

Proposta Curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juiz de Fora (MG)

ON CURRICULAR PROPOSALS OF THE PORTUGUESE LANGUAGE:
A DOCUMENT ANALYSIS IN JUIZ DE FORA (MG)

Tânia Guedes **MAGALHÃES ***
Fernanda Cristina **FERREIRA ****

Resumo: Este trabalho, cujo objetivo é apresentar uma análise de duas propostas curriculares de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG), de 2001 e 2012, é um recorte da pesquisa “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa colaborativa com professores de língua portuguesa” (2011/2013). Os gêneros textuais têm sido indicados, por propostas curriculares no Brasil, como objeto central do professor para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola; por isso, tornou-se relevante analisá-las no âmbito da pesquisa em desenvolvimento. Como aporte teórico, utilizamos autores que propõem um modelo didático pautado no desenvolvimento das capacidades de linguagem e na reflexão linguística (MENDONÇA, 2006) embasados numa concepção interacionista de língua (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Utilizamos, como metodologia, a análise documental, que busca analisar informações em documentos e seus desdobramentos. Os dados mostram que a proposta curricular de 2012 é mais adequada ao ensino de Língua Portuguesa do que a de 2001, sobretudo porque traz uma base teórico-metodológica que enfatiza o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos, norteadas por uma concepção interacionista, em contraposição à proposta de 2001, que é centrada em

* Doutora em Letras – Estudos linguísticos – pela UFF; professora da UFJF (MG).
tania.magalhaes@ufjf.edu.br

** Graduada do curso de Letras da UFJF. Bolsista de IC do projeto de pesquisa em questão. nandacferreira@hotmail.com

princípios quase exclusivamente normativos em detrimento do desenvolvimento de capacidades de uso e da reflexão sobre a língua.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Proposta curricular.

Abstract: This paper, whose objective is to analyze two curricular proposals of Portuguese from the Juiz de Fora City Hall (2001 and 2012), is an extract from a research entitled “On text genres and teaching: a collaborative research with teachers of Portuguese” (2011/2013). Text genres have been suggested by curricular proposals as a central object for teachers who work with Portuguese language teaching; for this, it is relevant to analyze the documents in the realm of the ongoing research. As theoretical references, we used authors who propose a didactic model based on the development of language skills and linguistic reasoning (MENDONÇA, 2006) which in turn are based on an interactional conception of language (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Document analysis was used as methodology, which envisions assessment of pieces of information in documents as well as their outcomes. The data show that the 2012 curricular proposal is more adequate to Portuguese language teaching than the first one, mainly for its theoretical and methodological grounding, which emphasize the development of students’ linguistic and discursive skills. Guided by an interactionist notion – unlike the norm-centered 2001 proposal – the 2012 document fosters the development of linguistic reasoning and usage skills.

Keywords: Portuguese language teaching; Text genres; Curricular proposal

Introdução

Pesquisas no âmbito das políticas educacionais têm trazido discussões sobre a eficácia das propostas curriculares para a escola básica, que têm como finalidade, entre outros, direcionar os conteúdos a serem abordados, orientar os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino, além de sistematizar os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais.

Pautados nessa perspectiva, na década de 90 do século XX, foram elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que têm como objetivo central sistematizar e

assegurar a formação básica comum de ensino a todo o território nacional, propondo-se a respeitar a diversidade sob diversos aspectos, os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1998).

Dessa forma, com o advento dos PCN, as numerosas secretarias de educação estaduais e municipais vêm se debruçando sobre projetos de criação de programas, de reorientações curriculares ou diretrizes bases de ensino-aprendizagem, bem como a sua aplicação em sala de aula.

Nessa direção, no início dos anos 2000, a Secretaria de Educação da cidade de Juiz de Fora (MG) elaborou uma proposta curricular para cada uma das disciplinas oferecidas do primeiro ao nono ano da formação discente. Com o passar dos mandatos da prefeitura e com as novas abordagens de ensino, no período de 2010 a 2012, a equipe que compunha a Secretaria de Educação do município elaborou um novo documento, visando a aperfeiçoar e melhor direcionar as diretrizes gerais e os conteúdos específicos das respectivas ciências, com publicação e distribuição ao corpo docente feita em 2012.

Em vista disso, este trabalho tem como objetivo analisar essas propostas curriculares de Língua Portuguesa (LP) da prefeitura de Juiz de Fora, através de análise documental, publicadas nos anos de 2001 e 2012, buscando contrastar as perspectivas de ensino de língua presentes nos documentos. Essa análise fez parte da pesquisa em andamento “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa colaborativa com professores de Língua Portuguesa”, cujo objetivo é, entre outros, criar um espaço de reflexão, construção e aplicação de materiais didáticos, relativos aos documentos oficiais de LP com eixo central baseado nos gêneros textuais. A pesquisa usa, principalmente, o embasamento teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para examinar os dados, criamos categorias de análise em que comparamos, nas duas propostas, as concepções de linguagem, a abordagem gramatical, o ensino de leitura, escrita e oralidade, a progressão curricular, além das seções internas dos documentos. Tais categorias foram criadas com base nos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de língua materna e na descrição dos documentos.

O artigo está organizado em algumas seções, quais sejam: uma reflexão sobre proposta curricular e ensino de LP, mostrando os princípios norteadores de tal disciplina na atualidade; a metodologia que possibilitou realizar o trabalho; a descrições das duas propostas curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, publicadas em 2001 e

2012; a análise dos dados, que visou a comparar as duas propostas a partir das categorias apresentadas na seção anterior; e, por fim, algumas considerações sobre os documentos, bem como o desdobramento disso para o ensino de LP na escola básica da atualidade.

1 Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa

Vários foram os estudos que trouxeram contribuições acerca do ensino de Língua Portuguesa na escola básica, sobretudo nas últimas três décadas (GERALDI, 1984; KATO, 1985; SOARES, 1986; KLEIMAN, 1989, 1992; MARCUSCHI, 1997, 2001, 2003, 2008; TRAVAGLIA, 2000; DIONÍSIO et al., 2003; MENDONÇA, 2006; ROJO, 2009, dentre muitos outros). A partir dos anos 80, surgiu uma série de questionamentos acerca do ensino normativo¹ de língua, que priorizava um estudo improdutivo da metalinguagem e uma abordagem do texto como pretexto para o trabalho exclusivo com tópicos gramaticais isolados de um contexto. Simultaneamente, tais estudos, desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada e da Educação, revelaram a problemática que rege o ensino de LP nessa perspectiva: após anos de escolarização, os alunos não estavam minimamente aptos a usar a língua com desenvoltura nas diversas situações sociais em que ela é requerida. Sendo assim, observaram a importância do desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita, ressaltando a eficácia do trabalho com gêneros textuais, que trazem para a escola práticas de linguagem que possibilitam uma abordagem social da fala e da escrita em situações de uso.

A discussão sobre o ensino de língua materna, com base em gêneros que circulam socialmente, tem mobilizado os educadores e linguistas. O tema se disseminou ainda mais a partir de 1998, principalmente, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso porque o documento mostra que, dentre os objetivos gerais estabelecidos para o ensino de LP, engloba-se “compreender os textos orais e escritos com os quais [os alunos] se defrontam

¹ Entendemos que um ensino normativo de LP é aquele que considera apenas a norma padrão escrita como “língua portuguesa” a ser ensinada na escola, excluindo outras variedades e a modalidade oral, centrado exclusivamente num exercício de identificação, classificação e memorização de termos no nível da frase ou da palavra, em detrimento do trabalho com o texto/discurso para o desenvolvimento de capacidades de ler, escrever, falar e ouvir, bem como da reflexão linguística.

em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (BRASIL, 1997, p. 33), num momento em que se adensa o discurso de ineficiência do ensino da gramática normativa, centrada na memorização de regras e isolada do uso, desprovida de reflexão sobre fatos reais de linguagem. O documento propõe dois eixos para os conteúdos de LP, que são o **uso** da modalidade oral e escrita da língua e **reflexão** sobre a linguagem (BRASIL, 1998). Nesse aspecto, os gêneros ficam ainda mais em evidência, justamente por trazerem para a escola um contato com as situações discursivas autênticas materializadas nos textos. Sobre a questão do ensino de gramática, tradicionalmente considerada de maior importância na escola, Geraldini (1984) e Mendonça (2006), dentre outros, defendem, então, uma perspectiva de reflexão ou análise linguística, em que há claro privilégio das atividades de análise dos recursos expressivos em função de um contexto, objetivando a construção de conceitos, baseado numa metalinguagem capaz de tratar dos fenômenos da linguagem em diversos níveis (do fonético/fonológico, morfossintático, semântico ou discursivo).

As orientações para um trabalho escolar com a língua materna que atendessem a tais objetivos passaram a destacar, em novos documentos oficiais e publicações da área, as práticas de uso e de reflexão sobre a língua, considerando a concepção central de linguagem como interação entre sujeitos, que são agentes sociais historicamente situados, interagindo por meio da linguagem. Considerando tal concepção, aprender a língua deve englobar o conhecimento pleno dessa interação e o domínio de suas formas e fenômenos, munindo o sujeito de meios para comunicar-se com seus pares. Desse modo, são centrais as atividades escolares com a LP que visam à ampliação da capacidade de uso da língua pelo aluno para atender aos objetivos específicos de contextos sociais diversos, e ao desenvolvimento da capacidade de refletir analiticamente sobre os usos e formas linguísticas. Os estudos teóricos e aplicados em torno dos gêneros textuais se ampliam ainda mais, de forma que seu conceito e desdobramentos para o ensino se tornam imprescindíveis.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros, que se caracterizam por conteúdo temático, organização composicional e estilo específicos, tornam a comunicação possível. Eles podem ser reconhecidos nos usos sociais pelos sujeitos, já que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262), construídos historicamente e produzidos pelos integrantes dos diversos campos da comunicação relativos às esferas de atividades humanas.

Abarcando aspectos conceituais, Marcuschi (2003) contribuiu com uma definição bastante didática de gêneros, diferenciando-os dos tipos textuais. Os gêneros são “realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas” (p. 23). Diferentemente dos tipos textuais, que são “constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas; constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos” (p. 23). O autor também afirma que é relevante o estudo dos gêneros textuais na escola já que, sendo eles o objeto central do professor de LP, deve-se ensinar “a produzir textos e não a produzir enunciados soltos” (p. 35). Os conceitos de gênero e tipo estão presentes na proposta curricular de 2012, sob crivo neste artigo.

Uma das teorias de grande repercussão no Brasil é a dos pesquisadores europeus Schneuwly e Dolz (2004) que, na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), preconizam que, no desenvolvimento da língua na escola, devem estar envolvidos três elementos básicos: as práticas de linguagem de certa comunidade, as capacidades de linguagem dos alunos e as estratégias de ensino. Para os autores, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74). Isso porque as práticas de linguagem mostram o funcionamento real da língua, envolvendo dimensões sociais, psicológicas e lingüísticas. Desse modo, o ensino de língua materna com base em gêneros põe em evidência a perspectiva sociodiscursiva, e não somente gramatical, da língua propiciando ao aluno saber agir pela linguagem, e não apenas a dominar estruturas.

Sobre programa e currículo, os autores ressaltam que o primeiro envolve mais “a matéria a ensinar e é recortado segundo a estrutura interna dos conteúdos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 42). Já um currículo é mais abrangente, envolvendo os conteúdos “definidos em função das capacidades dos aprendizes e das experiências a ele necessárias” (p. 42-43). A despeito dessa divisão, diversos dados nos mostram que são usados, como sinônimo de currículo, os termos proposta, diretriz, orientação ou parâmetro, adicionado ao adjetivo “curricular”; tais documentos envolvem não apenas conteúdos, mas o projeto educacional, suas diretrizes teóricas, a progressão de conteúdos, os objetivos e metas da aprendizagem e, às vezes, estratégias de ensino. Alguns

documentos comprovam essa afirmação².

Com um número maior de pesquisas e publicações voltadas para o ensino de língua materna nessa nova perspectiva, percebemos um grande movimento de construção ou revisão de currículos no país (MARINHO, 2007). Documentos estaduais ou municipais, como a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa da prefeitura de Juiz de Fora* (JUIZ DE FORA, 2012), foram criados como consequência de uma mudança de concepção e objetivos, passando a preconizar o ensino pautado na dimensão social da língua, abarcando as questões de oralidade, leitura, escrita, variação linguística, leitura literária, dentre outros aspectos importantes para a educação linguística do aluno.

Entendemos que as propostas para a área de Língua Portuguesa de Juiz de Fora podem ser entendidas como documentos que traçam diretrizes gerais e específicas para esta área do conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que tais propostas se assemelham ao conceito de currículo no sentido dado por Silva (apud MOREIRA, 2000, p. 16): um “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes”. Sendo assim, as propostas em análise explicitam **o que, como, o porquê e para quem** ensinar a Língua Portuguesa, considerando algumas estratégias em função do contexto de ensino. Nesse sentido, não é nosso objetivo definir se tais documentos são currículos, programas, propostas ou diretrizes, mas, sim, analisá-los comparativamente de forma a compreender se atendem a princípios gerais e específicos já delineados para a formação linguística do aluno de ensino básico.

É preciso lembrar que uma hierarquização de conteúdos em propostas curriculares é, na maioria das vezes, polêmica. Contudo, torna-se necessário, em termos de aprendizagem, pensar na construção do conhecimento na escola, considerando que o ensino da língua precisa enfocar também procedimentos, competências, atitudes e valores, bem como o envolvimento do coletivo de

² Os documentos a seguir apresentam não apenas conteúdos, mas também um projeto educativo, objetivos da aprendizagem, habilidades ou expectativas de aprendizagem e, às vezes, estratégias metodológicas: *Proposta Curricular de Minas Gerais: conteúdo básico comum – CBC* (MINAS GERAIS, 2005); *Diretrizes curriculares do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2008); *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco* (PERNAMBUCO, 2012); *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2008); *Orientações curriculares da área de Linguagens do Estado do Mato Grosso* (MATO GROSSO, 2010).

professores. Desse modo, entendemos a importância de selecionar conteúdos para se apreender tal conhecimento que, para nós, é a língua, abrindo espaço para as devidas adaptações referentes ao contexto que envolve cada comunidade escolar. Um aspecto importante no tocante à hierarquização diz respeito à progressão, que deve abarcar uma divisão entre os objetivos e os conteúdos. Também é preciso elencar, mais especificamente no trabalho de sala de aula com a língua materna, uma decomposição das tarefas a serem realizadas, as etapas a serem seguidas e a ordem dos conteúdos, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004).

Dada a importância de tais documentos curriculares, é essencial que as pesquisas se debruçam sobre eles, proporcionando uma análise mais crítica e útil para aqueles que os usam. Passaremos, então, a seguir, a apresentar os procedimentos metodológicos usados no trabalho.

2 Metodologia

Procuramos, nesta pesquisa, usar um caminho metodológico condizente com nossos objetivos: descrever, analisar e comparar documentos oficiais relativos à educação em língua materna no ensino básico. Sendo assim, escolhemos, para nossa abordagem, a análise documental: trata-se de pesquisa que busca “identificar informações factuais nos documentos” (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE, 1986, p. 38). Com base em questões e hipóteses de nosso interesse, buscamos descrever e analisar os documentos curriculares de ensino de LP do município de Juiz de Fora dos anos de 2001 e 2012.

Em um primeiro momento, pautamo-nos em descrever e analisar detalhadamente as categorias oriundas dos programas visando a compará-las, categorias essas que se diferenciam desde a organização interna até a metodologia de ensino de língua materna.

No desenvolvimento da pesquisa, criamos categorias de análises que visavam explorar nos documentos os seguintes aspectos centrais no ensino de LP: a concepção de linguagem que orienta o ensino pautado em gêneros textuais, buscando ampliar o letramento dos alunos; o ensino de leitura, escrita e oralidade, com base numa transposição didática baseada na progressão de conteúdos; o ensino de gramática em contraposição à proposta de reflexão linguística.

Tais categorias, criadas para esta investigação, foram denominadas por nós como: a) concepção de linguagem; b) concepção de gramática;

c) concepção de leitura; d) concepção de produção escrita; e) concepção de oralidade; f) relação entre as séries: progressão curricular; e, por fim, g) seções do documento (divisões internas do documento). Através delas, comparamos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de língua portuguesa, elencados na seção 1, o viés dado ao ensino de língua pelas propostas de 2001 e de 2012. Passaremos, então, à apresentação dos dados.

3 Descrição e Análise de Dados

Nesta seção, vamos nos dedicar a descrever cada uma das propostas curriculares para, em seguida, apresentar uma análise comparativa entre as duas.

3.1 A *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (2001)

A “*Proposta Curricular de Língua Portuguesa*”, publicada no ano de 2001, elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tem como base um trabalho sistematizado que privilegia a gramática normativa e suas regras, em detrimento de um trabalho com o texto e a reflexão linguística, abordando o uso da língua em contextos diversos apenas periféricamente.

De modo a facilitar o manuseio do professor, o documento é organizado por subdivisões e eixos específicos a cada série, como apresentados a seguir.

Quadro 1 – Seções do documento de 2001 (adaptado)

Seções
Textos e Leituras
Produção de textos
Ortografia
Acentuação gráfica
Pontuação

Fonte: As autoras.

Em sua introdução, a Proposta traz breves considerações sobre o ensino de LP e sua importância como fator de interação social. Nas subdivisões, a primeira apresentada pelo programa é intitulada “**Textos e Leituras**”, em que os autores traçam algumas observações acerca do ensino da língua e ressaltam a importância do trabalho com o texto em sala de aula. Esse tópico apresenta outras subdivisões que sinalizam para o professor a relevância da escolha do texto, incentivam a leitura oral feita pelo educador, cujo papel é proporcionar a interação texto-aluno, além de sugerir que o docente conduza comentários orais dos pontos importantes do texto. Apesar de ressaltarem a importância do trabalho com o texto em sala de aula, o documento apresenta, de forma superficial, uma concepção de linguagem interacionista; além disso, deixa lacunas na orientação para um trabalho sistemático sobre estudo de textos e não utiliza uma proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Com relação à produção escrita, subdivisão intitulada “**Produção de textos**”, o documento mostra que o objetivo da escola é ampliar o leque de temas para as redações, além de atribuir finalidade a essas produções para que os alunos vejam utilidade em seus textos. Ainda na denominação de “redação escolar”, a proposta considera apenas a narração e a descrição na escrita de textos. Como exemplo, traz a sugestão de que o professor elabore uma antologia com as histórias, crie murais ou jornais da turma, ou realize um concurso, em que a melhor redação será publicada no jornal local.

Outro aspecto abordado pelo documento de 2001 é o ensino dos sinais diacríticos utilizados na escrita, descrito na terceira subdivisão, “**Acentuação gráfica**”. Nela, é apresentada para o professor a importância de trabalhar com os alunos as regras de uso de acentuação, bem como os conceitos de tonicidade das sílabas. Não se fala, nesse aspecto, em reflexão.

Dando continuidade às discussões acerca dos sinais linguísticos, a seção intitulada “**Pontuação**” aborda as considerações específicas sobre o uso de sinais de pontuação na modalidade escrita da língua, além de “tecer alguns comentários sobre algumas das diferenças essenciais entre a modalidade oral e a modalidade escrita de linguagem.” (JUIZ DE FORA, 2001, p. 4).

Após a introdução, que traça diretrizes gerais, o documento apresenta os conteúdos, que denominamos para análise “eixos de conteúdos específicos” (Quadro 2), que englobam tanto a “parte comum às séries com as devidas adequações”, quanto uma lista de temas para cada série, abrangendo da 5ª a 8ª, denominação usada na época.

Quadro 2 – Eixos de conteúdos específicos do documento de 2001
(adaptado)

EIXOS DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS		
<p>Parte comum às séries iniciais (1º, 2º, 3º e 4º ano) com as devidas adequações</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Níveis de linguagem</p> <p>Práticas de leitura</p> <p>Produção de textos</p> <p>Ortografia</p> <p>Avaliação</p>	<p>Conteúdo proposto para a 5ª série:</p>	Fonética e Fonologia
		Substantivo
		Adjetivo, Locução adjetiva
		Artigo
		Numeral
		Pronome
		Verbos
		Introdução: Frase e Oração
	<p>Conteúdo proposto para a 6ª série:</p>	- Revisão das classes de palavras estudadas na série anterior
		Preposição
		Advérbios, locuções adverbiais
		Interjeições
		Verbos
	<p>Conteúdo proposto para a 7ª série:</p>	- Oração, sujeito e predicado
		Funções das palavras no texto
		- Revisão das classes de palavras estudadas na série anterior
- Verbos de ligação, predicativo do sujeito		
- Verbos intransitivos, Transitivos diretos, transitivos diretos e indiretos, Preposição, Objeto direto e indireto, Adjuntos adverbiais, Predicado verbal		
- Frase, oração, período		
- Termos da oração		
<p>Conteúdo proposto para a 8ª série:</p>	Concordância	
	Regência	
	Conectivos	
	Colocação pronominal	
	Formação de palavras e estrutura das palavras	
	Recursos sintáticos	
	Figuras de Sintaxe	
	Figuras de pensamento	
Figuras de palavras		

Fonte: As autoras.

Quanto aos eixos de conteúdos específicos comuns a todas as séries, os autores traçam temas comuns a eles, com suas devidas adequações, com o objetivo de criar condições para o aluno dominar a norma culta através de um ensino produtivo, partindo do uso cotidiano da língua até as regras gramaticais.

Dentre as especificidades do ensino fundamental, os seguintes temas gerais são elencados:

— **“Níveis de linguagem”**: o foco é orientar o aluno a compreender os processos de comunicação; conhecer outras variedades da língua, que não a padrão³; dominar a variedade culta; ampliar e enriquecer vocabulário; falar e escrever corretamente e codificar ou decodificar mensagens com precisão. Como estratégia de ensino, o documento propõe leituras de revistas em quadrinhos; transcrição de textos partindo da língua não padrão para a padrão; comparação de textos das diversas modalidades da língua; consulta ao dicionário; entrevistas; uso de músicas, entre outras atividades, em que os alunos entrariam em contato com diferentes códigos de linguagem.

— **“Prática de leitura”**: visa a desenvolver no aluno a percepção do texto; compreender e estabelecer relações contextuais e intertextuais; formar um leitor crítico que se posicione perante o texto; levar o discente a desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, além de trabalhar fluência, ritmo e entonação da leitura oral. O documento estabelece quatro tipos de leitura: i) informativa; ii) formativa; iii) literária; iv) produção de textos e reprodução de textos. Como proposta didática, o documento sugere o trabalho com jornais escritos e orais, resenhas e júri simulado.

— **“Produção de textos”**: tem como objetivo levar o aluno a produzir textos relacionados com outros que foram lidos, estabelecendo comparações; levantar as ideias principais de um texto; dividir as ideias em parágrafos; desenvolver no aluno o senso crítico e orientá-lo a opinar através da escrita. Como método de ensino, a proposta orienta o professor a trabalhar a leitura de contos ou crônicas, dividindo de acordo com os elementos e estruturas da narrativa; produção de textos narrativos em 1ª e 3ª pessoa; produção de resenhas e resumos; produção de livrinhos com narrativas curtas ou poesias.

³ No documento de 2001, não se faz menção à diferença entre norma padrão e norma culta (FARACO, 2008).

— **“Ortografia”**: busca desenvolver no aluno a habilidade da escrita ortográfica; para isso, orienta que o docente conduza a leitura de textos observando a grafia das palavras e pontuações das frases; sugere cópia de textos com a finalidade de efetuar o ditado; propõe ditado do trecho copiado para treinar ortografia e pontuação e fixar cartazes com os trechos ditados na sala de aula para aprender através da memorização.

— **“Avaliação”**: propõe uma avaliação permanente, servindo para diagnosticar dúvidas pendentes. Sugere-se que as avaliações sejam voltadas para a análise da leitura e interpretação de textos, vocabulário e ortografia. Quanto às questões gramaticais, essas seriam avaliadas com atividades de consulta ao material, em dupla ou com exercícios feitos em casa.

Mais especificamente quanto à seriação de conteúdos, destacamos, conforme o Quadro 2, conteúdos particulares referentes a cada série, em que se listam temas para serem trabalhados a cada ano.

Destinado para antiga quinta série (atual sexto ano), o documento propõe que o professor aborde em suas aulas oito pontos fundamentais: *fonética-fonologia (letra e fonema; vogal, semivogal, consoante; encontros vocálicos; encontros consonantais e dígrafos; divisão silábica; sílaba tônica e átona; acentuação gráfica); substantivo; adjetivo, locução adjetiva; artigo; numeral; pronome; verbos e introdução à frase e à oração.*

Segundo os autores da Proposta, o ensino sistematizado por nomenclaturas e normas gramaticais através de exercícios de fixação, como o uso de dicionários, ditados, trabalhos com gravuras, descrições, leitura de textos, busca de palavras e categorização, escrita de numeral por extenso, cópia de trechos, produção de textos empregando pronomes, reescrita de frases, mudando a pessoa e o tempo dos verbos, auxiliarão o aluno a identificar e reconhecer as classes gramaticais e seus devidos usos.

Referente à antiga sexta série (atual sétimo ano) está o ensino de *preposições, advérbios, locuções adverbiais, interjeições, verbos, oração, sujeito e predicado.* O documento orienta o professor a elaborar atividades que levem o aluno a reconhecer e usar as preposições, ligando adequadamente os termos das orações; a compreender a função que a palavra exerce; a introduzir o estudo do subjuntivo; a compreender o que é uma oração e exercícios de reconhecimento dos termos essenciais da oração.

Para os alunos da então sétima série (atual oitavo ano), deve ser introduzido o ensino dos *verbos de ligação, predicativo do sujeito, verbos intransitivos, transitivos diretos e indiretos, preposição, objeto direto e indireto, adjuntos adverbiais, predicado verbal, frase, oração, período, termos da oração.*

No último ano do EF, na 8ª série (atual nono ano), está o ensino de *concordância, regência, conectivos, colocação pronominal, formação de palavras e estrutura das palavras, recursos sintáticos, figuras de sintaxe, de pensamento e de palavras*.

Nessas duas séries finais do EF, não há descrição de estratégias de ensino.

Sendo assim, buscando analisar as informações acima, constatamos que, embora haja em sua introdução a perspectiva de ensino de LP como interação, a proposta curricular de 2001 baseia-se quase exclusivamente em tópicos gramaticais e normativos, privilegiando a norma padrão.

Essa seleção de conteúdos deixa comprometido o trabalho sistematizado com a linguagem, em que o uso da fala e da escrita e a prática de reflexão linguística estão associados ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Além disso, não há nenhuma menção à variação linguística. Ao utilizar o texto como pretexto para o estudo da norma padrão, o documento não considera as teorias de gêneros textuais, o ensino sistematizado da oralidade, a reflexão linguística atrelada ao contexto em detrimento do ensino de gramática normativa, bem como a interação mediada pela linguagem entre sujeitos. Também são pouco privilegiados os aspectos da leitura literária.

Acreditamos que, como essas discussões foram realizadas com mais frequência após a publicação dos PCN, o documento de 2001 já apresenta alguns princípios referentes à leitura e produção, contudo ainda pouco influenciado por uma concepção interacionista de linguagem.

3.2 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora (2012)

A “*Proposta Curricular de Língua Portuguesa*” da rede municipal de Juiz de Fora elaborada no ano de 2010 convidou as escolas a uma reflexão teórico-prática e ao fortalecimento da Rede Municipal em sua unidade, sem perder de vista a diversidade, estabelecendo uma relação dialógica entre as escolas e a Secretaria de Educação.

Conforme relatado em sua apresentação, o documento é o resultado de muitas discussões sobre ensino de língua materna. Sua elaboração foi submetida à apreciação e crítica de professores, coordenadores pedagógicos e diretores, em dois *Seminários sobre Currículo da Rede Municipal de JF*, realizados no ano de 2010. A expectativa era que a proposta fosse aplicada, discutida, avaliada e enriquecida com críticas e sugestões da comunidade escolar, de

forma que o processo de coconstrução marcasse a identidade e a autoria dos educadores na sua elaboração, a partir do ano de 2010, para finalização no ano seguinte⁴.

Pautado em duas posturas epistemológicas, teoria interacionista de aprendizagem e sociointeracionista de linguagem, o documento propõe uma reflexão sobre a linguagem, enfocando o objetivo do ensino de LP. Tem como foco o estudo das relações entre usos e formas da língua – sua realização através dos gêneros textuais – e a prática de reflexão linguística, com um olhar renovado sobre o ensino de gramática.

Estruturado de forma objetiva e com uma linguagem de fácil entendimento para o docente, o currículo se divide em seções, as quais são constituídas em forma de perguntas e respostas, apresentando teoricamente as concepções epistemológicas do documento e buscando sugerir soluções para sanar as recorrentes dificuldades encontradas no ensino da língua materna.

De maneira didática, a proposta se organiza a partir das seguintes seções:

Quadro 3 – Seções do documento de 2012 (adaptado)

Seções
Concepção de aprendizagem
Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa
Gêneros textuais e ensino
Alfabetização e letramento: revendo conceitos
Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental
Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral

Fonte: As autoras

A primeira seção apresentada, *Concepção de aprendizagem*, traz considerações sobre uma concepção interacionista. Ressalta a relevância do papel de mediador que o professor deve assumir e a importância do

⁴ A *Proposta Curricular de LP* da SME de Juiz de Fora teve sua versão final publicada em 2012, estando em vigor desde então.

reconhecimento e valorização do aluno, sendo este último o construtor de seu conhecimento e ativo no processo de aprendizagem, que traz para a escola diversos saberes aprendidos no seu contexto. O documento enfatiza o papel da linguagem nessa concepção: de mediadora da interação entre os sujeitos, além de objeto de estudo e reflexão.

Outra seção apresentada na proposta, *Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa*, busca mostrar uma visão discursiva sobre a linguagem considerando o sujeito aprendiz, o objetivo do ensino de língua e a abordagem didática de conteúdos. Para isso, os autores organizaram a seção em cinco perguntas, cujas respostas perpassam a concepção sociointeracionista de linguagem, envolvendo os sujeitos, os objetivos e o objeto de ensino e algumas questões metodológicas.

A terceira seção, *Gêneros textuais e ensino*, tem papel fulcral na proposta e recebe um tópico específico para a discussão acerca dessa perspectiva. O documento esclarece alguns conceitos, como gêneros, tipos textuais e capacidades de linguagem, com o objetivo de facilitar a compreensão do docente sobre o ensino de língua materna nessa perspectiva. Para isso, retomam autores como Bakhtin, Dolz e Schneuwly e Marcuschi para discorrer sobre tal abordagem. A proposta ressalta a importância do ensino dos gêneros orais, visando formar um aluno que se comunique nas mais diversas situações de interação social nesta modalidade. Ainda nesta terceira seção, os autores evidenciam a importância do trabalho através de sequências didáticas (SD), buscando confrontar o aluno com práticas de linguagem que possibilitem a apropriação e o domínio dos gêneros.

Fica claro, a partir da leitura desses três primeiros eixos, um alinhamento à perspectiva teórica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), conforme exposto na seção 1 deste artigo, na abordagem didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004).

Quanto à seção *Alfabetização e letramento: revendo conceitos*, o documento aborda de forma clara e objetiva esses dois processos. Pautados nos trabalhos de Soares (1998, 2003), a diretriz traz à tona a relação existente entre eles e seu impacto nas escolas, tratando-os como processos distintos, porém indissociáveis e simultâneos; abordam os métodos de alfabetização e dedicam uma parte para o letramento digital.

Referente aos *Eixos organizadores do ensino de LP no EF*, a quinta seção, há orientações sobre a utilização do texto como objeto de ensino, visando a um trabalho pedagógico pautado nos gêneros, em relação a leitura, escuta,

produção oral e escrita, não excluindo o ensino planejado e progressivo do sistema de escrita alfabético-ortográfico nas séries iniciais, nem a reflexão linguística ao longo da escolarização.

No interior desses *Eixos*⁵, o documento apresenta os seguintes pontos:

1. Compreensão e valorização da cultura escrita;
2. Apropriação do sistema de escrita;
3. Leitura e gêneros textuais;
4. Produção escrita e gêneros textuais;
5. Produção oral e gêneros textuais;
6. Reflexão linguística e gêneros textuais.

Com o objetivo de proporcionar aos alunos da rede possibilidades de participar das diferentes formas de interação via linguagem na sociedade, os autores sistematizam um quadro, no anexo do documento, em que trazem os *desdobramentos das capacidades de linguagem* em cada *eixo organizador* do ensino de LP por ano de escolarização, conforme o Quadro 4 (na página seguinte).

Percebemos que, no Quadro 4, são usadas as denominações “conhecimentos e atitudes” e “desdobramentos”, almejando que todas as unidades escolares organizem seu planejamento, tempo de estudo e projetos com um referente comum. Essa sistematização possibilita aos docentes a compreensão dos conhecimentos que envolvem tanto questões de gramática, com base na reflexão linguística, quanto questões de discurso, sempre se baseando na perspectiva sociointeracionista de ensino.

⁵ Analisando os eixos citados, percebemos uma afiliação ao programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ministério da Educação, o Pró-letramento (2007).

EIXO 6										
Reflexão linguística e gêneros textuais										
Conhecimentos e atitudes	Desdobramentos	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Reconhecer, analisar e empregar recursos linguístico-discursivos e seqüências textuais nos gêneros do agrupamento NARRAR/RELATAR	Reconhecer os componentes canônicos (seqüências textuais) dos gêneros do narrar e relatar que respondem às questões: QUEM? O QUÊ? ONDE? QUANDO? COMO? POR QUÊ?	I	I (O) (E)			C				
	Compreender a organização composicional dos gêneros do narrar/relatar: orientação, complicação e desfecho.						I			C

Fonte: Juiz de Fora (2012, p. 76).

I = introduzir; C= consolidar; O= oral; E= escrito

Quadro 4 – Trecho de “Eixos organizadores do ensino de LP”

A última seção do programa, *Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral*, tem como foco a orientação de um modelo didático pautado no desenvolvimento das competências discursivas para o uso da língua em gêneros textuais, nos moldes propostos por Schneuwly e Dolz (2004). Para isso, os autores da Proposta constroem um quadro de agrupamento de gêneros, com base nas capacidades de linguagem. O documento busca propor uma reavaliação sobre a forma de organização curricular do ensino, diferentemente da proposta de 2001, adotando um modelo didático embasado no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Centrado na unidade “gênero” para elencar conteúdos, entendemos que a proposta evidencia que o trabalho de análise linguística partindo das unidades maiores (discurso) para as unidades menores (formas linguísticas nos níveis semântico, morfosintático e fonético/fonológico). Sendo assim, os gêneros são distribuídos, como mostrado no Quadro 5 (na página seguinte), ao longo dos nove anos do EF.

Dessa forma, o documento possibilita respeitar as especificidades linguísticas, sociais e cognitivas dos alunos em um movimento de retomada e aprofundamento de conteúdos – abordagem em espiral do ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

Com base nessa descrição, percebemos que o documento traz uma proposta de hierarquização de conteúdos consistente, além de promover uma reflexão sobre a linguagem, priorizando o objetivo do ensino de língua: desenvolver aprendizagem com base nas capacidades de linguagem para formar um aluno capaz de agir discursivamente na sociedade. Ademais, focaliza o estudo das relações entre usos e formas da língua – sua realização através dos gêneros textuais – e a prática de reflexão linguística, com um olhar mais adequado sobre o ensino de gramática: prioriza a reflexão de fenômenos linguísticos a partir das tipologias textuais (narrar, relatar, expor, descrever ações/instruir, argumentar, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 61-62)).

Por fim, as referências bibliográficas da Proposta de 2012 englobam uma lista consistente de obras que podem ser consultadas pelo professor, lista essa bastante atualizada e condizente com os embasamentos teórico-metodológicos sobre ensino de língua portuguesa no Brasil na contemporaneidade.

Na seção seguinte, passaremos a uma análise mais comparativa entre as concepções existentes nas duas propostas.

Quadro 5 – Trecho do quadro de *Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral*

1º segmento do Ensino Fundamental					
AGRUPAMENTOS	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
NARRAR	Conto de fadas	Conto de fadas	Conto maravilhoso	Conto maravilhoso	Contos de assombração
	História (muda) em quadrinhos	História em quadrinhos			
	Tirinha (muda)	Tirinha			
		Fábula	Fábula		
	Adivinha				
		Lenda do folclore brasileiro	Lenda do folclore brasileiro	Lenda de outras culturas	Lenda de outras culturas
				Vídeos e animações	Vídeos e animações
				Narrativa de aventura	Narrativa de aventura
					Narrativa de aventura
				Piada	História engraçada
	Partendas				
	Cantiga de roda				
	Trava-língua				
				Pequena crônica literária	

Fonte: Juiz de Fora (2012, p. 49).

4 Análise Comparativa entre as Propostas

Na comparação entre as duas propostas, percebemos que embora o documento de 2001 explicita uma **concepção de linguagem** como interação, seus desdobramentos não confirmam o proposto, já que, na divisão interna de conteúdos, os tópicos estão listados e agrupados apenas por questões gramaticais envolvendo os níveis fonético/fonológico, morfológico e sintático, abordando, superficialmente, o trabalho com textos. Já a proposta de 2012, diferentemente da anterior, se pauta na concepção de linguagem como interação, trazendo em sua essência um desdobramento concreto dessa perspectiva materializada em eixos centrais que priorizam o desenvolvimento da capacidade discursiva, considerando o gênero como objeto, o que nos leva a identificar aí um ensino de língua entrelaçado às interações sociais entre sujeitos.

Com relação ao ensino de **gramática**, a proposta de 2001 coloca a norma padrão como conteúdo quase exclusivo a ser aprendido na sala de aula, por meio de atividades de identificação e classificação. Os níveis de análise privilegiados são o fonético/fonológico e o morfossintático, citando apenas superficialmente o texto, contudo, sem apresentar propostas para seu uso. O texto é apenas usado como pretexto para o ensino metalinguístico. De forma diferente, o documento de 2012 propõe uma prática de reflexão linguística (Eixo 6), que parte do discurso como motivador do uso de formas linguísticas, para uma análise mais detida em outros níveis, sempre perpassados por aspectos pragmáticos.

No tocante à **leitura**, no documento de 2001 temos uma proposta de “produção de texto e reprodução de texto” que são, a nosso ver, uma forma pouco apropriada não só de seleção dos conteúdos, como de proposta metodológica para a sala de aula. Percebemos na categoria “*produção de textos*” uma sugestão de “levantamento das idéias principais de um texto” e “divisão as idéias em parágrafos”, que são, claramente, práticas realizadas em leitura. Nesse sentido, percebe-se certa confusão entre o que são atividades de leitura e de escrita. A leitura literária é citada superficialmente. No documento posterior, vemos uma perspectiva social, cognitiva e discursiva, em que o leitor tem que ser ativo no processo de construção do sentido, interagindo com o autor via texto (KLEIMAN, 2000; KOCH; ELIAS, 2006). Além disso, a leitura está atrelada aos gêneros textuais (Eixo 3), o que traz, novamente, a importância dos aspectos discursivos nessa construção. Quanto à leitura de literatura, o

documento de 2012 apresenta seção à parte intitulada “Orientações para o estudo da poesia no ensino fundamental”, incluindo 15 importantes estratégias para estudo da poesia/poema.

Em relação à **produção escrita**, no documento de 2001 tem-se uma perspectiva de redação, embora se aborde “produção com sentido”. A proposta de redação não traz à cena uma perspectiva discursiva de linguagem, objetivando colocar os alunos em situações reais de interlocução, conforme faz o documento de 2012, em que é focado não o ensino da forma, mas da função do texto num contexto (Eixo 4). Ademais, na proposta de 2012, os textos estão categorizados em gêneros e tipos, e seus desdobramentos, proporcionando maior orientação linguístico-discursiva sobre o processo de escrita.

No que tange às práticas de **oralidade**, no documento de 2012 estão presentes vários gêneros orais para serem abordados em todos os anos escolares (Eixo 5), visando a um estudo sistematizado da oralidade, além de haver, no eixo da análise linguística, uma proposta de reflexão entre fala e escrita. No de 2001, a oralidade não é citada.

O documento de 2012, no que concerne à **relação entre as séries: progressão curricular**, traz eixos organizadores de ensino elaborados a partir de uma concepção de língua que abarca questões linguísticas e discursivas. Baseia-se, por isso, no princípio da aprendizagem em espiral, abrangendo conteúdos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental que são retomados, sistematizados e consolidados ao longo da escolarização, em relação às capacidades de linguagem que são paulatinamente desenvolvidas. Já no documento anterior, a relação entre as séries é feita por conteúdos gramaticais: o que foi visto em um ano, deve ser revisado no seguinte, contudo, no tocante às atividades metalinguísticas considerando apenas a norma padrão.

Nas **seções**, no documento de 2001, os eixos organizadores misturam categorias, colocando “textos”, “leituras”, “ortografia”, “acentuação” e “pontuação” no mesmo nível de análise. Isso mostra que não se separa, para fins pedagógicos, uma observação da língua em função do objeto e da progressão curricular, necessários para uma aprendizagem plena. Na subdivisão dos conteúdos, a proposta de 2001 limita-se a listar uma gama de conteúdos gramaticais divididos por séries, tentando aliá-los à prática de leitura e escrita. De outra forma, a proposta de 2012 relaciona capacidades de linguagens, serialização e reflexão linguística.

Podemos visualizar melhor a comparação acima sintetizada no quadro abaixo:

Quadro 5 – Comparação e análise sistematizada dos documentos de 2001 e 2012

Categorias	Programas	
	2001	2012
1) Concepção de linguagem declarada pelo documento	Linguagem – interação	Linguagem – interação
2) Gramática	Eixo principal	Eixo vinculado ao discurso (por meio dos gêneros textuais)
3) Leitura	Proposta metodológica: silenciosa, leitura oral para os alunos, comentário oral do texto	Proposta sociocognitivista e discursiva: gêneros textuais e letramento. Proposta de desenvolvimento de habilidades (descritas) e relativas ao agrupamento tipológicos.
4) Produção escrita	Proposta superficial de produção de textos, baseada e “redações”	Proposta baseada em situações discursivas materializadas em gêneros textuais (capacidades de aprendizagem), atrelada à progressão.
5) Oralidade	Ausente	Baseada em gêneros e em capacidades de aprendizagem, atrelada à progressão curricular
6) Progressão curricular	Feita pelos tópicos gramaticais (ex: revisão das classes de palavras)	Baseada em gêneros e em capacidades de aprendizagem - sugestão de gêneros orais e escritos do 1º ao 9º anos - capacidades de linguagem por eixos organizadores. Ensino fundamental (1º ao 9º)
7) Seções do documento	* Textos e leituras, produção de texto, ortografia, acentuação gráfica, pontuação 1º segmento: Eixo comum às séries - Níveis de linguagem; Prática de leitura; Produção de texto; Ortografia; Avaliação 2º segmento: 5ª série - Fonética e Fonologia; classes de palavras	1) Concepção de aprendizagem 2) Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa 3) Gêneros textuais e ensino 4) Alfabetização e letramento

<p>7) Seções do documento</p>	<p>6ª série - Revisão das classes de palavras estudadas na série anterior; Verbo; Preposição; Oração, sujeito e predicado; Interjeições; Advérbios, locuções adverbiais.</p> <p>7ª série - Funções das palavras no texto; Revisão das classes de palavras estudadas na série anterior; Verbos de ligação, predicativo do sujeito, Transitivos diretos e indiretos, Preposição, Objeto direto e indireto, Adjuntos adverbiais, Predicado verbal; Frase, oração, período; Termos da oração.</p> <p>8ª série – Concordância Recursos sintáticos; Regência; Figuras de Sintaxe; Conectivos; Figuras de pensamento; Colocação pronominal; Figuras de palavras; Formação de palavras e estruturas das palavras</p>	<p>5) Eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental</p> <p>6) Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral</p>
--------------------------------------	--	--

Fonte: As autoras.

A partir dessa comparação, percebemos o quão diferentes são as propostas da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Consideramos o documento de 2012 como um avanço, principalmente por estar mais condizente com os pressupostos teórico-metodológicos mais recentes da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna.

Nesse sentido, parece-nos que a perspectiva adotada no documento de 2001, ainda centrada no ensino de gramática, considerava a língua como interação apenas teoricamente, sem transpor em conteúdos teóricos e estratégias metodológicas a verdadeira essência de tal concepção: a possibilidade de ressignificar as práticas de linguagem na escola, ressaltando as situações discursivas.

Sendo assim, consideramos que a proposta de 2001 trouxe recomendações baseadas nas discussões teóricas da Linguística Aplicada ao ensino da língua materna que estavam sendo travadas no país, mas ainda de

forma preliminar; como os debates sobre o ensino de linguagem estavam pouco difundidos e de certa forma distantes da realidade escolar, percebe-se, no documento de 2001, uma tentativa de apropriação das teorias e das sugestões dos PCN. Podemos afirmar que o documento de 2012 trouxe uma proposta positiva para a rede municipal de Juiz de Fora, uma vez que consolidou, de forma bastante pertinente, propostas teórico-metodológicas de ensino de língua.

Considerações Finais

Nesse artigo, pretendemos apresentar uma análise realizada no interior de um projeto de pesquisa desenvolvido com professores de 1º ao 9º anos do EF, através desse mapeamento documental. Não foi nosso foco, na pesquisa, entender o efeito das prescrições dadas no documento na atividade cotidiana do professor. Verificamos, acerca dos aspectos internos ao documento, como são concebidas as linhas condutoras do ensino de língua portuguesa.

Após comparação entre concepções de linguagem, de gramática, leitura, escrita e oralidade, além da relação entre anos/séries e a progressão de conteúdos, percebemos um avanço significativo na proposta de LP do ano de 2012, que apresenta uma reflexão teórico-metodológica embasada numa concepção discursiva, diferenciando-se substancialmente do documento de 2001.

O desdobramento dessa mudança deve significar a não exclusão do aluno em seu papel de agente social da atividade coletiva de uso da língua. Além disso, tal desdobramento propõe retomar o papel essencial da escola como importante agência de letramento, sobretudo para aqueles mais afastados das práticas de letramento escolar e acadêmico. É importante retomar, também, o papel significativo do professor como mediador dos processos escolares de desenvolvimento da linguagem.

Contudo, a mudança de perspectiva de ensino não se dá apenas com uma mudança de currículo, ainda que ele traga propostas teoricamente consistentes. As implicações do documento de 2012 para a prática pedagógica ainda devem ser profundamente investigadas. Restam-nos, agora, questões de outra natureza: os professores da rede conhecem e usam a Proposta Curricular? Como a conheceram? Como a usam? Que políticas educacionais trarão ações de formação para estudarmos tal documento? Seu conteúdo é transponível para o ensino? Que adaptações precisam ser feitas?

Notamos, então, que muitos são os desafios que ainda estão por vir. Nessa direção, acreditamos que escolas com estrutura, professores bem formados e valorizados, condições materiais, integração entre sujeitos, alunos estimulados e envolvidos em seu processo de aprendizagem, além de proposta curricular bem fundamentada, podem proporcionar um ensino mais significativo para todos nós.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. Juiz de Fora, 2001.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*. Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/fuTFuQ>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. São Paulo: Pontes, 1992.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 49., 1997, Belo Horizonte. (Conferência).
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.
- MARINHO, M. Currículo da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, n. 20, v. 1, p. 163-189, 2007.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso. *Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso*. Área de Linguagens. Cuiabá, 2010.
- MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português. Educação Básica – Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries)*. 2005.
- MOREIRA, A. F. B. As reformas curriculares como instrumento de controle da escola, do professorado e do aluno. *Cadernos para o professor*, Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, n. 10, v. 1, p. 13-20, jan./jun. 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes curriculares da educação básica - Língua Portuguesa*. Paraná, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio*. CAEd, 2012.

PRÓ-LETRAMENTO: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Recebido em: 22/05/2014

Accito:12/11/2014