presente no quadro de bimestralização dos conteúdos, percebemos uma contradição em relação ao que se promete fazer e o que se faz realmente, como veremos a seguir.

Em um primeiro olhar, podemos considerar essa concepção de ensino baseada nos gêneros discursivos como produtivo já que, nessa vertente, valorizam-se os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados, marcados pelos valores ideológicos. Para Travaglia (2006), o ensino produtivo seria o mais adequado para desenvolver a competência comunicativa no aluno, pois ele ajuda o estudante a aumentar os recursos linguísticos que possui, potencializando seu uso nas mais diversas situações.

No mesmo fragmento, o CREMLP/SEDUC-GO (2012, p. 12) apresenta a ideia de que o trabalho com os gêneros textuais é uma possibilidade para exercitar a língua em seus mais diversos usos. Sem o intuito de fazer afirmações apressadas, mas tendo como base o discurso presente no documento, acreditamos que as duas vertentes teóricas: gênero textual e gênero discursivo aparecem como se fossem uma única teoria, ou seja, como se os termos “textual” e “discurso” estivessem sendo usados como sinônimos. Ao se trabalhar a LP, não seria um problema optar por uma dessas teorias, já que, tendo por base Rojo (2005), essas são releituras bakhtinianas.

O que consideramos mais grave e confuso ainda é que o CREMLP/SEDUC-GO (2012) não apresenta referências bibliográficas para que o professor possa consultar e compreender sobre quais propostas teóricas e metodológicas seria necessário trilhar para alcançar resultados positivos em relação ao ensino de LP. Assim, o que nos parece é que o discurso presente no documento gira em torno do senso comum ou do modismo de que se tem que trabalhar a LP a partir dos gêneros. De acordo com Cerutti Rizzati (2012), toda essa movimentação teórica à luz das duas vertentes teóricas sobre gêneros, tem sido vulgarizada em manuais, e cursos de formação continuada. Nessa perspectiva é como se o currículo “lavasse suas mãos” e dissesse “eu fiz minha parte, eu mostrei o que você deve trabalhar, agora é obrigação sua professor realizar um bom ensino”, ou melhor, aprovar os alunos mesmo que esses não estejam preparados em suas habilidades de leitura e escrita.

Há ainda outra incoerência, nesse documento, para quem o analisa e, principalmente, para os professores é o fato de o mesmo não apresentar uma referência direta, explicativa e mais aprofundada em torno da concepção de língua(gem) que se pretende trabalhar e das vertentes teóricas sobre a teoria dos gêneros. Conforme podemos notar, o CREMLP/SEDUC-GO (2012) não menciona qual edição dos PCNEM-LP foi usada, posto que só aparece a sigla, caso tenha sido a primeira de 1999, é uma hipótese que poderia ajudar a explicar a falta de definição do conceito de gênero. Já que essa primeira versão dos PCNEM-LP (1999) apresenta uma superposição de teorias, provocando uma confusão teórica, que não ajuda em nada o trabalho do professor. Por isso sofreu tantas críticas, o que por um lado foi bom, posto que nos anos 2000, houve um *boom* de publicações sobre a transposição didática a cerca do trabalho com os gêneros, entre elas, as de Rojo (2005), por exemplo. Como podemos observar a seguir, não há referência, às OCEM-LP (2006) na construção do Currículo Referência,

[p]ara a construção do Currículo Referência de Educação do Estado de Goiás, recorremos aos documentos currículos em debate do Estado de Goiás, Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de língua Portuguesa, PCNs, às matrizes de referência do Saeb e do Enem, à própria edição preliminar do Currículo Referência de 2012, e principalmente análise do vasto e significativo material nos enviado pela Sres [...] (CREMLP/SEDUC-GO, 2012, p. 12).

Conforme o fragmento citado na construção desse documento, além dos PCN, que não sabemos de qual edição, como já mencionamos, foram utilizados outros documentos como as matrizes do Saeb e do Enem. A impressão que temos ao ler esse fragmento é que o currículo pretende dar conta de todas as deficiências em relação ao ensino de LP, utilizando essas três fontes, talvez em uma tentativa de postura “dialógica”. De um lado, temos as propostas dos PCN, que apregoam o ensino da LP por meio dos gêneros, embora não haja uma clareza em relação à vertente teórica a ser aplicada, por outro lado, temos o Enem “cobrando” a produção de textos dissertativos. No mesmo nível de exigência, estão ainda as matrizes de referência do Saeb, cuja proposta é desenvolver no aluno determinadas competências e habilidades, que são verificadas através de avaliações aplicadas, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino em LP.

Após sua publicação em 1999, os PCNEM-LP receberam muitas críticas, devido à superposição de vertentes teóricas em relação ao trabalho com os gêneros

(perspectiva discursiva, perspectiva textual) e as concepções de linguagem, o que dificulta o trabalho em LP. Em contrapartida, OCEM-LP (2006) foram reformuladas com base nas críticas realizadas sobre os PCNEM-LP (1999), conforme lemos na seguinte citação,

[a] demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didáticas [...]. (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 8).

Portanto, acreditamos, na hipótese já mencionada, de que o CREMLP/SEDUC-GO permaneceu preso à leitura de um único documento o PCNEM-LP (1999), o que empobreceu a construção do currículo e conseqüentemente o suporte para se pensar a educação em linguagem em uma perspectiva dialógica. Perguntamo-nos o porquê isso teria acontecido? Por que o CREMLP/SEDUC-GO (2012) usou um documento antigo, o PCNEM-LP (MEC, 1999), que sofreu tantas críticas, se outro documento reformulado foi proposto pelo MEC em 2006?

O CREMLP/SEDUC-GO poderia ter feito menção as OCEM-LP (MEC, 2006), que apresentam um direcionamento mais consistente e dialógico em relação ao trabalho com os gêneros na perspectiva discursiva. Inclusive as OCEM-LP (MEC, 2006), que ao contrário desse currículo, apresentam uma vasta referência bibliográfica para que o professor possa consultar, incluindo os trabalhos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Vygotsky (1991), Geraldi (1997) e demais pesquisadores do campo da linguagem que muito tem contribuído para se pensar o ensino de LP.

Para as OCEM-LP (MEC, 2006), as formas de funcionamento da língua são aprendidas pelo sujeito na interação através dos gêneros discursivos. Embora inicialmente no CREMLP/SEDUC-GO (2012, p. 13) apareça o termo “gênero discursivo”, acreditamos que a perspectiva teórica que o documento pretende implementar é a textual, já que no parágrafo seguinte, afirma-se que o trabalho com a língua requer um planejamento que oriente o ensino sistematizado dos gêneros textuais e propicie o desenvolvimento de habilidades que os estudantes precisam dominar em cada gênero.

Com o objetivo de levar o professor a tomar certas atitudes que formem alunos com autonomia para realizar reflexões sobre o uso da língua, as OCEM-LP (MEC, 2006) sugerem que o trabalho pedagógico em LP seja realizado tendo por base os

gêneros discursivos. O documento acrescenta ainda que a finalidade desse trabalho é possibilitar letramentos múltiplos aos alunos e, conseqüentemente, uma melhor compreensão das diferentes dimensões implicadas na produção dos sentidos,

[...] a ênfase que tem sido dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. Essa escolha também reflete um compromisso da disciplina, orientado pelo projeto educativo em andamento: o de possibilitar letramentos múltiplos (OCEM-LP, MEC, 2006, p. 28).

Diante dessa proposta de se trabalhar a língua em uso, gostaríamos de trazer à tona algumas questões para refletirmos. Será que a maneira como o CREMLP/SEDUC-GO (2012, p. 13) dividiu os conteúdos por bimestralizações possibilitaria que se trabalhasse a língua em uso? Esse documento afirma que os conteúdos sugeridos no quadro de bimestralização são os mínimos necessários para serem trabalhados em cada bimestre e que se torna importante que o (a) professor (a) verifique a possibilidade de introduzir novos conteúdos e expectativas de aprendizagem, selecionando outros gêneros a fim de ampliar o conhecimento dos alunos. Mas o que tem acontecido na prática seria realmente isso? Será que o Currículo permite que o professor exerça essa “autonomia” que ele mesmo propõe e que os outros documentos como os PCNEM-LP (MEC, 2000) e as OCEM-LP (MEC, 2006) também sugerem? Será que as escolas e os professores têm tido a liberdade para transformar os conteúdos a serem aplicados de acordo com as necessidades linguísticas e comunicativas do educando, se eles precisam interromper o processo para “preparar” os alunos para as provas propostas pelo Saeb, por exemplo?

Dessa forma, se cabe ao professor e à escola, o papel de transformar e adaptar os conteúdos do currículo para que se criem situações de ensino que propiciem aos alunos reflexões em torno da realidade, que os preparem para serem cidadãos ativos e críticos, conforme propõe as OCEM-LP (MEC, 2006), então a comunidade escolar, mais especificamente o professor, precisa “se movimentar” e muito.

Na segunda parte do CREMLP /SEDUC-GO, aparecem os gêneros e os conteúdos que devem ser trabalhados pelo professor minimamente durante o ano letivo, distribuídos por bimestres. Para esse documento, a proposta de trabalho em LP com a bimestralização de conteúdos abre caminhos para explorar diferentes

realidades sociais, históricas e culturais. Os conteúdos propostos para a realização do trabalho giram em torno dos gêneros, cuja vertente teórica não está muito clara no documento, mas caminha para a perspectiva textual, já que temos a afirmação de que: “os gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos do dia a dia”. (CREMLP/SEDUC-GO, 2012, p. 12). Outro fato que corrobora para essa perspectiva textual é o direcionamento para o texto presente no quadro de bimestralização de conteúdos, esses precisam contemplar, os eixos temáticos de prática de oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

Embora o CREMLP/SEDUC-GO deixe subentendido que esses conteúdos apresentados são os mínimos para se trabalhar com os alunos e que outros conteúdos devem ser inseridos de acordo com a necessidade e a realidade dos alunos; podemos perceber, nas entrelinhas, através da proposta de que se trabalhe vários gêneros por bimestre (inclusive direcionando), uma imposição de muitos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas, que dificulta o trabalho do professor. Assim, essa exigência desconsidera as especificidades do contexto sociocultural de cada escola, ou classe, e, conforme Sanfelice (2008), auxilia cada vez menos o aluno a pensar. Para Cerutti-Rizzatti (2012), essa preocupação em incluir gêneros específicos para séries específicas com o objetivo de orientar o professor em seu processo de ensino, artificializa o uso da língua. Os gêneros viram objeto de ensino, deixando de ser instrumentos para desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de uso da linguagem. Os gêneros são reais e humanos e se manifestam no dia a dia, por isso não autoriza empacotamentos, na visão dessa autora (2012).

A proposta dialógica das OCEM-LP (MEC, 2006), que sugere que os conteúdos mínimos devem ser pensados em termo do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos, já que é difícil que se consiga a satisfação das demandas regionais e locais, ao se utilizar a sequenciação e a seriação curricular; não é contemplada pelo CREMLP/SEDUC-GO. Esse documento limita as decisões do professor e o torna refém de um sistema que o oprime, não permitindo que ele trabalhe de acordo com as necessidades dos alunos, seja por falta de tempo, ou pelo fato de ter de cumprir obrigatoriamente um currículo estabelecido.

Dentre os eixos temáticos apresentados pelo CREMLP/SEDUC-GO (2012), centramos nossa discussão no eixo de análise linguística, para tentar entender a



concepção de língua(gem) do documento, conforme havíamos anunciado anteriormente, já que, no texto de apresentação, não há maiores esclarecimentos. Observemos o quadro a seguir do 1º bimestre da 3ª série do Ensino Médio:

Curriculo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás			
3ª SÉRIE/ ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vocalizar e escutar manifestos diversos.</li> <li>Vocalizar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração).</li> <li>Escutar crônicas e poemas modernos da literatura portuguesa e brasileira (1ª geração).</li> <li>Apresentar resenhas de obras literárias, artigos lidos, peças, filmes etc.</li> <li>Discutir sobre a existência de preconceitos com relação à sexualidade, à mulher, ao negro, ao índio, ao pobre, à criança, ao velho, nos gêneros em estudo.</li> </ul>	Prática de Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poemas.</li> <li>Manifestos.</li> <li>Resenhas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler manifestos, poemas (1ª geração) e resenhas utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>Formular hipóteses (antecipação e inferência).</li> <li>Verificar hipóteses (seleção e checagem).</li> </ul> </li> <li>Ler comparativa e associativamente dos gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social.</li> </ul>	Prática de Leitura	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir poemas, manifestos e resenhas, observando os elementos constitutivos dos gêneros em estudo (forma, estilo, conteúdo e função social).</li> </ul>	Prática de Escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre o uso de substantivos, adjetivos e outras classes gramaticais nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre o emprego de concordâncias verbais e nominais nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre a estruturação de frases e períodos nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre os pronomes relativos às relações de sentido nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre a variação linguística nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre o uso da pontuação nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre a ortografia nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre o emprego dos acentos gráficos e da crase nos gêneros em estudo.</li> <li>Refletir sobre os elementos articuladores (preposição, conjunção, pronomes, advérbios...) nas resenhas.</li> <li>Refletir sobre orações subordinadas substantivas e adjetivas presentes nos manifestos, poemas e resenhas.</li> <li>Refletir sobre as figuras de linguagem presentes nos textos poéticos em estudo.</li> <li>Refletir sobre o Modernismo brasileiro (1ª geração).</li> <li>Refletir sobre os manifestos e a poesia da 1ª geração do modernismo brasileiro.</li> <li>Reescrever poemas, manifestos e resenhas produzidos (coletiva e individual).</li> </ul>	Prática de Análise da Língua	

65

As práticas de análise linguística são práticas efetivas de uso da língua, sustentadas em uma concepção de língua interacionista. Poderíamos pensar através dessa afirmação que a concepção de língua do CREMLP /SEDUC-GO seria a interacionista, por estar sugerindo o trabalho com a perspectiva dos gêneros e da análise linguística, conforme pretende revelar o discurso do documento. Mas, ao lançarmos um olhar mais atento para esse material, essa visão logo é ofuscada. O texto de apresentação do Currículo Referência não faz quase nenhuma referência às práticas de análise linguística, centrando seu olhar sobre as práticas de leitura e escrita para diminuir o fracasso escolar e possibilitar o exercício da cidadania. Segundo Geraldi (1997), a Análise linguística ocorre no interior de atividades de produção e leitura, ela é vista por esse autor como um conjunto de atividades que toma uma das características da linguagem como seu objeto.

Apesar de não haver quase nenhuma menção à análise linguística como prática discursiva, no quadro de bimestralização, o espaço maior (como podemos observar no exemplo do primeiro bimestre para a 3ª série) é destinado aos conteúdos de análise linguística. Observemos nos tópicos presentes na parte de análise



linguística que há indicativo de atividades linguísticas como: Refletir sobre a estrutura de frases e períodos nos gêneros em estudo; Refletir sobre o emprego das flexões verbais e sobre as colocações pronominais nos gêneros em estudo; Refletir sobre o emprego de concordâncias verbais e nominais nos gêneros em estudo e assim por diante. Não conseguimos visualizar nessa proposta do CREMLP /SEDUC-GO sugestões que contemplassem as atividades epilinguísticas, isto é, reflexão sobre o uso da linguagem e as diferentes formas de dizer, os efeitos de sentido dos conteúdos a serem trabalhados. Pensamos que a partir dessas atividades de análise linguística, o aluno precisa aprender de fato a usar a língua, seja na variedade padrão ou não, de acordo com a situação comunicativa. Porém o que percebemos nos objetivos acima propostos no currículo foram “reflexões” sobre os recursos expressivos, as estruturas da língua e seu funcionamento, puramente gramatical. Permanecendo a margem do trabalho linguístico questões relacionadas ao uso, à reescrita textual como forma de ressignificação de discursos e construção de conceitos.

Para Geraldi (1997), o trabalho com análise linguística compreende atividades de: linguagem, epilinguísticas (reflexão sobre o uso da língua) e metalinguísticas (reflexão sobre a construção linguística). Nessa perspectiva, as atividades epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas, já que o importante é que o aluno aprenda a refletir sobre a língua em uso e não fique somente fazendo exercícios gramaticais sobre noções já construídas. As atividades epilinguísticas são vistas então por esse autor como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, como uma ponte para a sistematização metalinguística. Esse tipo de currículo, como o da SEDUC/GO, não contempla as atividades epilinguísticas, pois não permite que a linguagem seja pensada no processo educacional a partir da interlocução entre sujeitos em contínua constituição.

Esse documento afirma que apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos e que prevê a língua em uso. Porém, percebemos em suas entrelinhas, através do quadro de bimestralização de conteúdos, presente na figura acima, uma concepção de língua tradicional, vista como instrumento de comunicação, por exemplo, cujo objetivo é desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão das mensagens. Esse tipo de concepção não pode ser dialógica e muito menos interacionista. Objetiva-se uma ideologia, uma

maneira de propor o ensino, mas o discurso revela práticas contraditórias, teoricamente falando.

Para Brait (2000), a análise comunicativa se dá no enunciado, por isso, não são aplicações mecânicas, já que esse é extremamente dialógico. Para a autora, um dos pontos negativos dos PCN-LP é justamente afastar-se da proposta do dialogismo diante do texto, dos discursos, já que eles parecem abordar o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, assim como se apresenta a proposta de bimestralização do CREMLP/SEDUC-GO (2012).

### **Considerações finais**

O currículo é um espaço de produção de sentido, um documento muito importante para a realização do trabalho do professor e para o processo de ensino aprendizagem do aluno. Ele revela a concepção de ensino e de língua do meio educacional que o produz, por isso, é muito importante refletirmos sobre as ideias ou discursos que ele veicula.

O CREMLP/SEDUC-GO (2012) parece apresentar uma proposta inovadora, ao sugerir um trabalho na perspectiva dos gêneros, porém os conceitos se mostram de maneira muito diluída, o que o torna prescritivo, levando-nos a pensar na utilização do gênero como pretexto para se trabalhar leitura e escrita e em uma concepção de linguagem tradicional. Outro ponto que consideramos negativo no currículo, e que a nosso ver não possibilita que se trabalhe a língua em uso, é a quantidade de conteúdos presentes para ser trabalhados em um bimestre, isso não permite que “[...] o ensino se dê em “terra firme”, sem lugar para o movimento, para as utopias, para a construção” (GERALDI, 1997, p. 134). A quantidade excessiva de conteúdos não permite que se aborde os usos linguísticos com profundidade, evocando as construções discursivas e nem que o currículo se realize na interação entre professor e aluno.

Diante do que foi exposto mostramos que o CREMLP /SEDUC-GO (2002) não apresenta uma postura dialógica em relação às propostas bakhtinianas e as OCEMLP, pois ainda que se mencionem o trabalho com a língua em uso, e com os gêneros, esses conceitos, no nosso ponto de vista, não são satisfatórios para que o professor possa desenvolver seu trabalho. Mesmo que inicialmente no texto de apresentação

apareça o conceito gênero discursivo, fica claro que a perspectiva teórica que o documento sugere é a textual, já que ela é mencionada mais vezes no documento.

É necessário que as vertentes teóricas abordadas pelo documento, em relação à teoria sobre os gêneros e as concepções de linguagem, sejam mais bem esclarecidas, através de um currículo reformulado, já que este para o qual lançamos nosso olhar se encontra em uma versão preliminar. Assim, o currículo poderá contribuir de fato para melhorar a qualidade do ensino no estado de Goiás, conforme propõe o CREMLP/SEDUC-GO (2012), já que esse documento é um dos principais materiais utilizados para a realização da transposição didática pelo professor. Por isso ressaltamos que se o professor não estiver preparado teoricamente não conseguirá fazer uma leitura crítica.

Portanto, as reflexões apresentadas apontam para uma concepção de currículo tradicional, Silva (2010), que pouco contribui para o trabalho do professor em LP e para a formação do aluno, como cidadão reflexivo-crítico e como agente social. Parece haver um consenso no documento entre os conteúdos selecionados para serem explorados em sala de aula: gêneros, língua, linguagem; o que, aliás, é uma das características do currículo tradicional. Por isso, a abordagem que se pretende fazer para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura e escrita é insatisfatória, pois não contempla realmente o ensino por meio do uso social e cultural da linguagem.

## Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN/VOLOCHINOV. A interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi- 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 115 - 132.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de Linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 15-25

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. Alfa, São Paulo, p. 249-269, 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1981-57942012000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-57942012000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Último acesso em 18 de Dez 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 39-46.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCN)**. Brasília: MEC, 2000. Parte II- p. 4-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Último acesso 5 de Junho de 2014.

MEC/SEB. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Conhecimentos de Línguas Portuguesa. Brasília: MEC, 2006. p. 17-46. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) Último acesso em: 18 Dez 2017.

ROJO, R. Gêneros do discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MOTTA-ROTH, D. ET AL. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184 – 207.

SANFELICE, J. L. A história da educação e o currículo escolar. In: APPLE, M. W. e colaboradores. **Currículo escolar: algumas reflexões**. Apase, São Paulo, p. 1-3, Ano IX nº 24 - outubro 2008. Disponível em: <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/curriculo-escolar-algumas-reflexoes> Último acesso em: 15 Dez. 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, SEDUC/GO. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás - Conhecimentos de Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf> Último acesso em 16 Dez. 2017.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190- 207.

SILVA, T.T. **O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte MG: Autêntica, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 21-23.

Recebido em 14 de março de 2019  
Aprovado em 12 de julho de 2019