

**CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DA REDE ESTADUAL
DE PERNAMBUCO**

**PORTUGUESE LANGUAGE CURRICULUM: A STUDY OF THE PUBLIC STATE
SCHOOLS IN PERNAMBUCO**

NÓBREGA, Jailton Jáder*

SUASSUNA, Livia**

* Professor de literatura brasileira e língua portuguesa em estágios e projetos de extensão; Pesquisador-bolsista de iniciação científica na área de educação e linguagem.

**É graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente integra o conselho editorial da revista *Leitura - teoria e prática* (editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil) e é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação).

RESUMO

Levando em conta a ampliação da concepção teórica de linguagem, baseada na linguística da enunciação e no sociointeracionismo, e os recentes estudos sobre currículo, baseados nas teorias críticas, pretendeu-se, com esta pesquisa, investigar como professores de língua portuguesa da educação básica definem os conteúdos a serem ensinados em suas turmas e se esses conteúdos visam ao letramento. Em relação à metodologia, realizamos uma pesquisa qualitativo-etnográfica, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada. Foram entrevistados, assim, três professores (um referente ao nível fundamental e dois referentes ao ensino médio) de duas instituições de ensino de mesmo perfil: escolas públicas da rede estadual de PE. Os resultados da análise evidenciam práticas pedagógicas divergentes em relação ao ensino de língua materna, entretanto, no que concerne à concepção de currículo e às suas bases, verificamos a persistência da visão mais tradicional e a falta de critérios e de autonomia do professor na seleção dos conhecimentos ensinados, o que nos leva à conclusão de que é preciso instaurar, na universidade e nos programas de formação continuada, um maior debate acerca da visão mais ampla de currículo.

Palavras chave: Currículo. Língua portuguesa: currículo e ensino. Práticas curriculares

ABSTRACT

Considering the extension of the theoretical conception of language, based on the enunciation linguistics and the social interactionism, and also the recent studies on curriculum, which are based on critical theories, this research aimed at the investigation of how the middle and high school's Portuguese teachers define the content to be taught in their classes and whether this content aims at the literacy. Regarding the methodology, we performed a qualitative and ethnographic research, using the semi-structured interview technique. Three teachers (one from middle school and two from high school) were interviewed. They were from two schools with the same profile: public state schools from Pernambuco. The analysis results show divergent pedagogical practices regarding the teaching of mother tongue, however, regarding the conception of curriculum and its bases, we see the persistence of a more traditional view and the lack of both criteria and teacher autonomy in the selection of knowledge taught, which leads us to the conclusion that it is necessary to establish, at the university and at the continuing education programs, a larger debate about the broader view of curriculum.

Keywords: Curriculum. Portuguese language: curriculum and teaching. Curricular practices.

1 INTRODUÇÃO

Em 1981, o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi, da UNICAMP, apoiado nas teorias linguísticas que vinham tratando a linguagem para além de sua imanência (análise do discurso, linguística de texto, teorias enunciativas, sociolinguística, etc.), propôs uma metodologia renovada para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Tal metodologia teria como base três práticas articuladas – leitura, produção textual e análise linguística¹ – a partir de uma concepção de linguagem como interação, no quadro de um ensino de base sociointeracionista. Disse também o autor, em um de seus estudos, que uma diferente concepção de linguagem haveria de engendrar não apenas diferentes metodologias de ensino, mas, sobretudo, novos conteúdos.

Entre os muitos questionamentos, dúvidas e tensões derivados de uma proposta que trazia para o interior da sala de aula o texto, em lugar do rol de palavras e frases prontas e modelares, o uso da língua em lugar da mera descrição, o funcionamento dos discursos em lugar da prescrição gramatical, podemos citar aqueles relativos às formas de seleção e didatização dos conteúdos, incluindo a sua seriação conforme a organização do sistema de ensino brasileiro.

Um conjunto dessas incertezas derivou das teorizações sobre os gêneros textuais ou discursivos, definidos por Mikhail Bakhtin como tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos sócio-historicamente e caracterizados por aspectos composicionais, estilísticos e linguísticos específicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), lançados pelo Ministério da Educação em 1997 (1º e 2º ciclos de aprendizagem) e 1998 (3º e 4º ciclos), propõem que o ensino de língua portuguesa se estruture em torno dos mais diversos gêneros discursivos, sendo alguns deles considerados mais adequados para cada nível de ensino.

No caso do estado de Pernambuco, no ano de 2008 foi elaborada e lançada a público uma proposta curricular denominada Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC). A BCC está atrelada à política de avaliação institucional das redes públicas de Pernambuco, conhecida como SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco), que inclui os municípios, num esforço conjunto de melhoria da qualidade da educação. Foi exatamente a realização dessa política de avaliação que gerou a necessidade de uma base comum que pudesse orientar a elaboração dos testes com um mínimo de uniformidade e confiabilidade, uma vez que a diversidade de currículos do estado e dos municípios se constituía num elemento dificultador.

A ideia da base ao invés de uma proposta curricular fechada e uniforme nasceu do reconhecimento da importância de cada sistema educacional contemplar as especificidades culturais locais, bem como aspectos não diretamente mensuráveis através de testes de avaliação (tais como a ética, a subjetividade e outros).

Do quadro acima descrito derivam questões que julgamos relevante pesquisar e que vão desde as concepções dos professores sobre língua e ensino de língua, até as práticas de sala de aula, passando por definições e documentos curriculares, livro didático de português e formação de professores. No caso do presente projeto de pesquisa, as questões que nos ocupam são: diante da diversidade de teorias linguísticas, de uma visão mais ampla de linguagem e de novas prescrições para o ensino, como os professores decidem o que ensinar? Em que critérios se baseiam para fazer suas escolhas? Em que medida eles delegam essa tarefa aos autores dos livros didáticos? As escolas e redes de ensino têm projetos curriculares próprios, elaborados nos seus coletivos? Como as especificidades dos grupos de alunos são contempladas no currículo? O que constitui, efetivamente, um conteúdo escolar/curricular? Os currículos elaborados e praticados são compatíveis com o discurso atual sobre o ensino de língua? Qual a ordenação conferida aos conteúdos ao longo do processo de escolarização?

Diante dessas questões, formulamos, então, os objetivos deste estudo: (1) analisar e discutir diferentes modos de constituição do currículo de língua portuguesa para a educação básica, no contexto das propostas e políticas atuais para o ensino dessa disciplina; (2) identificar as referências adotadas pelos professores no processo de definição de conteúdos curriculares de língua portuguesa; (3) verificar que pressupostos teóricos norteadores fundamentam a concepção de currículo dos docentes e quais as implicações disso para a sua prática pedagógica e para a definição das competências priorizadas no ensino de língua materna; (4) investigar se os conteúdos selecionados e as propostas curriculares em que os professores se baseiam têm relação com as orientações recentes para o ensino de língua portuguesa e favorecem o letramento dos alunos.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Problematizando o ensino de português

O ensino de português sempre foi pautado nas gramáticas normativas tradicionais, nas quais a língua é descrita como um código estático e acabado, exterior aos sujeitos e descolado

dos contextos de uso. Partindo da conceituação da gramática como “a arte de bem falar e escrever”, os gramáticos sempre estiveram preocupados em estabelecer um modelo de uso da língua. Com poucas variações, os compêndios pedagógicos, em geral, obedecem a uma organização padronizada: conceitos e regras de bom uso, seguidos de exemplos (retirados, via de regra, da literatura) e exercícios de identificação dos elementos gramaticais e correção de frases (SOARES, 1996).

Dentro desse quadro, ganhou força (na escola, principalmente) a dicotomia “certo x errado”. O ensino de português se concentra no estabelecimento de formas linguísticas ideais, modelares, bem como na memorização da metalinguagem gramatical e, nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem se reduz à verificação da correção linguística como um conhecimento em si, ou da correção com que se emprega a nomenclatura em exaustivos exercícios de classificação. Vê-se, portanto, que, no contexto escolar, não ocorre interlocução efetiva.

Em oposição à concepção tradicional de língua enquanto mero código linear, acabado e homogêneo, adotamos a concepção de língua enquanto discurso, interação, prática sócio-histórica, o que significa um deslocamento da regra absolutizada para o entendimento de como a língua funciona no seio da sociedade. Esse deslocamento tem implicações importantes para o ensino: os sujeitos aprendem não porque previamente lhes foram mostrados modelos e regras de uma língua pronta, mas porque usam a língua em contextos históricos concretos, como resultado de suas necessidades comunicativas (e quanto mais expandidas e diversificadas essas situações de uso, mais conhecimentos linguísticos eles constroem). Outro aspecto importante é que o uso da linguagem implica a existência de sujeitos concretos, dotados de emoções, intenções e vivências. Isso faz com que o discurso seja determinado, a um só tempo, pelo fato de que procede *de* alguém e vai *para* alguém. A significação, na verdade, constrói-se *na* e *pela* enunciação, correspondendo a um processo de permanente negociação de sentidos (GERALDI, 1996).

Se concordarmos com esse último ponto, somos obrigados a admitir, então, que a língua se concretiza em textos, entre cujos elementos se estabelecem relações de várias ordens: fonéticas, morfológicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, estilísticas, lógicas... etc. Cada elemento simbólico, portanto, está em relação com outros e com dados do próprio contexto em que o texto é produzido, numa espécie de teia infinita e ininterrupta de significações (CARDOSO, 1999).

2.2 *Problematizando o currículo*

No que diz respeito ao currículo, convém destacar alguns pontos do debate atual em torno do tema. Um primeiro aspecto a se considerar é a confusão conceitual entre currículo e conteúdos curriculares; toma-se, frequentemente, uma coisa pela outra, o que acaba por reduzir o currículo a uma mera lista de assuntos que devam ser aprendidos na escola. Essa listagem se faz aleatoriamente, com base, sobretudo, nos índices de livros didáticos e manuais de ensino, perdendo o currículo sua necessária vinculação com um projeto pedagógico e de sociedade. No caso particular da língua portuguesa, os planos de ensino são, na prática, compilações de itens da Nomenclatura Gramatical Brasileira, selecionadas sem estarem apoiadas em critérios pedagógicos.

Moreira (1990) aponta também, como problema do currículo, a fragmentação e o isolamento dos conteúdos e disciplinas. Contrariando o princípio da apreensão global da realidade pelo sujeito que aprende, a escola trata como separados dados verdadeiramente articulados, inclusive dentro de uma mesma área de conhecimento. Como resultado dessa fragmentação, temos novo problema: o da superposição dos conteúdos. Alguns deles se tornam clássicos e constam de quase todas as propostas curriculares, em qualquer nível de ensino, independentemente de uma motivação cognitiva ou epistemológica.

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

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

Nossa sociedade reconhece um tipo especial de competência que se exige para o ensino da língua materna. Tal competência se caracteriza fundamentalmente pelo domínio de certos conteúdos tipicamente escolares, uniformemente distribuídos pelas diversas regiões do país, independentemente das peculiaridades dessas regiões, e, talvez, das necessidades reais dessas regiões. Quando dizemos ‘conteúdos tipicamente escolares’ pensamos em conteúdos que se mantêm por longo tempo por uma tradição ligada mais à escola do que à prática, e com uma resistência

obstinada à atualização que se poderia esperar se a escola acompanhasse a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas, ou se ela se ocupasse das necessidades prioritárias de sua clientela. (p. 9).

Críticas ao modelo clássico de currículo acadêmico também foram tecidas por Moreira (1990), que chama atenção, inclusive, para a exclusão do conhecimento não-escolar. Para o autor, isso tem sido um fator importante da produção do fracasso escolar e do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais. Segundo Moreira, costuma-se aceitar incondicionalmente os conteúdos e disciplinas tradicionais, como se eles fossem eternos, imutáveis e independentes das circunstâncias históricas e sociais que os configuram como dignos de serem incluídos nos currículos:

Currículos não têm (...) uma existência à parte dos homens que os criam. Currículos são, sim, invenções sociais, como as cidades ou os partidos políticos (Young, 1971). Todo currículo, como bem acentuou Williams (1984), implica uma seleção da cultura, um conjunto de ênfases e omissões, que expressa, em determinado momento histórico, o que se considera ser educação. Não se justifica, por conseguinte, o caráter de permanência atribuído a certas disciplinas que são, dessa forma, cristalizadas e tomadas como o único conhecimento que expressa a 'verdade das coisas'. (Ibid., p. 213-214).

Por isso, propõe ele, deve-se questionar profundamente as disciplinas tradicionais, no sentido de que funcionem como instrumentos de conscientização e emancipação.

2.3 Ressignificando o ensino de português e o currículo

Partindo, então, do princípio de que a linguagem, para além de um simples código, consiste num modo de ação social, forma privilegiada de interação entre as pessoas, e aceitando que a prática pedagógica nessa área deve levar a uma permanente leitura/produção de textos orais/escritos, tentaremos indicar um novo caminho para a ressignificação do currículo.

Os adeptos das teorias críticas do currículo têm defendido alguns princípios norteadores básicos da construção/reconstrução de propostas curriculares. Entre esses princípios, está o de que os conteúdos aprendidos na escola devem ser: relevantes para o aluno, sua comunidade e a sociedade em geral; adequados aos objetivos de ensino; atuais, em

termos da incorporação dos avanços científicos dos diferentes campos do conhecimento; e válidos, enquanto promotores do desenvolvimento cognitivo (POSTLEWAITE, 1979).

Nesse sentido, Possenti e Ilari (1987) mostram a importância das recentes teorias linguísticas não tanto para antecipar no detalhe que tipo de conteúdos e estratégias pedagógicas se deva privilegiar na escola, mas, sobretudo, pela possibilidade de redefinir “atitudes pelas quais o ensino da língua materna se aproxima ao máximo do uso real e das condições naturais do aprendizado da língua” (p. 11).

A partir do exposto, defendemos que os currículos de língua portuguesa incorporem novos conteúdos, nascidos de perspectivas analíticas mais abrangentes e atualizadas da linguagem; conteúdos que ampliem a aprendizagem e a autonomia; conteúdos, enfim, que sejam relevantes para o sujeito nas diversas situações discursivas de que ele participe.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de caráter qualitativo, interpretativo e etnográfico, foi realizada em duas escolas estaduais de Pernambuco – rede de ensino que tem um documento curricular próprio, lançado a público recentemente, conforme já dito.

Em uma das unidades educacionais pesquisadas, ofereciam-se os níveis fundamental e médio de ensino; portanto, definimos dois professores da equipe de docentes de língua portuguesa dessa escola para participar da pesquisa: um que lecionava no ensino fundamental (que será chamado aqui de professor 1) e outro que lecionava no ensino médio (denominado de professor 2); essa escolha se deu com o intuito de contemplarmos a investigação dos dois níveis de ensino. Na outra unidade educacional da rede estadual de Pernambuco, oferecia-se apenas o ensino médio; escolhemos, então, um professor da equipe de língua materna para tratar desse nível no nosso trabalho (este será nomeado de professor 3).

Os dados foram colhidos através do instrumento de coleta que consiste na entrevista semiestruturada. Desse modo, entrevistamos os professores de língua portuguesa e/ou literatura brasileira elencados acima, para saber deles que referências e procedimentos adotam no momento de traçar os conteúdos curriculares das diferentes séries ou ciclos de aprendizagem.

Nesse sentido, traçamos os seguintes critérios de análise, definidos em função dos objetivos da nossa pesquisa: (a) Identificar as referências adotadas pelos professores no processo de definição de conteúdos curriculares de língua portuguesa; (b) Verificar que

pressupostos teóricos norteadores fundamentam a concepção de currículo dos docentes e quais as implicações disso para a sua prática pedagógica e para a definição das competências prioritizadas no ensino de língua materna; (c) Investigar se os conteúdos selecionados e as propostas curriculares em que os professores se baseiam têm relação com as orientações recentes para o ensino de língua portuguesa e favorecem o letramento dos alunos.

Baseada nesses critérios de investigação, a entrevista semiestruturada tinha, portanto, como roteiro as seguintes questões: (1) Qual a concepção de língua do docente; (2) Qual o objetivo do ensino de língua portuguesa; (3) Exemplos de conteúdos ensinados e metodologias utilizadas pelo professor em sua prática; (4) Qual sua concepção de currículo; (5) Quais as bases para a constituição do currículo da escola; (6) Qual o papel do livro didático na definição dos conteúdos da aula; e (7) Qual a influência que os exames (ENEM, SAEPE, vestibulares) têm na seleção dos conteúdos.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, além dessas, outra questão se fez necessária a partir do diálogo que estabelecemos com os professores nas entrevistas e que foi bastante recorrente: (8) Se há autonomia e identificação, por parte do professor, em relação ao currículo. Essa questão se mostrou de grande relevância em nossa investigação, pois nos revelou dados pertinentes acerca da relação que há entre o currículo oficial e o modo de apropriação desses documentos por parte do professor.

Cumprir dizer que, para empreender a investigação, providenciamos as devidas autorizações para a coleta e o tratamento dos dados, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos gestores das unidades escolares e professores observados. A eles foi assegurado o anonimato quando da divulgação da pesquisa em textos e eventos de caráter científico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para realizarmos a discussão dos resultados de nossa pesquisa, agrupamos os dados em três distintas categorias de análise, referentes a questões de ensino de língua materna e/ou de estudos sobre currículo, com o intuito de investigar como se situam, no quadro mais geral das mudanças educacionais, as transformações ocorridas nas concepções de currículo e de ensino de língua em sua realização nas condições concretas de ensino-aprendizagem.

4.1 Concepções de língua, objetivo e objetos do ensino de Português e metodologias adotadas pelos professores

Ao serem questionados sobre sua concepção de língua, os docentes 1 e 2 revelaram não ter propriedade sobre uma concepção teórica específica do seu objeto de ensino. Isso ocorreu também quanto aos objetivos do ensino de português. Eles, a princípio, disseram que ensinavam essa matéria porque gostavam e porque tinha sido o campo de ensino em que eles se formaram na graduação. Então, quando questionados sobre a relevância social do ensino de língua materna para os alunos, apontaram para dois objetivos: a importância de se aprender a língua “correta” e a entrada dos alunos no mercado de trabalho.

Como afirma Geraldini (1997), quando se fala em educação (no caso, ensino de língua portuguesa), as respostas para questões prévias como “para que ensinamos o que ensinamos” e “para que os alunos aprendem o que aprendem” envolvem necessariamente uma concepção de linguagem por parte do professor. Dessa forma, apesar de não saberem expressar claramente uma concepção de língua, podemos depreender que os professores 1 e 2 tratam-na ora como um sistema, uma estrutura fechada e acabada, ora como um código de comunicação, ou seja, trata-se de concepções tradicionais que se tem de língua.

Essa perspectiva se confirma ao notarmos que os conteúdos selecionados pelos professores 1 e 2 para o ensino são, majoritariamente, os da gramática tradicional, ao lado da produção de texto e da literatura em menor grau, como vemos abaixo:

Eu ensino gramática, que é fundamental. Literatura, um pouco; mais gramática. Porque faz parte do currículo, a gramática. Sujeito, predicado. Frase, oração, período. Sujeito simples, sujeito composto. Pronome, advérbios, preposição; quando é um artigo, quando é uma preposição... para eles identificarem. Primeiro, eles fazem a dissertação, a narração ou a descrição. Depois que preparam esse texto, cada um faz o seu individual, a gente vai identificar no texto que eles fizeram esses elementos. Se for artigo, artigo; se for, sujeito, sujeito. Porque é na prática que vão aprender. (Professor 1).

Bom, o que é exigido, para ensinar mesmo, é a língua padrão. A forma correta de se escrever, de se falar, como vem nas gramáticas. [...] A gramática, a gente trabalha mais contextualizada. Então a gente procura, a parte gramatical, botar num contexto. No primeiro bimestre nós trabalhamos... foi formação de palavras, a parte de produção; agora, no segundo bimestre, trabalhamos verbos, predicação verbal, a função do advérbio, a parte de literatura. (Professor 2).

Podemos perceber, assim, que os conteúdos selecionados são os conteúdos tradicionais de língua portuguesa, retirados da gramática normativa, em que se desenvolve não a capacidade de reflexão do aluno, mas antes a memorização de regras e estruturas descontextualizadas. O ensino é centrado na descrição e prescrição de regras sobre os fenômenos linguísticos, ensino em que só cabe ao aluno introjetar, de maneira passiva, as categorias estanques de análises morfossintáticas feitas por outrem. Ainda que se aponte para o estudo da *função* do advérbio, ou para o uso dessas categorias gramaticais no texto, remete-se muito mais a uma “gramática contextualizada”, em que o texto serve apenas como repositório de exemplos para se reconhecer as estruturas linguísticas estudadas, e não a uma perspectiva de fato discursiva.

Desse modo, esses conteúdos contribuem para definir o perfil do ensino e do currículo, expressando ora a ênfase num ensino de caráter propedêutico, preparatório para o ingresso na universidade, ora uma formação técnico-prática restrita, que visa apenas ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, como os próprios docentes mencionaram.

Apesar dessa finalidade prática, esses são saberes elencados se constituem como tipicamente escolares, já que não são conhecimentos aplicáveis fora do ambiente escolar, ou seja, não têm relevância na vida social do aluno, pois estão desvinculados das funções reais do uso da linguagem – o que nos revela uma contradição. Assim, esses conhecimentos produzidos acabam sendo validados por serem dotados de valor em si mesmos, desconsiderando o ensino como a realização do processo de desvendamento do real através de perguntas relevantes sobre a realidade e descobertas pertinentes para a atuação do aluno na sociedade (SAMPAIO, 1998).

Diferentemente dos outros, o professor 3 já aponta para uma visão de língua mais interativa. Em certos momentos, percebe-se que ele encara ainda a língua como um código, mas, em outros, ele amplia essa concepção, percebendo a língua em sua dinamicidade e como forma de expressar outras realidades, assim como os sentimentos humanos. Além da visão utilitária do ensino de língua materna, o professor 3 defende também, como finalidade do ensino de Português, a formação de leitores críticos e sujeitos de sua própria história, o estímulo ao imaginário através da literatura e do teatro e a formação ética e humana, como veremos melhor abaixo nos exemplo de conteúdos e metodologias desse professor.

Por exemplo, uma coisa que gosto muito é passar filme; e tem filmes que eles sugerem, por exemplo, tem Show de Bola, um dos filmes que tratam sobre violência. Mas eu quero tratar também de “por que acontece a violência?”. Por uma desigualdade social. Então foi essa discussão: como é que se discute a dignidade humana. Aí o filme fala sobre essas diferentes formas de expressão. Foi sobre variação linguística; aí a gente foi trabalhar a linguagem na favela: a linguagem do traficante, a linguagem do que é da boca, a linguagem do cara que consome desse tráfico e a do estrangeiro. Então, como é que esses seres falam suas indignações? Como é que eles se comunicam? Aí trabalhei interjeição, de quem usa palavrão e quem não usa no filme; posso trabalhar a questão da fala oral mesmo. [...] Ah, e eu trabalho com a leitura de conto e poesia. Por exemplo, boto livros na mesa e vamos estudar poesia. Aí cada um vai escolher uma poesia para, pelo menos, comentar. Mesmo que não gostem, você tem o direito de comentar porque você não gostou. Já mostrei Soneto de Fidelidade, de Vinicius de Moraes, por exemplo, eles adoram. Aí vamos falar sobre o amor: e o amor verdadeiro ainda existe? Isso é uma coisa antiga? Porque eles têm dificuldades com essas coisas por causa da internet, dos sites pornôs, as quebradeiras, as mulheres-jacas; e fica tudo mais fácil do ponto de vista da sexualidade. Mas e o amor? E a coisa do carinho... do afeto verdadeiro, do compromisso? Aí, a questão, por exemplo, do verbo, eu trabalho na narrativa: a questão do tempo, do significado, do agente... (Professor 3).

O discurso do professor 3 mostra, claramente, um objeto de ensino de língua portuguesa baseado numa perspectiva mais contemporânea, uma vez que ele trabalha, de forma articulada, a leitura, a produção de texto e a análise linguística de textos orais e escritos, todos partindo de um contexto real de interação linguística, levando em conta as dimensões gramática, semântica e pragmática (VAL, 1992). Além disso, percebe-se o intuito de favorecer aos alunos a percepção das variedades linguísticas, e de aproximar as temáticas das aulas à vida cotidiana do aluno. Os conteúdos de português são ensinados a partir de discussões de temas relevantes para os alunos no que tange ao seu convívio social e à sua formação humana (violência, desigualdade social, ética, amor, fanatismo religioso, homofobia e *bullying* foram citados pelo professor).

Nesse sentido, ele atenta para as posições sociais e históricas dos interlocutores/enunciadores (os personagens e/ou o autor dos textos), suas intenções e as formas como eles usam a linguagem, já que, como defende Geraldi (1997), “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (p. 42).

4.2 Concepções de currículo

No que se refere à concepção de currículo, é notória a falta de compreensão, por parte dos três professores, no que diz respeito às teorias mais abrangentes nesse campo de estudo. Os professores 1 e 2 compartilham da visão mais tradicional de currículo, como sendo uma lista de conteúdos que se deve ensinar. O professor 3 amplia um pouco sua visão, encarando currículo como uma orientação que o professor deve seguir, visando às metas por ele estabelecidas. Entretanto, não se vê uma percepção advinda dos estudos mais recentes acerca do currículo, que o trata como artefato cultural, como um campo de luta social ou como processo de subjetivação, como se pode constatar nas falas a seguir:

São as cadeiras, né, que compõe o currículo; tem 6ª série, 7ª série, 8ª série, que compõe aquele currículo. É o que é que vai ser ensinado naquela série. E a gente tem que atender exatamente ao que eles pedem, os assuntos que são solicitados. (Professor 1).

É o conteúdo, né, que vai ser transmitido para os alunos. É a formação que o professor tem que passar para os alunos, no caso, de conhecimentos. (Professor 2).

Currículo, para mim, é uma base. Acho que currículo é a base que as pessoas têm, na escola, da aula, de trabalhar os conteúdos; a escola trabalha com esses conteúdos. É a informação, para o profissional, para o professor; é o que é que ele não pode perder de vista; os pontos, as metas. Então, currículo é uma meta que tem que atingir. (Professor 3).

Consideramos que é importante o docente estar atento à seleção de saberes como uma proposta articulada, bem como entender os pressupostos que explicam e justificam a presença desses saberes em detrimento de outros (SAMPAIO, 1998). Além disso, é importante o docente ter consciência que “o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola percepções, disposições e valores que orientam os comportamentos e estruturam personalidades” (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p. 37).

Ao contrário disso, ao perceberem o currículo apenas como um documento que orienta – ou define – a prática pedagógica indicando – ou exigindo – conteúdos, habilidades e competências no exercício do ensinar-aprender, os professores (sobretudo 1 e 2) mostram que currículo é entendido como prescrição.

Como se pode constatar a partir das falas dos professores, o currículo da escola em que ensinam comporta um caráter burocrático, já que é formatado com base na organização, categorização, sequenciação e acumulação dos conhecimentos nas séries escolares, válidas

para todas as escolas da rede estadual de ensino. Dessa forma, valorizam-se os conteúdos e o tempo da escola em detrimento da aprendizagem e do tempo do aluno.

Assim, depreendemos que, por trás dessa hierarquização dos saberes, está embutida, nessa concepção de currículo, a lógica do neoliberalismo capitalista, pois, ao visar à eficiência, promove uma racionalização do trabalho escolar através de um planejamento rigoroso de controle de todas as atividades (Ibid.). Desse modo, ao se justificar essa racionalização e esse controle em nome da “eficiência”, perdem-se de vista as finalidades da educação e a qualidade de seu ensino.

Por fim, podemos observar, através das concepções que esses professores disseram ter, indícios de que o debate recente sobre currículo como dispositivo cultural e de subjetivação ainda não entrou na escola. Para eles, parece nem existir, uma vez que os docentes sabem, no máximo, da listagem presente na grade curricular, um instrumento oficial e burocrático controlado pela secretaria da escola, que só tem relação com o número de aulas e tarjetas de resultados.

4.3 Bases para a constituição do currículo e relações entre currículo, professor e sala de aula

Os professores 2 e 3, que lecionam no ensino médio, afirmaram que tomam como documento curricular de referência para a seleção dos conteúdos a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, currículo que já vem pronto da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC-PE). O professor 1, que leciona no ensino fundamental, diz se pautar por uma grade curricular também já elaborada pela SEDUC-PE. Os três professores afirmam que essas propostas são baseadas na Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC).

Um fator pertinente para a nossa análise percebido nos dizeres dos professores 1 e 2 foi o fato de eles terem sido bastante enfáticos ao dizerem que há uma obrigatoriedade no sentido de se ensinar à risca os conteúdos estipulados na grade curricular recebida, dever imposto pela SEDUC-PE, como podemos ver claramente adiante:

Ele [o currículo] já vem pronto pra gente na caderneta, já vem pronto. A gente vai justamente trabalhar os assuntos que eles pedem em todas as séries, trabalhar durante cada bimestre. [A base] é a BCC e tem outro também, não lembro o nome. Aí você tem todas as matérias que é para ser dadas ali,

naquele currículo, todos os assuntos de português. [...] Obrigatoriamente tem que ser dado. (Professor 1).

Olhe, o que eu me baseio é justamente no que eles solicitam. Não o aluno em si, e sim o que vem do sistema pra gente. A proposta vem, que aqui é uma escola integral, então, vem do programa já, o programa integral, baseado na BCC a nas OTM's, todo em cima disso. Vêm todos os conteúdos para serem vivenciados; e vem nos seus devidos bimestres. (Professor 2).

Nos discursos desses professores, podemos observar uma grande preocupação em seguir os conteúdos, habilidades e competências estabelecidas nos referidos documentos curriculares, sobretudo, devido a uma fiscalização por parte da SEDUC-PE, chamada de monitoramento, e à submissão dos alunos às provas do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dessa forma, a seleção e o ensino dos conhecimentos justificam-se pelo cumprimento do que é imposto pela SEDUC-PE, o que gera duas consequências negativas para a educação: por um lado, a homogeneização dos saberes baseada num currículo comum e inflexível para todas as escolas da rede; por outro, a perda de autonomia por parte do professor, pois são deixadas de lado as reflexões e concepções que o docente encara como pertinentes e relevantes para a formação do seu alunado, bem como as necessidades e os interesses dos alunos, algo que o professor constantemente identifica em sua trajetória.

4.3.1 Sobre a questão da diversidade

No que diz respeito ao primeiro ponto acima mencionado, apoiando-nos em Avalos (apud SANTOS; MOREIRA, 1998), acreditamos que os conteúdos curriculares necessários a uma educação de qualidade devem levar em consideração as questões das tradições culturais dos alunos, tomando-as como objeto de análise e transcendência. “Para isso, porém, a escola precisa respeitar, acolher e criticar as vozes e experiências dos estudantes” (p. 53).

Entretanto, em nome de um currículo comum, passível de ser avaliado, estão sendo excluídas do planejamento curricular da rede de Pernambuco as questões locais das diferentes comunidades onde se situam as escolas dessa rede. Dessa forma, o currículo proposto e cobrado pela SEDUC-PE passa a ter um caráter uniformizante, pois anula as divergências culturais dos alunos no interior da escola e secundariza interesses, interpretações e lutas de diversos grupos e minorias, deixando de notabilizar o particular e a contingência, num estado

em que a diversidade de cultura é notadamente grande e numa época em que o movimento do multiculturalismo está claramente em ascensão. Daí a necessidade de se questionar quais os valores e interesses envolvidos nessas escolhas curriculares.

4.3.2 Sobre a questão da autonomia e da identificação com o currículo

Por outro lado, no que se refere à autonomia e identificação do professor em relação ao currículo, podemos observar a perda do poder de decisão que ele deveria ter na escolha das competências previstas para seus alunos, já que tem (ou deveria ter) uma formação para tal e já que está em estreito contato com os discentes. Essa situação está acontecendo, pois, por meio da exigência da SEDUC-PE, o currículo oficial está deixando de ser um documento de diretrizes que orientam os docentes para passar a ser uma espécie de “camisa de força”, como podemos constatar nas falas abaixo:

Os assuntos realmente têm que ser os assuntos que eles pedem. Você não pode deixar de dar, porque na série posterior ele vai ter assuntos semelhantes, são assuntos correlatos que vai ser necessário ter dado esses assuntos anteriores na série anterior, senão ele não vai saber desenvolver. Obrigatoriamente tem que ser dado. Agora o professor vai usar a didática dele. A gente vê o melhor para eles, mas que não pode fugir do currículo, entendeu? Eu não posso deixar de dar; agora eu posso incrementar. (Professor 1).

[Autonomia] De mudar? Tem não. Tem que fazer aquilo e aquilo mesmo e pronto. O que eu posso fazer é pegar aquilo que é mais um pouco complicado para os meninos e procurar um lado mais simples de transmitir para eles. [...] Para isso existe o monitoramento. Se você não der, vão perguntar por que você não deu. (Professor 2).

É notável, então, que o Estado, que deveria ter a responsabilidade de dar sustentação às ações da escola para que ela possa cumprir suas funções, acaba por tutelar essa ação; ou seja, os órgãos oficiais, porque financiam e provêm os recursos da educação, acreditam que devem controlar e monitorar o que é ensinado, revelando, assim, medidas e concepções baseadas novamente numa lógica claramente neoliberal.

Esse tipo de medida perde de vista o fato de que:

Na escola, as propostas oficiais não conseguem contribuir para esclarecer questões mais amplas ou para explicitar o que poderia constituir expectativas

gerais, tendo em vista a formação de pessoas que passam anos a fio frequentando a escola diariamente (SAMPAIO, 1998, p. 144).

Nesse quadro, resta aos professores, portanto, uma função predominantemente técnica e mecânica: transmissão e repasse de informações; e o ensino passa a ser centrado, como acima explicitado em seus discursos, no tratamento dos conteúdos e em procedimentos metodológicos para melhor se aplicar determinados componentes curriculares.

Ao se submeterem a esse processo, os docentes abdicam da figura de organizador do conhecimento, renunciam seu posto de definidor do que será ensinado-aprendido na sua disciplina e abandonam seu lugar na elaboração do currículo, atribuindo a si o papel de “dadores de aula”, de tarefeiros, de executores do produto da reflexão e da elaboração de outrem. Assim, esse distanciamento entre planejar e executar, entre o refletir e o agir vem favorecendo a mecanização e a repetição das atividades escolares por parte dos professores, e tornando o ensino esvaziado de sentido para os alunos, como vemos a seguir nas respostas dos professores à pergunta “Você se identifica com o currículo da escola e acha que o que é ensinado faz sentido para os alunos?”:

Faz, porque eles vão precisar. Não adianta ele dizer: ‘não, não tô a fim’. Na 7ª série, por exemplo, eles vão precisar daquele assunto. [O currículo] Que é imposto? Sim, não tenho do que reclamar não. Bom, eu acho que deveria ter mais a parte de literatura. É bom ter literatura porque o aluno da 6ª série, às vezes, ele não quer ler. E porque quem fala bem é quem lê bem e escreve bem também. (Professor 1).

Olhe, há alguns conteúdos que eu acho desnecessários. Por exemplo, aquela parte de literatura, que os meninos às vezes perguntam: ‘Por que é que a gente estuda tanto esse povo que nem existe mais, de Portugal?’ Eu acho que deveria ser mais uma coisa nossa, contemporânea, apesar de que nós somos baseados em história. Mas vamos puxar para cá. É difícil a gente trabalhar o pessoal na área contemporânea. Porque já vem aquele conteúdo determinado. [...] Porque eu sou cobrada daquilo que eles mandam fazer. Se eu vou dar uma coisa, aí eu vou ter que tirar alguns [conteúdos] para encaixar outra coisa, então vai ficar totalmente diferente do que existe no sistema. (Professor 2).

Dessa forma, podemos notar que há uma conformação aos modelos burocráticos impostos pela SEDUC-PE, apesar de os professores se depararem com questões que os inquietam e com algumas insatisfações por parte deles ou mesmo por uma demanda dos alunos. Como a elaboração do currículo e a seleção dos componentes não foi algo realizado coletivamente a partir de discussões e debates entre os professores da escola, mas através de

uma imposição, a adesão e identificação em relação ao documento se mostram muito menores. Os professores 1 e 2 até aderem a ele, mas porque exigido e fiscalizado; e até podem dizer se identificar com ele, mas, na prática, têm várias insatisfações.

Quanto à identificação por parte do aluno, o argumento utilizado para justificar a relevância do que tem que ser aprendido é o fato de ele precisar do conteúdo nas próximas séries. Ou seja, os conhecimentos ensinados (tipicamente escolares, como já vimos) ficam reclusos ao interior da escola e se fundamentam nela e para ela. Não se leva em conta, assim, o desenvolvimento de habilidades e competências vinculadas à atuação social desses alunos.

Outro ponto que se faz pertinente notar, a partir desses discursos, é a escassez de critérios e de clareza, por parte dos docentes, quanto às concepções do objeto e quanto aos objetivos quando se trata de ensino de literatura. Essa quase ausência de critérios e de concepções teóricas do objeto literário é notadamente maior se comparada ao ensino de língua materna.

Por outro lado, o professor 3, por sua vez, tem uma atitude divergente em relação à prática dos dois anteriores. Ele afirma, na entrevista, que tem autonomia quanto aos conteúdos e temáticas escolhidas, sempre levando em consideração as questões dos alunos e de sua comunidade (pois trata de temas como violência, desigualdade social, *bullying*, fanatismo religioso, etc., como já mencionamos anteriormente), e sempre atentando para as necessidades de seu alunado, como se pode ver a seguir:

A gente tem uma turma, às vezes, grande em que tem 10 alunos que tiveram passagens em escolas da prefeitura, que foram passando, passando... Então, é essa dificuldade ainda que existe. [...] Então tem que parar com os conteúdos do currículo-base, parar um pouquinho para poder ver isso. Quer dizer, não estava no currículo, mas passou a estar porque era uma necessidade do grupo que o professor percebeu, acatou e colocou. Então eu acho que nisso, eu tenho autonomia. (Professor 3).

Pode-se constatar, porém, que essa postura se deve a uma motivação muito mais individual e particular do que a uma orientação coletiva da escola ou da rede. Podemos observar, então, que essa atitude mais autônoma tem relação estreita com sua forma de conceber currículo, visto anteriormente, como uma base pedagógica que orienta o ensino, concepção um pouco mais ampliada do que a dos outros professores, que o encaram como uma lista de conteúdos que determina o ensino. Assim, ao entender o currículo oficial como um ponto de partida e como uma referência, o professor 3 entende que tem que fazer

intervenções na sua prática pedagógica para além de ajustes metodológicos a depender de seus objetivos e das necessidades dos alunos.

Por fim, faz-se necessário problematizar a relação que há entre a lista de conteúdos (exigidos e, posteriormente, fiscalizados) que os docentes recebem da SEDUC-PE e o documento curricular em que essa lista se baseia, a BCC. Há um paradoxo nessa relação, uma vez que há claramente expressa nas diretrizes da BCC de Língua Portuguesa a importância da diversidade e da autonomia do professor para o exercício escolar. Segundo o documento (PERNAMBUCO, 2008):

Da mesma forma que os saberes nacionais são elaborados e postos em debate, cabe aos diversos sistemas estaduais e municipais ampliá-los e aprofundá-los com base em seus próprios valores, buscando uma ligação convincente e dinâmica com as experiências das comunidades e das culturas locais. É o espaço que cabe à autonomia e à diversidade (p. 30).

Assim, ter a atitude de impor, por parte da SEDUC-PE, uma proposta curricular cujos conteúdos os professores da rede têm que ensinar inflexivelmente nos bimestres estipulados e dizer que essa proposta é baseada na BCC revela-nos uma contradição que é despercebida – ou ignorada – pela SEDUC-PE e que é desconhecida – ou não refletida – pelo docente.

4.3.3 Sobre a questão da influência dos exames na constituição do currículo

Podemos perceber, a partir dos discursos dos professores 1 e 2, que as avaliações como ENEM e vestibulares têm significativa influência na escolha dos conteúdos para sala de aula, uma vez que eles defendem como objetivo do ensino de língua portuguesa a profissionalização e o acesso ao mercado de trabalho. Entretanto, o professor 3, apesar de concordar com a importância de os alunos passarem nesses exames e de também defender o acesso ao mercado de trabalho como finalidade de seu ensino, afirma que não faz dos conteúdos propostos por esses exames os seus conteúdos de aula, pois sua visão é a de que essas avaliações é que tem que se basear no que é ensinado, e não o contrário. Podemos confrontar esses dois pontos de vistas a seguir:

A nossa prova é toda baseada nisso; tudo se espelhando nisso aí, visando vestibular, concurso, ENEM. Nosso conteúdo é visando isso, porque aqui a gente tá visando isso, que é concurso, a área profissional deles, as formações que ele pode ter futuramente e o vestibular. [...] Os conteúdos que nós

trabalhamos aqui, fora os da secretaria, é o conteúdo também da área externa. Então, os conteúdos da UPE do 1º ano são todos conteúdos da escola. É tudo encaixado. (Professor 2).

Levo um pouco [em consideração esses exames]. Educação não é isso; não é massificação. Eu acho que eu preciso do mercado de trabalho, preciso reagir diante do mundo, então preciso fazer vestibular. Então, eu acho que esses exames, de uma maneira geral, vêm para acrescentar, mas não pode ser base, não pode ser base de currículo, por exemplo. É uma expressão desse currículo. (Professor 3).

4.3.4 Sobre a influência do livro didático na constituição do currículo

Os três professores entrevistados afirmaram que o livro didático é um apoio pedagógico para se trabalhar textos em sala de aula, já que, muitas vezes, a escola não tem recursos suficientes para fazer cópias constantemente e nem dispões de instrumentos de multimídia. Assim, o livro didático serve como um suporte, como podemos verificar adiante:

O livro é um suporte pra gente. Eu uso porque, você para trabalhar texto, tem que ter o texto. E você sabe, né? Recurso de escola do estado não tem para você estar o tempo todinho digitando e xerocando texto.[Você o segue à risca?] Não. Porque, às vezes, você tem um assunto na sequência dele e aquele assunto ali não está naquele momento[na proposta curricular]. Então a gente vai para outra parte... E quando não tem no livro, aí tem que recorrer a outro recurso, né??. (Professor 2).

Entendemos, portanto, que essa perda de espaço que o livro didático um dia já teve na sala de aula – sobretudo a partir da universalização do ensino básico no Brasil, quando era tido como o definidor dos conteúdos – acontece uma vez que a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral (no caso dos professores 2 e 3), enviada pela SEDUC-PE, substitui esse papel. Assim, o livro passa a ser utilizado em função desse documento, como se pôde ver nos dizeres desses docentes.

5 CONCLUSÕES

Ao término desta investigação, pudemos observar, no que concerne às questões de ensino de língua materna, práticas distintas. De um lado, constatamos a falta de clareza de uma concepção teórica de língua, indiciando a ausência de reflexão sobre o objeto de ensino,

o que leva o docente a ensinar os conteúdos tradicionalmente ensinados, os da gramática normativa, visando ao acesso do aluno ao mercado de trabalho. De outro lado, verificamos uma prática voltada para leitura, produção textual e análise linguística, baseada numa concepção de língua mais interativa, que revela consonância com os estudos contemporâneos nessa área no que diz respeito à formação de leitores e produtores profícuos de textos de diversos gêneros. Dessa forma, os dizeres dos professores aqui analisados são indícios da existência de uma situação híbrida no ensino de língua portuguesa, apontando para uma possível e desejável fase de transição.

Quanto às fontes para a constituição do currículo, constatamos que os professores entrevistados tomam como definidor dos conteúdos, prioritariamente, propostas curriculares específicas da SEDUC para os diferentes níveis de ensino (como a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral, no caso dos professores 2 e 3). Os docentes alegaram que essas propostas curriculares recebidas são baseadas na Base Curricular Comum para o Estado de Pernambuco; entretanto percebemos, através dos discursos analisados, que esses documentos divergem das orientações da BCC, uma vez que impõem uma lista pré-definida de conteúdos estanques, enquanto a BCC prioriza competências e habilidades. Ao lado dessas propostas da SEDUC, identificamos também como base para a seleção dos saberes a serem ensinados, no caso dos professores 1 e 2, programas de vestibulares e de sistemas de avaliação de rede.

Percebemos, ainda, que o poder de decisão e de autoria do currículo por parte do professor é muito tolhido, uma vez que a SEDUC-PE exige e monitora o que é ensinado nas escolas da rede estadual. Essa homogeneização do ensino revela equívocos e contradições, pois a BCC prevê um espaço para a parte diversificada no ensino e defende o exercício da autonomia do professor frente às necessidades e interesses dos alunos.

Por fim, mediante os dados apresentados, concluímos ser fundamental o fomento ao debate sobre as concepções mais críticas e abrangentes de currículo nos programas de formação continuada do estado e nos cursos de licenciatura de instituições de ensino superior para que essa discussão chegue às escolas e possa ajudar seus docentes a pensar o currículo numa reflexão que trate em profundidade a questão do conhecimento no mundo atual, “valorizando os tateios do aprender e não as certezas do ensinar”, nas palavras de Geraldi (2010, p. 77).

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-46.

_____. Deslocamentos no ensino: de objetos a práticas; de práticas a objetos. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 71-80.

_____. *Linguagem e ensino – exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: língua portuguesa*. Recife: Secretaria de Educação, 2008.

POSSENTI, Sírio e ILARI, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo e KIRST, Maria Helena Barão (orgs.). *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987, p. 07-15.

POSTLEWAITE, Thomas Neville. Determinação das diretrizes gerais da educação e especificação dos objetivos principais. In: LEWY, Arie (org.). *Avaliação de currículo*. São Paulo: EPU/Edusp, 1979, p. 39-53.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Problemas da Elaboração e Realização do Currículo. In: BORGES, Abel Silva et al. (orgs.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed., São Paulo: FDE. 1998, Série Ideias, n. 26, p. 143-150.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão e MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: BORGES, Abel Silva et al. (orgs.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. 3. ed., São Paulo: FDE. 1998, Série Ideias, n. 26, p. 47-65.

_____. e PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 33-39, jan./fev., 1996.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: *Revista de Educação AEC*, ano 25, n.101, p. 9-26, out./dez., 1996.

VAL, Maria da Graça Costa. Interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 16, p. 23-30, dez., 1992.

Notas

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

Artigo recebido em 22/03/2013
Aceito para publicação em 01/03/2014