

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROPESP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

SILVANA APARECIDA LOCH

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (1987 A
2016)**

**GUARAPUAVA
2016**

SILVANA APARECIDA LOCH

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA
PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (1987 A
2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e organização da Educação.

Orientador: Profa. Dra. Marlene Lucia Siebert Sapelli.

GUARAPUAVA
2016

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

L812p Loch, Silvana Aparecida
Políticas de currículo para a disciplina de língua portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987a 2016) / Silvana Aparecida Loch.– Guarapuava: Unicentro, 2016.
xv, 158 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Lucia Siebert Sapelli;
Banca examinadora: Profa. Dra. Benedita Almeida, Prof. Dr. Marcos Gehrke.

Bibliografia

1. Educação. 2. Língua Portuguesa. 3. Políticas de Currículo. 4. Propostas Curriculares. 5. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. 6. Parâmetros Curriculares Nacionais. 7. Diretrizes Curriculares Estaduais. 8. Complexos de Estudo. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

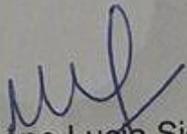
CDD 20. ed. 372.6098162

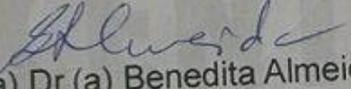
TERMO DE APROVAÇÃO

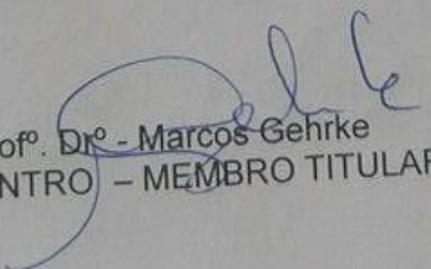
SILVANA APARECIDA LOCH

“POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO PARANÁ (1987 A 2016)”

Dissertação aprovada em 20/12/2016, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:


Prof.(a) Dr.(a) Marlene Lucia Siebert Sapelli
UNICENTRO – PRESIDENTE


Prof.(a) Dr.(a) Benedita Almeida
UNIOESTE – MEMBRO TITULAR


Profº. Drº - Marcos Gehrke
UNICENTRO – MEMBRO TITULAR

DEDICATÓRIA

Ao meu filho, Solano, inspiração maior da minha vida!

À minha avó materna, Sebastiana Batista Bartko (*in memoriam*), que veio a falecer durante o processo do mestrado, a qual passou toda a vida reclamando pelas letras, que não lhes foram apresentadas.

Ao meu eterno amigo, Fernando Facini (*in memoriam*), que enquanto viveu defendeu a Questão Agrária e a Educação do Campo.

Aos lutadores e lutadoras do povo, sem os quais não teria sentido esse trabalho!

AGRADECIMENTOS

“Os africanos embarcados na costa angolana chamavam de *malungo* – camarada, companheiro, parceiro – em geral, os companheiros de viagem”.
(CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 75).

Nessa travessia encontrei muitos *malungos* e *malungas*, companheiras e companheiros de caminhada, sem os quais não seria possível chegar ao final. Fazer um mestrado é um caminho duro e sem as pessoas que nos acolhem, nos guiam, nos fortalecem, seria ainda mais difícil. Diante disso, afirmo, a solidariedade de classe existe, no meu caso, especialmente, a feminina/feminista.

Agradeço à família: José Mário (pai), Tereza (mãe), Samuel (irmão), Solange (irmã), Juliano (cunhado), pelo incentivo;

Ao meu filho Solano, que, apesar da pouca idade, soube compreender minhas ausências;

À minha mãe, que, além de cuidar do Solano em alguns períodos de estudo, sempre rezou por mim, especialmente quando precisava trafegar pelas estradas, sozinha, à noite, no retorno dos estudos.

À minha amiga querida, Lourdes Margareth, por sugerir um caminho para organização das ideias, anterior à prova escrita;

Aos amigos e amigas que leram o projeto inicial: Juliano Domingues, Luciana Vedovato, Luciana Maria, Fernando Martins e Joseval Basílio Pelisser;

À Luciana Vedovato, que, além de ler, ajudar nas escritas da dissertação, contribuiu para organizar as ideias e os conceitos e enviou vários textos importantes que deram suporte para a escrita;

Ao meu cunhado, Juliano Domingues, pelo trabalho de formatação e pela troca de ideias sobre a pesquisa;

Àqueles que me apoiaram financeiramente: a família e as amigas, Luciana Maria, Luciana Vedovato; Clotilde, Walquíria, Margareth, Sílvia e Dayse;

Àqueles que cuidaram do Solano na minha ausência: Solange (irmã); Juliano (cunhado), Tereza (mãe), Cibele, Maria Fernanda, Noel, Francielle, Wilminha, Benvida (mãe da Luciana Maria) e Medusa;

À orientadora, professora Marlene Lucia Siebert Sapelli, por acreditar na minha proposta de pesquisa, por ser, além de uma excelente profissional, comprometida com a luta por uma nova forma de sociabilidade, isso faz a diferença nos educadores/as.

Aos professores do mestrado, pelos muitos aprendizados e aos colegas da turma, pelas viagens e amizades;

À Suzamara, que, além de colega, se tornou minha amiga e irmã, que abriu as portas de sua casa e acolheu com todo carinho e ternura a mim, nos períodos de estudos e a minha mãe quando precisou de abrigo para cuidar da minha vó que estava internada;

Aos membros da banca de qualificação: Benedita Almeida e Cláudio José Almeida Mello, pelas valorosas contribuições;

Aos membros da banca de defesa: Benedita Almeida e Marcos Gehrke, por aceitarem o convite e contribuírem grandiosamente com esse trabalho;

Aos Educadores e Educadoras que se disponibilizaram a responder a entrevista semiestruturada e os questionários, agradeço por compartilharem seus saberes;

Aos trabalhadores e trabalhadoras em Educação, da Escola Estadual do Campo Palmital do 43 e da Escola Estadual do Campo Tancredo de Almeida Neves, que, de alguma forma ajudaram-me nesse processo.

Aos trabalhadores e trabalhadoras em Educação que antes de mim, lutaram pelo direito à licença de estudos, pois nenhum governo concede nada, só a luta garante.

À App-Sindicato, por fazer parte da minha formação política, especialmente sobre as políticas educacionais. Agradeço também à direção do Núcleo Sindical de Campo Mourão, pela liberação das atividades sindicais.

À Bruna Ercoles da Silva, pela tradução do resumo em espanhol.

Vocês tornaram esse período da minha vida muito especial! Obrigada!

*Se alguém já te deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem*

*Pois é um dia especial
Eu sei que não é sempre que a gente encontra
Alguém que faça bem e nos leve desse temporal*

(Música: Dia Especial - Compositor: Duca Leindecker)

Felicito a todos los que luchan, a los que no desisten jamás ante las dificultades; a los que creen en las capacidades humanas para crear, sembrar y cultivar valores e ideas; a los que apuestan por la humanidad; ¡a todos los que comparten la hermosa convicción de que un mundo mejor es posible! (FIDEL CASTRO, 2004).

RESUMO

A história do Brasil, de colonização por meio da língua, da religião, da política, da economia, nos deu a materialidade para essa pesquisa. O objetivo foi compreender a trajetória histórica da constituição da língua e das propostas curriculares de língua portuguesa das escolas estaduais do Paraná, dos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 1987 a 2016, bem como seus fundamentos teórico-metodológicos. O processo de pesquisa foi orientado pelas categorias da totalidade e da contradição. Utilizamos como recursos metodológicos a pesquisa bibliográfica, referenciada principalmente em: Mariani (1991; 2003; 2004); Mattos e Silva (2004a; 2004b; 2008); Orlandi (1990; 2002); Bakhtin (2004); Carboni e Maestri (2003); Evangelista (2012); Freitas (2007; 2015); Barreto (1998); Hidalgo, Mello e Sapelli (2010); Saviani (1989; 2007); Volochínov (2013). Realizamos análise documental, buscando compreender as seguintes propostas: Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná – CB (1990); Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (1998); Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa – DCELP (2008); e Complexos de Estudo (2013). Fizemos entrevistas semiestruturadas com educadores da educação básica que atuam nas escolas estaduais, desde os anos de 1990 e aplicamos questionários a educadores de escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que acompanham a implementação das propostas dos Complexos de Estudo. A escrita foi organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo explicitamos a materialidade da constituição da língua no Brasil, a língua como um meio de dominação do colonizador e apresentamos quais foram as políticas de colonização linguística. No segundo capítulo, a partir da compreensão da língua como construção histórica e de seu caráter de classe, apresentamos a trajetória da disciplina de língua portuguesa no contexto do currículo brasileiro. No terceiro capítulo analisamos as referidas propostas curriculares de língua portuguesa no Paraná, de 1987 a 2016, explicitando o contexto histórico, a estrutura dos documentos que as apresentam e as concepções que lhes dão sustentação. Diante da pesquisa, percebemos que a língua foi/é instrumento de poder, e que cada movimento curricular expressou a correlação de forças do seu período histórico, político e social, portanto têm determinantes e marca de classe. Explicitamos políticas de construção curricular orientadas tanto pelo Ministério da Educação - MEC, como pela Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR e também pelo MST, portanto, de abrangência nacional e estadual. Concluímos que não há neutralidade na produção do currículo, e que as iniciativas contra-hegemônicas precisam ser potencializadas.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Políticas de currículo; Propostas curriculares; Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Estaduais; Complexos de Estudo.

RESUMEN

La historia de Brasil, de su colonización por medio de la lengua, de la religión, política y economía, nos dio la materialidad para esta investigación. El objetivo fue comprender la trayectoria histórica de la constitución de la lengua y de las propuestas curriculares del habla portuguesa en las escuelas estatales de Paraná, de los años finales de la Educación primaria, en el periodo comprendido entre 1987 a 2016, así como sus fundamentos teórico-metodológicos. El proceso de investigación fue orientado por las categorías de totalidad y contradicción. Utilizamos como recursos metodológicos la investigación bibliográfica referenciada principalmente en: Mariani (1991; 2003; 2004); Mattos e Silva (2004a; 2004b; 2008); Orlandi (1990; 2002); Bakhtin (2004); Carboni e Maestri (2003); Evangelista (2012); Freitas (2007; 2015); Barreto (1998); Hidalgo, Mello e Sapelli (2010); Saviani (1989; 2007); Volochínov (2013). Realizamos análisis documental, buscando comprender las siguientes propuestas: Currículo Básico para la escuela pública en el Estado de Paraná – CB (1990); Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa – PCNLP (1998); Directrices Curriculares de la Educación Básica Lengua Portuguesa – DCELP (2008); y Complejos de Estudio (2013). Elaboramos entrevistas semiestructuradas con educadores de la Educación Básica que actúan en las escuelas estatales, desde los años de 1990 y aplicamos cuestionarios a educadores de escuelas Itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra – MST que acompañan la implementación de las propuestas de los Complejos de Estudio. El escrito fue organizado de la siguiente manera: En el primer capítulo explicitamos la materialidad de la constitución de la lengua en Brasil, la lengua como un medio de dominación del colonizador y presentamos cuales fueron las políticas de colonización lingüística. En el segundo capítulo, a partir de la comprensión de la lengua como construcción histórica y de su carácter de clase, presentamos la trayectoria de la disciplina de lengua portuguesa en el contexto del currículo brasileño. En el tercer capítulo analizamos las referidas propuestas curriculares de lengua portuguesa en Paraná, desde 1987 a 2016, explicitando el contexto histórico, la estructura de los documentos que las presentan y las concepciones que les dan sustentación. Frente la investigación, percibimos que la lengua fue/es instrumento de poder, y que cada movimiento curricular expresó la correlación de fuerzas de su poder histórico, político y social, por lo tanto tiene determinantes y marca de clase. Explicitamos políticas de construcción curricular orientadas por el Ministerio de Educación - MEC, así como por la secretaria del Estado de Educación –SEED/PR y también por el MST, por lo tanto, de cobertura nacional y Estadual. Concluimos que no hay neutralidad en la producción del currículo, y que las iniciativas contra-hegemónicas necesitan ser potencializadas.

Palabras-clave: Lengua portuguesa; Políticas de currículo; Propuestas curriculares; Currículo Básico para la escuela pública del estado de Paraná; Parámetros Curriculares Nacionales; Directrices Curriculares Estadales; Complejos de Estudio.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do Currículo Básico	81
Figura 2 - Capa dos Parâmetros Curriculares Nacionais	92
Figura 3 - Capa das Diretrizes Curriculares Estaduais.....	108
Figura 4 - Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental	129
Figura 5 - Matriz curricular das Escolas Itinerantes do MST	130
Figura 6 - Capa do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes.....	134
Figura 7 - Esboço da auto-organização dos estudantes	137
Figura 8 - Esboço dos elementos que compõem o Plano de Estudos	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reformas Ortográficas	56
Quadro 2 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos	101
Quadro 3 - Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos	102
Quadro 4 - Comparação entre a gramática tradicional e análise linguística	118
Quadro 5 - Escolas Itinerantes do Paraná (2003-2016)	132
Quadro 6 - Núcleos Setoriais e suas funções na escola	137
Quadro 7 - Exemplo de complexo – 6º. Ano 1º. Semestre	141
Quadro 8 - Caracterização de diferentes propostas curriculares	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística
- ANPOLL - Associação Nacional de Pós-Guaduação e Pesquisa em Letras e Linguística
- APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do estado do Paraná
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CB – Currículo Básico
- CBPR – Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
- CEAGRO – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CESG – Conteúdos essenciais do Ensino de 2º grau
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
- DCLP - Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DEM – Democratas
- ELLA – Escola Latino Americana de Agroecologia
- EMS - Escola Milton Santos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FECILCAM – faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio
- INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- ITEPA – Instituto Técnico de Estudos e Pesquisa da Reforma Agrária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LP - Língua Portuguesa
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- MMVM – Mundo Mundo Vasto Mundo
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OSPB - Organização Social e Política Brasileira
PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PJMP – Pastoral da Juventude do Meio Popular
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PFL – Partido da Frente Liberal
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEED – Secretaria de Estado da Educação
SUED – Superintendência da Educação
SIL – *Summer Institute of Linguistic*
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: HISTÓRIA, PODER E LUTA DE CLASSES	29
1.1 TERRA À VISTA: OS EFEITOS DE UMA COLONIZAÇÃO.	31
1.2 COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	35
1.3 POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA - LÍNGUA GERAL E LÍNGUA PORTUGUESA	43
1.4 ACORDOS/REFORMAS ORTOGRÁFICAS.....	53
CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO BRASILEIRO	60
2.1 DA LÍNGUA FALADA PARA A LÍNGUA ENSINADA – A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO BRASILEIRO	62
2.1.1 Da chegada dos jesuítas à República.....	62
2.1.2 Da República à Ditadura Militar.....	67
2.1.3 Do final da ditadura militar aos dias atuais.....	74
CAPÍTULO III - A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURRÍCULOS DO PARANÁ E SUAS CONCEPÇÕES	78
3.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ: EXPRESSÃO DE UM CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DE (RE)ABERTURA DEMOCRÁTICA	81
3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS EXTERNAS/NEOLIBERAIS	92
3.3 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPRESSÃO DE UM PERÍODO DE PLURALISMO METODOLÓGICO.....	108
3.3.1 Mudanças na Matriz Curricular do Paraná e a construção do Caderno de Expectativas	128
3.4 COMPLEXOS DE ESTUDO	131
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	147

REFERÊNCIAS	149
--------------------------	-----

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada utilizada com docentes	159
APÊNDICE II – Roteiro de questionário utilizado com docentes das Escolas Itinerantes.....	160

INTRODUÇÃO

“Se a essência e a aparência dos fenômenos sociais coincidissem, as ciências sociais seriam desnecessárias” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 59).

Nasci em uma pequena comunidade rural, chamada Palmital 43, na época (1981), pertencente ao município de Pitanga - PR. Hoje (2016), com os últimos desmembramentos, pertence ao município de Mato Rico, região central do estado do PR. Sou filha de pequenos agricultores, Tereza e José Mário, a mais velha de quatro irmãos. Comecei a minha trajetória escolar aos sete anos de idade, na Escola Rural Municipal Leonel Bini, multisseriada. Fiz da 5ª a 8ª série na Escola Estadual Palmital do 43, que ainda funciona em dualidade com a escola municipal, ambas no município de Roncador - PR. Cursei o Ensino Médio na sede do município de Mato Rico - PR, no Colégio Estadual Adélia Bianco Seguro.

Ao terminar o Ensino Médio, minhas opções eram ficar no sítio e casar, ou sair para estudar, e como eu queria continuar estudando, prestei vestibular na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM, hoje, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Campo Mourão. Decidi fazer Letras porque gostava da literatura e da produção de textos. Ao ser aprovada no vestibular, mudei para Campo Mourão, em 2001.

Na Universidade, fui conhecendo, além das letras, alguns Movimentos Sociais/Sindicais, como o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná - APP-Sindicato, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. Além desses, já havia participado de pastorais, como a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Pastoral da Juventude do Meio Popular – PJMP, e mais tarde, da Comissão Pastoral da Terra – CPT, na qual trabalhei por dois anos.

Durante o curso de graduação, auxiliei na secretaria do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, o primeiro curso gratuito da Fecilcam, quando pude acompanhar como era difícil na época a questão do não pagamento por um curso de especialização. Considero a conjuntura atual ainda mais desfavorável à garantia da gratuidade na Universidade Pública. Como eu fazia o trabalho da secretaria durante

a semana e aos sábados acompanhava as aulas, passei a conhecer um pouco mais das políticas educacionais, as quais sempre me chamaram muito a atenção.

Ao conhecer essas organizações sociais, comecei a compreender que era necessário ir além da discussão de sala de aula da Universidade, era preciso discutir outras formas de apropriação da terra, de produção na agricultura, outras formas de organização da escola, dos tempo educativos, do currículo, entre outras.

Ao terminar o curso de Letras, iniciei uma especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo pela UFPR, e também o iniciei a docência nas escolas do MST, trabalhando com língua portuguesa e literatura brasileira. Trabalhei de 2006 a 2010, na Escola Milton Santos, em Maringá – EMS; pontualmente, na Escola Latina de Agroecologia – ELLA, na Lapa; no Centro de Desenvolvimento Sustentável, Agropecuário de Educação e Capacitação em Agroecologia e Meio Ambiente - Ceagro, em Cantagalo; e no Instituto Técnico de Estudos e Pesquisa da Reforma Agrária - Itepa, em São Miguel do Iguazu. Essa experiência da docência fez aumentar meu envolvimento político com as políticas de forma geral e especificamente com as políticas educacionais.

Minha experiência como professora na rede estadual de educação básica teve início em 2009, com algumas aulas pelo Processo de Seleção Simplificado – PSS. Ao assumir o concurso em 2012, fiz a opção em trabalhar na escola em que havia estudado o Ensino Fundamental, agora não mais como escola rural, mas, como Escola Estadual do Campo Palmital do 43, município de Roncador - PR. Foi no “chão da escola”, em uma comunidade não organizada como movimento social, que comecei a perceber as dificuldades de trabalhar em uma escola que de forma geral apenas reproduz uma sociedade para manutenção do sistema capitalista. Diante dessa realidade decidi voltar a estudar, com o objetivo de melhor me qualificar para o trabalho com minha disciplina, língua portuguesa, e para melhor compreender as políticas educacionais.

Ao decidir estudar novamente, retornei para Campo Mourão, onde resido atualmente. Ao mudar, escolhi a Escola Estadual do Campo Tancredo de Almeida Neves, na qual trabalhei por dois anos. Lá, os estudantes eram filhos dos empregados das fazendas, pois Campo Mourão é região de grandes latifúndios, por isso, eles não tinham identidade com o local, eram quase itinerantes.

Hoje, não trabalho mais nessa escola, porque ela foi fechada pelo governador do estado, Carlos Alberto Richa. A comunidade, mesmo frágil em sua organização, tentou resistir, mas, não conseguiu. Foi diante dessas e outras dificuldades, encontradas no chão da escola, que procurei o curso de Mestrado em Educação.

Portanto, foi minha trajetória escolar e de militância que me constituíram e continuam constituindo, enquanto sujeito da pesquisa e consciente da necessidade de lutar. E esse sujeito individual, passa a ser coletivo, como no excerto do poema: “Para os que virão”, de Thiago de Mello (2010).

Não tenho o sol escondido no meu bolso de palavras. Sou simplesmente um homem para quem já a primeira e desolada pessoa do singular - foi deixando, devagar, sofredamente de ser, para transformar-se- muito mais sofredamente - na primeira e profunda pessoa do plural.

Por isso, minha opção em escrever a dissertação e outros textos na primeira pessoa do plural, o “eu”, tornou-se “nós”. Apesar do trabalho solitário desse período, em alguns momentos de catarse, dialoguei com minha orientadora, com colegas/amigos/as e com muitos autores, compreendendo, dessa forma, que o conhecimento não é individual, ele é construído coletivamente.

No processo de pesquisa, procuramos buscar a origem da linguagem. Afinal, o que é a linguagem?

Não é simples encontrar a origem da linguagem, uma vez que, suas primeiras etapas se desenvolveram há milhares anos. Houve períodos em que se pensava que a linguagem apareceu na humanidade por ação sobrenatural, as forças das divindades que teriam dado ao homem o “dom” da palavra, ou por uma “invenção” consciente e meditada, na qual o próprio homem teria que em alguma etapa do desenvolvimento da humanidade, desenvolvido também a língua (VOLOCHÍNOV, 2013).

Dentro de uma perspectiva materialista (VOLOCHÍNOV, 2013), os primeiros estudos sobre a linguagem compreendidos como ciência, ou seja, que apresentavam elementos de veracidade e, por isso, apresentavam-se como possibilidades concretas de surgimento da linguagem estão na base de duas teorias sobre a origem da linguagem: 1) Teoria da onomatopeia e 2) Teoria das interjeições. A primeira explicava a origem da linguagem pela imitação que o ser humano, em seus primórdios, fazia dos sons da natureza (vento, cachoeira, trovão). Assim, “[...]”

era possível explicar um número muito limitado de palavras” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 134). O segundo grupo de teorias, tentou explicar que os primeiros sons da linguagem humana, foram as exclamações - interjeições – involuntárias, de quando o ser humano emitia sensações fortes ao se deparar com algum objeto ou situação (VOLOCHÍNOV, 2013).

Engels compreende que a origem da linguagem se encontra na necessidade humana de comunicação.

O domínio da natureza, que estava começando, junto com o desenvolvimento das mãos e do trabalho, ampliava a cada novo passo, o horizonte do homem. [...] Logo esses seres humanos em formação chegaram ao ponto em que aparece a *necessidade de dizer algo um ao outro*. A necessidade criou os órgãos da fala (ENGELS¹ *apud* VOLOCHÍNOV, 2013, p. 135).

Portanto, a linguagem nasce da luta do ser humano com a natureza e sua necessidade de sobrevivência e organização. De acordo com Volochínov, essa linguagem era chamada de gestual, já que era composta dos movimentos das mãos e poderia ser acompanhada de enunciações² e mímicas.

O autor menciona que os primeiros sons produzidos pelos humanos eram elementos de um “[...] processo de trabalho, estavam ligados a necessidades econômicas e representavam o resultado da organização produtiva da sociedade” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 137). Esse estágio social em que aparece a linguagem fônica é chamado pelo autor, de mágico.

Com o desenvolvimento da pecuária e da agricultura, foram engendrados novos estágios do desenvolvimento linguístico: o estado *totêmico*, “um de seus signos distintivos foi a divinização de animais de vegetais, etc, na qualidade de fundadores de uma determinada tribo”, e o estado *cósmico*, “a divinização dos ciclos e dos fenômenos celestes” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 138). Esse complexo fônico primitivo fazia com que uma palavra fosse *polissignificante*, “uma palavra que inicialmente estava ligada a todos os significados conhecidos pela humanidade” (VOLOCHÍNOV, 2013, p, 138).

¹ENGELS, F. O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem. Global, 1990.

² “A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trate-se do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’” (BAKHTIN, 2004, p. 16).

Diante da necessidade de sobrevivência, o ser humano primitivo se organizou e se desenvolveu por meio do trabalho, de sua intervenção na natureza.

E a primeira palavra da humanidade foi a que denotou aquilo que abriu o caminho da civilização, aquilo a que devemos o primeiro instrumento de pedra, a primeira linguagem e os primeiros resplendores do intelecto. Essa palavra foi: **“Mão”, a mão do homem trabalhador**³ (VOLOCHÍNOV, 2013, p, 139).

Portanto, a base do desenvolvimento humano, foi o trabalho, por isso, o social é base para essa evolução, e por essa necessidade de unir-se em grupos ou comunidades, mais tarde, acontece o processo de *entrecruzamento linguístico*⁴, quando as tribos, pela luta ou cooperação umas com as outras, entrecruzam os falares, caracterizando o estágio seguinte de desenvolvimento da linguagem, constituído pela *conjunção das palavras em frases* (VOLOCHÍNOV, 2013).

O autor relata que os significados das palavras também foram construídos a partir do social, por exemplo, quando uma tribo vencida a outra. O nome da tribo vencedora passaria “[...] a significar ‘bom’, ‘válido’, e o da tribo vencida ‘mau’, ‘péssimo’. Essa diferença passará, depois a designar as classes sociais” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 140).

De acordo com cada contexto social, a linguagem e a sociedade se desenvolvem. A formação dos *pronomes*, por exemplo, decorre da criação da *propriedade*. “Enquanto havia a propriedade tribal e não privada, no começo, os pronomes indicavam *número coletivo*, o da tribo e seu totem”. Já com a propriedade privada, “[...] delinea-se a primeira pessoa de número singular – ‘eu’ – e a segunda e terceira pessoa, contrapostas a ela – ‘tu’, ‘ele’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

A concepção de Volochínov de linguagem difere de outras duas, não apenas pela forma de organização da língua, mas, pela compreensão de como as interações determinam a existência da linguagem e da própria língua. Por isso, ela não poderia ser, como elencou Travaglia (2000), ao tratar do assunto, expressão do pensamento – uma concepção de língua⁵ como pronta e acabada, a qual se formaria

³ Grifos nossos.

⁴ “O entrecruzamento refere-se a algo mais forte do que aquilo que denominamos como ‘empréstimo linguístico’, já que supõe um rearranjo entre ‘línguas’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 139).

⁵ Linguagem é um processo humano complexo que tem como condições absolutamente indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social imediato para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala. A língua vive e se transforma no processo histórico na comunicação verbal concreta (BAKHTIN, 2004).

no psiquismo individual, “A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (TRAVAGLIA, 2000, p. 21). Há uma determinada organização lógica para essa forma do pensamento e de linguagem. Fica implícita, nessa concepção que, como o pensamento é a expressão da linguagem, quem não consegue se expressar, logo, não pensa. Bakhtin⁶ (2004, p. 73) posiciona-se criticamente frente a essa concepção estática.

A língua enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um sistema inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos lingüísticos com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

A segunda concepção apresentada por Travaglia é a linguagem como instrumento de comunicação, na qual – “a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir ao ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em códigos (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e o transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2000, p. 22-23).

A língua, nesse sentido é um meio objetivo para a comunicação, ela é considerada um conjunto de códigos, no qual sua função maior é transmitir

⁶ Mikhail Mikhailóvicht Bakhtin nasceu na cidade provinciana de Oreo, 1895. Aos 9 anos mudou-se com a família para uma cidade maior, Vilno, capital da Lituânia, lá passou a frequentar o primeiro ginásio. Quando esteve na Universidade, a Rússia entrou na Primeira Guerra Mundial e ocorreu também a Revolução de 1917. Bakhtin passou a frequentar um Círculo chamado de Nevel, com discussões sobre a religião na Revolução. Entretanto, em 1920, na URSS as posições religiosas eram consideradas antirrevolucionárias, o que contribui para sua prisão e exílio em 1929. O fim oficial do exílio aconteceu em 1936. Na década de 1940, houve nova onda de censura pelo partido, o que impactou novamente na carreira e na publicação dos escritos de Bakhtin. Ao final da década de 1950, seu trabalho foi reconhecido entre os jovens daquela geração, possibilitando dessa forma, a publicação de vários textos acumulados por vários anos. Após esse período, tanto ele quanto a esposa, Elena, estavam em condições complicadas de saúde, acabaram migrando de hospitais para asilos. Ela morreu em 1971 e ele em 1975 (TOLEDO, 2005).

informações. Essas ideias são elaboradas a partir de estudos do estruturalismo de Saussure⁷ (TRAVAGLIA, 2000).

E a terceira concepção aborda a linguagem como forma ou processo de interação – concepção em que o que o sujeito faz é mais que exteriorizar um pensamento ou transmitir uma mensagem. De acordo com Travaglia (2000, p. 23), “A linguagem é pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeito de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Essa concepção está fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin, e representa um “patrimônio comunitário em constante construção, que materializa conteúdos determinados socialmente no espaço e no tempo” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 52).

Portanto, concebemos a língua na perspectiva de classe (CARBONI; MAESTRI, 2003), como um produto histórico e social, construído pelo ser humano em permanente mudança, a língua e ele. Cada época, cada geração, cada grupo social tem uma forma específica de utilizar a linguagem, é o momento histórico e as condições ideológicas que a determina.

A linguagem é profundamente determinada pelo momento histórico, pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classe, de gerações, de gênero, de grupos étnicos, etc. Ela é produto inconsciente, semiconsciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa possui também uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 53-54).

Outra questão importantíssima que aparece nessas discussões é em relação à não neutralidade da língua, ela não é neutra, há sempre uma intenção de quem a produz. “Os signos linguísticos⁸ forjam-se no contexto de práticas sócio-

⁷ Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra, em 26 de novembro de 1857. Em 1880, estabeleceu-se em Paris, onde frequentou os cursos de Michel Bréal, ano também, que fez sua tese de doutorado. Em 1881, Bréal cedeu-lhe seu curso na Escola e assim com 24 anos, Saussure foi nomeado “maître de conférences de gothi que et de vieux-haut allemand”. Era a primeira vez que se ensinava linguística em uma Universidade Francesa, e seus cursos ficaram famosos. Saussure retornou para Genebra em 1891, onde lecionou até a sua morte (27/02/1913). Seu primeiro curso de linguística geral foi em 1907, o segundo de 1908-1909, e o terceiro, de 1910-1911 (LOPES, 1999).

⁸ “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”. “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes*” (BAKHTIN, 2004, p. 15; 46).

comunicativas sempre prenes de determinações ideológicas, que se manifestam nos próprios signos” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 53).

Diante disso, concebemos a língua não como expressão do pensamento, ou simples meio de comunicação, mas, como produto histórico e social, no qual não há neutralidade.

Em decorrência dessa concepção de linguagem/língua – como produto sócio-histórico -, é que definimos iniciar nossa pesquisa, explicitando a materialidade da sua constituição no Brasil. Discutimos de forma geral as políticas educacionais, as políticas linguísticas e o currículo de língua portuguesa, pois todas essas áreas estão relacionadas às políticas de educação.

Temos como objetivo geral, compreender a trajetória histórica da constituição da língua e das propostas curriculares de língua portuguesa das escolas estaduais do Paraná, dos anos finais do Ensino Fundamental, no período de 1987 a 2016, bem como seus fundamentos teórico-metodológicos, e, como objetivos específicos: investigar o processo de constituição da Língua Portuguesa como obrigatória para o povo brasileiro, identificar as transformações da disciplina de Língua Portuguesa na trajetória escolar no Brasil e analisar as propostas curriculares de Língua Portuguesa do Paraná.

A problemática da pesquisa se expressa nas seguintes questões: como foi o processo de constituição da Língua Portuguesa no Brasil? Como essa Língua tornou-se disciplina curricular? Quais os fundamentos teórico-metodológicos que ancoram as propostas curriculares de Língua Portuguesa no Paraná, no período do final dos anos de 1980 a 2016? Qual foi o contexto histórico de construção dos documentos que orientam essas propostas?

Compreendemos que “todo conhecimento humano é datado” (FREITAS, 2007, p. 46), por isso, pode ser superado, o que não permite que ele seja considerado uma verdade absoluta. Diante disso, nós buscamos o conhecimento a partir dos contextos sociais e históricos, ancorados em algumas categorias, como: a história; a dialética, a contradição e a totalidade. Freitas (2007, p. 51) explicita que a “categoria demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado”. Portanto, as categorias são instrumentos de análise e compreensão da pesquisa.

Diante disso, procuramos realizar nosso trabalho a partir de uma abordagem histórica, olhar a realidade na perspectiva da dialética e da contradição. Para tanto, é preciso compreender que, “A realidade é uma multiplicidade de relações em desenvolvimento com a qual o pesquisador tem que se confrontar e procurar compreender nas suas linhas mais centrais” (FREITAS, 2007, p. 46), isso é o mais importante.

A realidade está em constante movimento, o que gera a contradição, por isso, os processos são dialéticos. Sobre essa categoria, nos referenciamos em Freitas (2007) e em Mao Tse Tung (1999, p. 86) que entende que “existe contradição interna em tudo, e isso determina seu movimento e desenvolvimento. O aspecto contraditório no interior de uma coisa é a causa fundamental de seu desenvolvimento [...]”.

Dessa forma, compreender a contradição é compreender que as forças que constituem a luta de classes perpassam a existência dos sujeitos de forma constitutiva, não de forma binária. Não existe uma força, para então, existir a outra, as duas estão sempre atuando na construção da história, do simbólico, do humano. Por isso, não há divisão, quando olhamos para a realidade, dessas forças e é nesse sentido que tomamos outra categoria como importante para nosso trabalho, que é a de totalidade. Segundo Kosik (1989, p. 35-36),

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, com junto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo.

Partindo desses pressupostos, a análise das propostas foi feita, buscando compreendê-las no contexto em que foram produzidas. Também entendemos que o objetivo do pesquisador é apreender a essência do objeto, pois, a realidade existe independentemente da nossa vontade/compreensão, e nossa tarefa enquanto pesquisadores é traduzir esta realidade (NETTO, 2011).

Um dos primeiros, mas também constante procedimento metodológico que utilizamos foi a pesquisa bibliográfica. Lima e Mioto (2007, p. 46) entendem que, “ao

tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos”.

O segundo encaminhamento metodológico foi a análise documental. Os documentos analisados foram: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003); Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008); e Complexos de Estudo (MST, 2013). Ao nos referirmos à análise de documentos oriundos do Estado ou de organismos internacionais, compreendemos que eles, “não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 52), ou seja, não podemos apenas olhar o texto, sem relacionar com o contexto histórico e social.

Consideramos que o pesquisador tem a tarefa de selecionar os materiais, ler, reler, sistematizar, para depois adentrar a discussão. Ele “deve evitar confundir a sua existência com a do documento em exame”, para isso faz-se necessária a “vigilância metodológica” (EVANGELISTA, 2012, p. 58). O cuidado com o estudo dos documentos e com a compreensão deles é fundamental, pois este não está deslocado de uma determinada realidade, tempo e conjuntura sócio-política.

O terceiro encaminhamento metodológico foram as entrevistas semiestruturadas e questionários. Segundo Boni e Quaresma (2005), na entrevista semiestruturada há uma combinação entre

[...] perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Realizamos três entrevistas semiestruturadas com educadores da educação básica que atuam desde os anos de 1990 em escolas estaduais, e aplicamos três questionários aos educadores das Escolas Itinerantes, vinculadas ao Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST que acompanham a implementação das propostas dos Complexos de Estudo⁹.

Organizamos a escrita da dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, explicitamos a materialidade da constituição da língua no Brasil, para isso, procuramos registros e dados sobre a língua ainda no período pré-colombiano; trouxemos um pouco da história de sua constituição como língua portuguesa no Brasil e os efeitos da colonização; a língua como um meio de dominação utilizada pelo colonizador; apresentamos quais foram as políticas de colonização linguística, da língua geral até o português brasileiro e os acordos/reformas ortográficas, que iniciaram em 1930 e se estenderam até 2009. Terminamos o capítulo deixando o registro da reflexão sobre a colonização que vivemos hoje, inclusive por meio da língua.

No segundo capítulo, a partir da compreensão da língua como construção histórica e de seu caráter de classe, apresentamos a trajetória da disciplina de língua portuguesa no contexto do currículo brasileiro.

No terceiro capítulo analisamos as propostas curriculares de língua portuguesa no Paraná, do final dos anos de 1980 a 2016, a saber: Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa; e Complexos de Estudo, explicitando o contexto histórico, a estrutura dos documentos que as apresentam e as concepções que lhes dão sustentação. Na análise das propostas detemo-nos aos anos finais do ensino fundamental.

⁹ Os Complexos de Estudo são uma proposta curricular organizada pelo MST e implementadas nas Escolas Itinerantes do Paraná, a partir de 2013 (faremos aprofundamento sobre essa questão no terceiro capítulo).

CAPÍTULO I - A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: HISTÓRIA, PODER E LUTA DE CLASSES

Erro de Português

Quando o português chegou
Debaixo duma bruta chuva
Vestiu o índio
Que pena!
Fosse uma manhã de sol
O índio tinha despido
O português.
(Oswald de Andrade)

A poesia de Oswald de Andrade ratifica que grande parte da história brasileira foi marcada por um intenso e cruel processo de colonização, engendrado por meio da religião, da política e da linguagem. Nesse último caso, adaptando inicialmente as línguas indígenas aos registros dos jesuítas, formulando gramáticas de tupi, gerando, dessa forma, a língua geral. Mais tarde, quando uma parte dos jesuítas foi expulsa do Brasil, tivemos oficialmente a política de colonização linguística do Marquês de Pombal, a qual tornou obrigatório o uso da língua portuguesa oriunda dos colonizadores (MARIANI, 2004). Portanto, foi a colonização que provocou a transformação da língua, e também a morte de parte dela.

Uma língua tratada muitas vezes como homogênea, unitária, que desconsidera toda história de constituição de si mesma, pois foi construída a partir das muitas línguas indígenas, africanas, do português de Portugal, do latim ensinado pelos jesuítas, e, mais tarde, sofreu a influência dos outros imigrantes europeus. No entanto, para a sócio-história da língua portuguesa, ela é constituída pela diversidade, e reconhecer isso é assumir a nossa história de pluralidade.

É essa língua diversa que pretendemos trabalhar nesse capítulo, para isso, procuramos registros e dados sobre a língua ainda no período pré-colombiano; trazemos um pouco da história de sua constituição como língua portuguesa no Brasil e os efeitos da colonização; a língua como um meio de dominação utilizada pelo colonizador; apresentamos quais foram as políticas de colonização linguística, da língua geral até o português brasileiro e os acordos/reformas ortográficas, que

iniciaram em 1930 e se estenderam até 2009. Terminamos o capítulo deixando o registro da reflexão sobre a colonização que vivemos hoje, inclusive por meio da língua.

Nosso marco de escrita, da história e da língua, inicia antes de 1.500. Não vamos começar com os colonizadores, mas, com uma breve retomada da história da América pré-colombiana. Esta não era uma terra vazia, havia sociedades indígenas, com variados modos de vida, línguas, crenças. Esses povos

[...] que há mais de 400 anos foram condenados ao massacre físico e cultural com a chegada dos espanhóis, portugueses, franceses, ingleses e outros conquistadores europeus ao continente que o cartógrafo alemão Waldseemüller batizou de América. Enquanto a mítica cidade de Macondo, imaginada pelo romancista, desaparece sob uma catástrofe bíblica, muitas das sociedades indo-americanas e suas respectivas culturas desapareceram sob um processo histórico irreversível, ante o apocalipse provocado pela chegada dos *Adelantados*¹⁰, Capitães-Donatários, Pioneiros, sacerdotes católicos e de outras religiões, e demais representantes de uma Europa colonialista e mercantil (AQUINO, 1981, p. 6).

Outros autores, também, corroboram com a ideia de que a América, e depois o Brasil, não foi descoberto, foi invadido¹¹.

Quando as embarcações de Colombo aportaram na América, de fato não a “descobriram”, pois muita gente já vivia em nosso continente. O que de fato ocorreu foi a integração da América ao continente europeu, ou, mais exatamente, à sociedade mercantil. Há quem pense que essa integração foi um favor que os europeus “civilizados” prestaram aos indígenas “bárbaros”. Isto não é verdade. As sociedades nativas eram socialmente muito complexas e desenvolvidas (PINSKY, 2011, p. 11).

De acordo com Giordani (1990, p. 118), “um dos aspectos mais interessantes da história da América pré-colombiana constitui, sem dúvida, o estudo das línguas ameríndias”. O autor faz apontamentos sobre a importância desse estudo para: a linguística; para as pesquisas etnológicas; chave para entender os manuscritos indígenas; como critério para classificação dos Ameríndios; e prova de migrações indígenas no passado.

¹⁰ *Adelantado/a*: adj., precoce, adiantado. Por *adelantado*: antecipadamente. (BALLESTERO-ALVAREZ, 2007). Ou seja, os primeiros espanhóis encarregados de colonizar a América.

¹¹ “Invadir significa um ato de força para tomar alguma coisa de alguém em proveito próprio” (MORISSAWA, 2001, p. 132).

Outro aspecto importante dos estudos das línguas indígenas se refere ao conhecimento da etnologia dos povos.

Nelas, (línguas) há uma literatura totalmente oral, que passa de geração em geração por tradição. Às vezes é possível chegar ao conteúdo dessa literatura por meio do português (ou outra língua franca), mas é impossível apreciar a forma, os detalhes e as variantes sem usar a própria língua nativa (GIORDANI, 1990, p. 119).

Em relação ao número de línguas indígenas na América, o autor aponta como algo difícil de ser quantificado. “Em 1578 o padre Kircher, em obra publicada em Amsterdam, calculava em quatrocentos o número das línguas indígenas da América” (GIORDANI, 1990, p.124). O mesmo autor cita ainda outros, que falam entre 2.000 e 2.200 línguas, sendo que a zona de maior diversidade linguística da América do Sul a Bacia do Alto Amazonas.

Percebemos, no decorrer do estudo, uma grande dificuldade para encontrar registros sobre a língua no período pré-colombiano, o que demonstra uma lacuna nas pesquisas relacionadas a esse período, e nos leva a perguntar: qual o motivo de não termos pesquisas sobre essa temática? Não há interesse e/ou investimentos? São questionamentos que não vamos responder nesta pesquisa, mas, que poderiam motivar outras.

1.1 TERRA À VISTA: OS EFEITOS DE UMA COLONIZAÇÃO.

“Terra à vista”, esse foi o enunciado do invasor. O que ele representou? Pressupomos que, para aqueles que aqui chegavam, poderia significar um porto seguro, um alívio, uma descoberta e para os sujeitos que aqui habitavam a chegada de estranhos, visitantes, invasores.

O princípio talvez mais forte de constituição do discurso¹² colonial, que é o produto mais eficaz do discurso das descobertas, é reconhecer apenas o cultural e des-conhecer (apagar) o histórico, o

¹² “[...] a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar ser poder” (BAKHTIN, 2004, p. 14).

político. Os efeitos de sentido que até hoje nos submetem ao “espírito” de colônia são os que nos negam historicidade e nos apontam como seres culturais (singulares), a-históricos (ORLANDI, 1990, p. 15).

Dessa forma, permaneceu um discurso de diferenças culturais entre colonizadores e habitantes nativos, no qual o outro (indígena) era tratado como um ser exótico pelos portugueses e outros europeus que aqui aportaram, não levando em consideração sua história. É isso que Orlandi (1990) chama de discurso do confronto entre o Velho e o Novo Mundo, o que não é apenas uma marca histórica, mas, passa a ser a essência do ser brasileiro.

A ideologia tem, pois, uma materialidade e o discurso é o lugar em que se pode ter acesso a essa materialidade. Conhecer o seu funcionamento é saber que o discurso colonial continua produzindo os seus sentidos, desde que se apresentem as condições (ORLANDI, 1990, p. 16).

O Velho Mundo se instalou em nosso país, chamado por eles aqui de Novo Mundo, as terras de descobrimento. Eles passaram a ver no indígena, o outro, e a produzir um discurso sobre esse outro, sobre o ser colonizado, um discurso e uma condição material que perdura até os nossos dias. Podemos perceber esse discurso na obra literária, “O Guarani” de José de Alencar, quando o indígena é convertido à fé cristã.

— Se tu fosses cristão, Peri!... O índio voltou-se extremamente admirado daquelas palavras. — Por quê?... perguntou ele. — Por quê?... disse lentamente o fidalgo. Porque se tu fosses cristão, eu te confiaria a salvação de minha Cecília, e estou convencido de que a levarias ao Rio de Janeiro, à minha irmã. O rosto do selvagem iluminou-se; seu peito arquejou de felicidade; seus lábios trêmulos mal podiam articular o turbilhão de palavras que lhe vinham do íntimo da alma. — Peri quer ser cristão! exclamou ele. D. Antônio lançou-lhe um olhar úmido de reconhecimento. — A nossa religião permite, disse o fidalgo, que na hora extrema todo o homem possa dar o batismo. Nós estamos com o pé sobre o túmulo. Ajoelha, Peri! O índio caiu aos pés do velho cavalheiro, que impôs-lhe as mãos sobre a cabeça. — Sê cristão! Dou-te o meu nome. Peri beijou a cruz da espada que o fidalgo lhe apresentou, e ergueu-se altivo e sobranceiro, pronto a afrontar todos os perigos para salvar sua senhora (ALENCAR, 1996, p. 254).

Esses discursos tentam expressar que essa conversão teria sido pacífica, que não haveria conflitos e resistência.

Há um apagamento da cultura/história/língua indígenas. – Os portugueses descobriram o Brasil – a partir deste enunciado há uma compreensão por parte do outro (não indígena), que os nossos antepassados são os portugueses e que este espaço geográfico era apenas uma grande extensão de terra. Entretanto, havia habitantes neste território.

“Havia” selvagens arredios que faziam parte da terra e que, “descobertos”, foram objetos de catequese. São desde o começo, o alvo de um apagamento, não constituem nada em si. Esse é o seu estatuto histórico “transparente”: não constam. Há uma ruptura histórica pela qual se passa do índio para o brasileiro através de um “salto” (ORLANDI, 1990, p. 56).

Uma forte relação que aparece nesta discussão é entre povoamento e latifúndio, “o povoamento definindo a população e o latifúndio a posse e o modo de administração da terra, as sesmarias” (ORLANDI, 1990, p. 126).

Como afirma a autora,

Do ponto de vista do governo, trata-se assim da reorganização geral do território brasileiro, plano que era indispensável para o “progresso nacional”. Do ponto de vista da Igreja, trata-se da conversão, indispensável para a salvação de um “povo” sem Deus [...]. Diríamos que os padres são tão violentos quanto os sesmeiros, fazendo eles mesmos, parte dessa agressão: eles produzem, junto com os sesmeiros, o estado de guerra sob o qual vai-se delineando o latifúndio (ORLANDI, 1990, p. 126).

Percebemos, dessa forma, que o objetivo maior da conversão era pacificar os indígenas para, amigavelmente, apropriar-se dos bens naturais. A conversão e o assistencialismo religioso serviram para evitar os conflitos, as disputas por terra e estabelecer o domínio linguístico. A autora apresenta alguns relatos sobre isso.

Vários deles estão bem instruídos, ajudados pelo uso dos sacramentos, e concebem bem a grandeza das recompensas que esperam no céu [...]. Há agora **subordinação e justiça** [...]. Os oficiais castigam os crimes públicos; [...] **As mulheres estão agora submissas aos maridos e as crianças aos pais, que os castigam com chibatas**¹³, o que antes não acontecia (NANTES *apud* ORLANDI, 1990, p. 131).

¹³ Grifos nossos.

Essa conversão do indígena que parece voluntária, sempre foi feita pela coerção, seja ela de forma violenta ou não. De acordo com relatos de missionários, o indígena dificilmente se renderia, senão pelos castigos. Portanto, há um discurso de pacificação do indígena para tentar apagar as formas de violência. De acordo com a Igreja e o Estado, catequizar e batizar eram ações necessárias para a salvação daquela pobre alma, que após a conversão já poderia morrer em paz, sem sofrimentos, sem pecados.

A catequese se fazia, pois, por muitos meios. A coerção por palavras e atos não era o menor deles. Entre eles havia, porém, muitos outros: por exemplo, o da transferência da hierarquia de poder (davam-se títulos aos índios como o de capitão¹⁴, oficial, etc.). Além desses, os instrumentos da catequese¹⁵ (ORLANDI, 1990, p. 134).

Todas as formas eram válidas para a conversão dos indígenas, inclusive, dar a falsa impressão de que alguns deles, apenas alguns, em geral os chefes, eram promovidos, ganhavam um alto escalão. Reafirmamos que essa conversão, como pacificação foi para tomar-lhes os bens naturais, a terra e a língua. Os traços comuns que ficam do discurso da colonização é a obediência, seja ela a Deus, ao Rei e à Lei.

De acordo com Orlandi (1990), o Serviço de Proteção aos Índios - SPI, criado em 1910, o qual está na origem da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, foi organizado também para se apropriar das terras e tornar-se um meio de controle à resistência indígena. Uma vez que, naquela época, para o Estado, eles representavam uma ameaça ao progresso. Orlandi (1990, p. 61), referindo-se a incidentes ocorridos na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, explicita essa questão quando diz que: “as obras estavam no ponto de ficarem paradas por causa da impossibilidade de continuá-las em face da oposição indígena”.

Naquele período histórico, o indígena havia se tornado um grave problema nacional, ele estava mais visível, e era preciso apagar essa visibilidade. E já que ele estava visível, um caminho foi o extermínio, pois ele era considerado selvagem, um

¹⁴ Temos um exemplo da materialização desses títulos na cidade de Campo Mourão, que tem uma de suas maiores Avenidas chamada de Capitão Índio Bandeira. “O conhecido Capitão Índio Bandeira em suas andanças entre Pitanga e Campo Mourão, nos idos de 1880, orientou os pioneiros desbravadores a chegarem em Campo Mourão (MORAES; SIMIONATO, 2007, p. 44).

¹⁵ Textos sobre a doutrina cristã, modelo para exame de confissão, vidas de santos, cânticos espirituais, e outros (ORLANDI, 1990).

índio não-tratável (ORLANDI, 1990). E dessa forma, o SPI tem a irônica função de proteger os indígenas. Trouxemos este exemplo para ilustrar que o processo de colonização dos indígenas não aconteceu apenas nos primeiros séculos de dominação europeia, mas, que se estende até os dias atuais.

1.2 COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA

A colonização do Brasil faz parte de um projeto que utiliza a língua como um dos meios para sua execução, arquitetado pela Igreja Católica e o Estado de Portugal, com o objetivo nominado por eles de “civilizar¹⁶” o Novo Mundo. Mariani (2003, p. 73-74), chama de colonização linguística do Brasil o “processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesa em um projeto político-lingüístico¹⁷ em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional”.

Colonização para a história dos dominadores pressupõe a descoberta de novos territórios, ignorando a presença de habitantes nativos, com diferentes línguas. Dessa forma, esse contato aconteceu muitas vezes pelo uso da força, e não foi sem tensões e conflitos.

Quando trago como proposta teórica a questão da *colonização lingüística*, estou supondo que um processo colonizador, enquanto acontecimento, não existe sem as línguas. Essa *colonização lingüística* é desencadeada no bojo do *acontecimento lingüístico*, que um processo colonizador convoca, qual seja, no ainda irrealizado languageiro que virá a se constituir como língua nacional, há um complexo e tenso jogo entre memórias e apagamentos das imagens produzidas sobre as línguas em circulação (MARIANI, 2003, p. 74).

Essa ideia de apagamento das formas de representação indígena é apresentada também por Orlandi (1990). Quando elas são confrontadas com a cultura do europeu, que utiliza a linguagem e a ciência da língua para exercer seu poder pela linguagem e na linguagem. O colonizador justifica as suas ações como necessárias ao Novo Mundo e impõe uma língua de dominação, sem admitir a resistência dos povos colonizados.

¹⁶ Grifos nossos.

¹⁷ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

Observa-se que o discurso da história proveniente do colonizador, enraizado na ideologia do eurocentrismo, justifica e valoriza suas próprias ações visando ao povoamento e à defesa de uma terra conquistada, ao mesmo tempo em que silencia sobre as lutas pela imposição e/ou preservação das identidades (MARIANI, 2004, p. 24).

Essa língua imposta traz também os significados importados em sua origem, não são apenas palavras ensinadas aos colonizados, mas, é a dimensão constitutiva e ideológica da língua. A autora ainda levanta a questão de como o enunciado “Descobrimento do Brasil” recobre, do ponto de vista histórico, um conjunto simbólico de práticas existentes antes e independentes do “descobrimento”. O descobrir reforça o efeito de que havia “a necessidade” de um processo civilizatório, uma vez que a terra estava “perdida”.

Para nos contrapormos a essas questões, precisamos não apenas mudar as palavras, pois, elas só são (re) significadas a partir de situações concretas, uma vez que o pensamento se constitui a partir da realidade, e não o inverso. Portanto, reiteramos nossa compreensão de “invasão do Brasil¹⁸”.

A colonização linguística realizada pelos colonizadores europeus foi construída a partir de uma ideologia de *déficit*, “o *F*, o *R* e o *L*, inexístiam na língua indígena e materializavam a ausência de *um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica*” (MARIANI, 2004, p. 26). Ou seja, eles não têm Fé, nem Rei e nem Lei.

Na ótica do colonizador português, essas três instituições nucleares do aparelho de Estado – religião, realeza e direito – simbolizam um estágio avançado de civilização que tem como base uma única língua nacional¹⁹ gramatizada e escrita (MARIANI, 2004, p. 26).

Aos olhos do colonizador, os habitantes nativos da terra encontrada, não eram considerados civilizados e necessitavam de teorias linguísticas, religiosas e jurídicas, tudo isso associado à manutenção do poder real. Além da catequização era necessário integrá-los à civilização. E para isso havia alguns critérios: “idioma / língua do Príncipe / nações polidas do mundo / nações conquistadas / novos vassalos” (MARIANI, 2004, p. 148). A finalidade em superar as barreiras linguísticas,

¹⁸ Grifos nossos.

¹⁹ “A produção de legislação e políticas linguísticas, que defendam e enriqueçam a língua nacional, constitui parte imprescindível do programa de defesa da autonomia e da independência nacional. [...] Porém, a defesa da língua nacional, não pode, jamais, constituir processo que contribua para a consolidação da hegemonia das elites nacionais sobre as classes subalternizadas nacionais” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 11).

além da colonização de forma geral e da catequese, também objetivava fortalecer as relações comerciais.

Na visão do colonizador, os indígenas necessitavam ser catequizados, para não serem bárbaros, em nome da sua humanidade e liberdade. “Os longos debates religiosos que resultam na atribuição de ‘humanidade’ aos índios das Américas visam preservar a liberdade dos índios e integrá-los na civilização” (MARIANI, 2004, p. 37-38). Isso nos mostra, como alguns discursos têm seus sentidos invertidos, que, ao invés de “humanizá-los”²⁰, eles foram escravizados. E não é possível falar em humanidade e liberdade em situação de escravidão.

A produção de sentidos se materializa também nos registros das línguas indígenas, feitos a partir de 1.500, quando os invasores chegaram ao Brasil, vindos de Portugal. Como já dissemos, eles encontraram esta terra habitada, ela não estava vazia, moravam neste país muitos povos indígenas, eram de vários grupos étnicos, com costumes, meios de sobrevivência e línguas variadas.

No século XVI, os Jesuítas sistematizaram alguns falares tupis do litoral, dando origem à chamada “língua geral²¹” – *Ava'neé-gramatizada*²² em 1545 por José de Anchieta em *A Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* [...]. Em 1621, o jesuíta Luís Figueira escrevia outra gramática do tupi e, em 1699, Luís Mamiami publicou uma *Arte de gramática da língua brasílica da nação cariri* (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 17).

De acordo com Mariani (1991), o registro dessas variedades linguísticas era feito por viajantes, missionários e também pelos Tratados de História do Brasil, os quais registraram, além da história em geral, alguns aspectos linguísticos.

Entre os séculos XVI e XVIII, na descrição do processo de colonização, esses tratados históricos deixam entrever diferentes sentidos atribuídos à diversidade linguística dos povos indígenas, assim como deixam entrever também implícitas políticas de língua que se estabeleceram com a entrada das línguas ‘civilizadoras’, o português e o latim. Além disso, embora a questão lingüística não seja tema central nesses tratados, neles depreende-se a necessidade do conhecimento das línguas indígenas. Conhecer

²⁰ Grifos nossos.

²¹ Refere-se à gramatização de língua indígenas, misturadas com o português de Portugal, e mais tarde com as línguas africanas (MATTOS E SILVA, 2004a).

²² “Entende-se por ‘gramatização’ o processo pelo qual uma língua adquire os instrumentos metalinguísticos – gramática e dicionário, por exemplo. Difere do termo *gramaticalização*, que designa o processo diacrônico pelo qual fenômenos isolados (por exemplo, traços fonéticos) integram-se à gramática de uma determinada língua” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 16)

esses povos e suas línguas, em termos práticos, representava uma das chaves para a conquista do território (MARIANI, 1991, p. 116).

Para os portugueses, a questão da colonização, do contato com outras línguas, não era uma novidade, uma vez que eles já tinham experiência em superar barreiras linguísticas pela conquista de territórios anteriores (MARIANI, 1991). A autora expõe alguns dos objetivos dos Tratados Históricos, os quais, a princípio, não visavam às questões linguísticas, mas, sim, a conhecer as riquezas e potenciais da nova terra, descrever os costumes de seus habitantes, ou seja, fazer uma propaganda do lugar como forma de estimular a colonização, entretanto, a linguagem sempre esteve presente. E conhecermos um pouco da história da língua é uma forma de conhecer a nossa história.

Esses registros foram importantes para a preservação da língua, contudo, Carboni e Maestri (2003, p. 17), avaliam que houve uma simplificação, uma redução da língua tupi-guarani. “A homogeneização linguística realizada pelos jesuítas, através da gramatização da ‘língua geral’, cancelava a diversidade e a riqueza étnica e linguística nativa”. Para Mattos e Silva (2004b, p. 50), a obra da gramática quinhentista “[...] favoreceu o desaparecimento de quantas línguas do litoral brasileiro não se sabe, em proveito de um tupi que veio a ser instrumento da difusão da fé e do império”.

Diferentemente dos indígenas, que aqui habitavam, que tinham sua vida organizada nesta terra e também as suas línguas, os africanos trazidos na condição de escravos, faziam parte do processo escravagista, e, para impossibilitar a comunicação, eles eram separados quando fossem oriundos das mesmas comunidades. Das línguas africanas que aqui chegaram, havia falantes “[...] dos grupos linguísticos do oeste-atlântico, mande, kru, gru, benue-kwa (não banto) e banto, além de outros” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 38), entretanto, o predomínio foi da língua banto²³.

A maior parte dos registros que encontramos refere-se às línguas indígenas, mas não podemos jamais nos esquecer das línguas africanas. Assim como havia línguas indígenas, também se falava o Kimbundo.

²³ Para aprofundar esta discussão, consultar: MUSSA (1991).

Em 1695, na Bahia, um outro jesuíta, Pedro Dias, redigiu uma gramática Kimbundo, de 48 páginas, publicada três anos mais tarde – *Arte da língua de Angola, oferecida à Virgem Senhora N. do Rosário, Mãe e Senhora dos mesmo pretos*. Essas gramáticas e léxicos objetivavam os contatos com americanos e africanos, para melhor submetê-los ao catolicismo e ao domínio lusitano (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 17).

De 1560 a 1850, foram trazidos para o Brasil, cerca de três a cinco milhões de africanos, estimando-se uma relação de mais de 300 línguas (CARBONI; MAESTRI, 2003). Essas línguas eram chamadas de linguagens africanas ou falares afro-portugueses, as quais foram utilizadas pelas comunidades quilombolas brasileiras como forma de resistência. A partir dessas linguagens e falares foi criada a Linguagem Palmarina, originária dos quilombos, a qual se formou por meio do sincretismo linguístico de elementos africanos, portugueses e tupis.

Estima-se que apenas a confederação dos quilombos de Palmares, no sul da capitania de Pernambuco, na segunda metade do século XVII, tivesse uma população de uns trinta mil habitantes, quando a população daquela rica capitania não ultrapassava, em 1630, os quarenta mil habitantes (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 23).

Percebemos desta forma, que a proporção de negros escravizados que fugiram para os quilombos de Palmares era quase igual à população branca daquela capitania, o que possibilitaria que cada quilombo tivesse a sua própria organização linguística, de acordo com os membros que o constituíssem. Entretanto, havia a possibilidade de uma língua comum, uma vez que essa unidade se fazia necessária para a sobrevivência daqueles grupos (MATTOS E SILVA, 2004a). A mesma autora explicita que seria muito difícil a existência de uma língua africana no Brasil, nos moldes de organização que conhecemos, devido ao processo de segregação dos africanos, de uma escolha negativa de agrupamentos, para impedir as fugas, e da não constituição das famílias de escravos, que impossibilitaria a preservação das línguas.

No entanto, a resistência popular sempre esteve presente na história de várias formas, seja pela luta física, política e linguística, mesmo que somente pela oralidade. Um exemplo de como a língua pode ter atravessado a história e resistido às formas de dominação pode ser observado na pesquisa que iniciou em 1978, na comunidade Negra de Cafundó, distante doze quilômetros da cidade de Salto de Pirapora/SP, num território constituído pela extensão de 7,75 alqueires. Pelos relatos

orais dos moradores, o Cafundó tinha, originalmente, cerca de 80 alqueires (VOGT; FRY, 1988). Essa comunidade mantinha viva entre os moradores uma Língua Africana, chamada de *falange*. Os autores afirmam que essa é uma língua africana, em dois sentidos:

[...] naquele que decorre da correspondência entre boa parte das palavras do seu léxico e palavras do quimbundo e do quicongo; naquele que decorre da situação fenomenológica da “língua”. Isto é, do fato de que ao utilizá-la, os habitantes do Cafundó se representam, eles mesmos, como sendo “africanos”. [...] A “língua” possibilita, assim, uma forma de interação, quer no interior do grupo, quer entre este e a sociedade envolvente, que difere daquelas que normalmente caracterizam relações de trabalho no sistema produtivo (VOGT; FRY, 1988, p. 137-138).

Esse mesmo grupo de pesquisadores foi convidado para ir a outros lugares investigar a possibilidade da permanência de outras línguas africanas. Foram em vários, mas somente no município de Patrocínio, uma cidade que fica a cerca de 240 quilômetros de Uberaba, no Triângulo Mineiro e encontraram uma “*língua africana* chamada *calunga*” (VOGT; FRY, 1988, p. 140). Essa língua que era utilizada por aquela comunidade como se fosse um jogo que somente eles conheciam, e que tinha um caráter secreto, era muito mais que isso, ela era um meio de organização para a resistência.

Antigamente o negro falava que os portugueses judiavam deles porque eles conversavam a *calunga*. Os portugueses reprimiam eles, punham eles a ferro, eles conversavam uns com os outros e ninguém sabia se era para fazer uma sedição (VOGT; FRY, 1988, p. 146).

Este relato reitera o papel social da língua *calunga*, uma vez que ela foi muito importante para os negros em situação de escravidão, para que organizassem o que era chamado de sedição, que eram as revoltas.

Vimos que várias instituições em parceria com o Estado foram responsáveis pela colonização linguística no Brasil. Isso não é algo dos primeiros séculos de colonização. Em períodos recentes, encontramos outra instituição religiosa, além das católicas já citadas, que fizeram parte da colonização linguística dos indígenas, é o *Summer Institute of Linguistic - SIL*²⁴, o qual se refere à atuação de missionários

²⁴ Essa organização nasceu em 1934, foi fundada a partir do princípio de que as comunidades devem ser capazes de perseguir seus objetivos sociais, culturais, políticos, econômicos e espirituais, sem

Protestantes. De acordo com Orlandi (2002) é uma filial da Sociedade de Tradutores da Bíblia *Wycliffe* (versão fundamentalista).

Sobre a natureza desta instituição, a autora argumenta:

O SIL é uma instituição político-ideológica que se caracteriza ambigualmente como científico-religiosa: é uma entidade com finalidade evangelizadora que se apresenta como sociedade civil, de caráter assistencial filantrópico; é um instrumento que oferece apoio à expansão do capitalismo em áreas ricas de recursos naturais, as quais abre ao mercado, e procura integrar os índios no mercado como trabalhadores domesticados e despolitizados (ORLANDI, 2002, p. 77).

Em relação à sua função, o SIL tem compromisso de frear os movimentos de libertação indo-americanos, controlando grandes áreas de pontos estratégicos para domínio geopolítico. Ele reforça o individualismo, o voluntarismo, a passividade a submissão, enfraquece a solidariedade e de acordo com Orlandi (2002, p. 77), “mistifica as relações de trabalho, apóia²⁵ e idealiza os aparatos políticos, administrativos e repressivos do Estado, apresenta os EUA como povo eleito por Deus, entre outras características”.

O que fica expresso é que o nominado instituto mistura ciência e religião, tentando combinar negócios materiais e espirituais, para, em nome de Deus, expandir a exploração do capitalismo, focado no individualismo, no mercantilismo e a crença no êxito pessoal determinado por Deus. A autora aponta três problemas que aparecem com essa mistura de ciência e religião, como: a) de estrangeiros em assuntos de competência nacional; b) atentam contra a liberdade de culto e c) interferência na relação de uma cultura com sua língua e, por ela, com sua história e com seus sujeitos, fazendo-o sob o modo da ciência, mas tendo fins religiosos.

Entretanto, o fim religioso de catequizar era ultrapassado pelo serviço ao capitalismo, como no exemplo a seguir: “Os *aucas* foram catequizados para aceitar dar suas terras à Shell”, e ainda se colocam como vítimas da história “A Shell perdeu várias vidas nas mãos dos índios” (ORLANDI, 2002, p. 78). Portanto, era preciso converter para pacificar.

sacrificar a sua identidade etnolinguística. Como uma organização sem fins lucrativos baseada na fé, a SIL trabalha em conjunto com as comunidades linguísticas, como eles descobrem como aproveitar o poder da sua língua para enfrentar os desafios e alcançar seus objetivos (SIL, s/d).

²⁵ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

O SIL se apresenta como mediador dos indígenas não só em relação à língua, mas, também, na relação com o Estado (questão econômica, de saúde e educação), com a própria comunidade e do índio consigo mesmo na questão religiosa. E como esse instituto se organiza para desenvolver o trabalho com indígenas?

[...] são três organismos básicos que se articulam em sua sustentação: a) a *Wycliffe Bible Translators*, que lhe dá representatividade no interior da Sociedade Americana; b) legaliza-se, por outro lado, como *Summer Institute of Linguistics*, por se conseguir desse modo uma apresentação (uma “cara”) científica para os necessários contatos com os governos, que permitem sustentar os trabalhos de campo; e, c) a *Jaars* (Serviço de Rádio e Aviação), que lhe proporciona apoio logístico (ORLANDI, 2002, p. 81).

Utilizando da ciência como um instrumento para fins religiosos, ciência a partir de “atividades assistenciais de linguística” (ORLANDI, 2002, p. 82), o que soa estranho para os linguistas, pois a função é estudar as línguas, não prestar assistência nem ensinar outra língua, ainda mais com o método escolhido e a finalidade, ou seja, pela bíblia. “No discurso do SIL, quando se fala em ‘educação bilíngue’, leia-se *catequese* (conversão). Não é uma passagem linguística, é uma passagem teológico-étnica” (ORLANDI, 2002, p. 83). A mesma autora aponta que há três formas de apagamento que o SIL promove, “a da ciência (que amansa o *conceito* ‘índio’), a do indigenismo (que amansa o índio como *corpo*) e a religião (que amansa o índio como *alma*), com exemplar eficácia e sem ônus palpáveis para o país” (p. 83).

O ensino bilíngue, uma política importante para estes grupos, acaba tornando-se novamente uma catequização.

Nesse conjunto de consequências do modelo de trabalho linguístico está implicada a *educação bilíngue*. A educação bilíngue – termo criado pelo SIL e assumido pela FUNAI em 1972, quando criou o estudo bilíngue nas aldeias xavante, guajajara, kaingang e karajá – é uma forma de *intervenção* do SIL nas culturas indígenas. [...] O que não podemos admitir é que em nome de técnicas linguístico-educacionais essa entidade desenvolva sua prática missionária travestida de linguística, numa mistura (explosiva) de religião e ciência, na submissão de outra cultura, a indígena, à cultura ocidental dominante (ORLANDI, 2002, p. 89).

O SIL utiliza-se de algumas metamorfoses para continuar a sua atuação. Atualmente é intitulado de Sociedade Internacional de Linguística. Sua atuação é em forma de ONG (organização não-governamental) e atua em uma perspectiva do politicamente correto, realizando trabalhos sobre o meio ambiente. Por conta dessa forma de atuação, está inserido em alguns programas de secretarias de educação (ORLANDI, 2002).

Diante dessas situações, o que fazer? A autora nos aponta um caminho.

Nossa resposta a isto é fazer a crítica de toda política das boas intenções, de toda política assistencialista, do missionarismo. Propomos uma posição de responsabilidade, relações claras e diretas, explícitas em relação a nossos objetivos, com filiações teóricas assumidas (ORLANDI, 2002, p. 97).

Temos de assumir nossas posições teóricas, não há neutralidade na educação, nem em outros setores da sociedade, é preciso que a política linguística seja praticada não como uma vontade exclusiva do poder estatal, mas como uma ciência que estuda a língua e mostra as relações entre o sujeito, o político e a língua. Pois, como vimos, a colonização linguística não foi algo só do século XVI, com os jesuítas, mas, outras organizações/religiões com apoio do Estado foram responsáveis pelo apagamento de algumas línguas e imposição de outras.

1.3 POLÍTICAS DE COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA - LÍNGUA GERAL E LÍNGUA PORTUGUESA

Compreendemos que escrever sobre a língua é falar de seres humanos, logo, trata-se de um tema político. A língua não está deslocada das políticas, ela é parte constitutiva delas, assim, como as políticas não estão descoladas da língua e das relações sociais em geral (BAGNO, 2009).

A primeira política linguística estabelecida foi pelos jesuítas, chegados aqui em 1549. Aprender e gramaticalizar o tupi da costa, também chamado de língua brasílica e depois de língua geral. Política esta que tinha a finalidade explícita de conversão dos indígenas “[...] para maior glória de Deus, da Companhia de Jesus e do Rei de Portugal” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 73). A segunda foi a política pombalina, estabelecida em meados do século XVIII, a qual tornou o português

língua oficial no Brasil e encerrou de vez a possibilidade de uma base linguística indígena.

O português europeu que veio para o Brasil também possuía variedades linguísticas, com “diferenças dialetais geográficas e também haveria diferenças sociais nas variantes aqui chegadas” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 74), uma vez que o letramento começou a ser difundido em Portugal, no século XVI, ou seja, no início da colonização do Brasil. Por isso, a língua portuguesa se constituiu no Brasil pela diversidade e convive com ela até os dias de hoje, mesmo que isso seja muitas vezes negado, tentando passar a imagem de língua unitária ou homogênea. Havia situações bilíngues (português/língua geral) ou multilíngues (português/língua geral/línguas indígenas e/ou língua africanas) (MATTOS E SILVA, 2004a).

Mariani (2004, p, 28), explicita que a,

Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelos menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas—chamada de língua colonizadora—visa impor-se sobre a (s) outra (s), colonizada (s) (MARIANI, 2004, p. 28).

Tão importante quanto impor a própria língua, foi também aprender a língua do colonizado, seja de forma oral ou escrita, como fizeram os jesuítas no Brasil, pois, com o acordo da Coroa e da Igreja, um explorava para o outro catequizar, o outro catequizava para bem explorar.

Esse objetivo conjunto do Estado e da Igreja definia-se pelo sistema de padroado, ou seja, por um lado o papa atribuía à Coroa portuguesa atividades da hierarquia religiosa, e as despesas eram tributadas ao Rei; por outro, cabia a Portugal a tarefa de evangelizar os habitantes das terras descobertas (MARIANI, 2004, p. 97).

Essa aliança entre Estado-Igreja somente foi enfraquecida no século XVIII, com a expulsão de parte dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal. Enquanto isso, o predomínio da língua geral estava em várias regiões do país, sobretudo nas capitanias do Maranhão e Grão-Pará. O Estado ficou preocupado com a expansão da língua geral/brasílica pelos jesuítas, e a suas organizações em territórios brasileiros, então expulsou parte dos religiosos. A língua geral, que inicialmente foi utilizada para catequizar, após a expulsão dos jesuítas foi considerada, pelo

Marquês de Pombal, uma invenção diabólica, pois, nesse período havia uma disputa entre Estado e Igreja. Línguas indígenas e língua portuguesa, utilizadas com diferentes objetivos, segundo Mariani (2003, p. 79-80).

Há uma correlação em jogo nessas diversas ordens: língua indígena/língua geral, língua portuguesa e religião católica estão numa relação de dependência no processo de colonização, no entanto, as línguas não valem da mesma forma. A língua indígena serve de instrumento inicial de doutrinação, mas seu uso deve ser restringido após o conhecimento da religião. Do ponto de vista da metrópole, para servir a Deus deve-se doutrinar, e isto pode ser feito inicialmente em qualquer língua, mas para servir ao Rei é necessário ensinar a língua materna do Rei.

Para oficializar a Língua Portuguesa no Brasil, fez-se necessário um ato político-jurídico, o *Diretório dos Índios*, de Marquês de Pombal, em 1757. Somente pela força da lei, a Língua Portuguesa foi institucionalizada.

Trata-se da explicitação de uma política linguística como razão de uma nação, associada a um planejamento linguístico que impõe juridicamente uma língua, o que resulta na construção de uma unidade e de uma homogeneidade linguísticas, imaginariamente necessárias à hegemonia portuguesa na colônia (MARIANI, 2004, p. 149).

Foram necessárias várias leis, que constituíram as políticas linguísticas de completa imposição da língua portuguesa na colônia, e logo, a ordenada interdição da língua geral. A primeira política já mencionada foi a gramaticalização da língua geral pelos jesuítas. A segunda foi o *Diretório dos Índios*, de 03 de maio de 1757, implementada pelo Governador das Capitanias do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal. Em 17 de agosto de 1758, um alvará régio, ampliou o seu alcance para toda a colônia. O Diretório somente foi extinto quarenta anos depois pela carta régia promulgada em 12 de maio de 1798 (MARIANI, 2004).

Para impor sua hegemonia política e social, os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e sobretudo linguístico [...] O português que se impôs foi o das elites metropolitanas já que, no Reino, realizava-se igual discriminação dos falares populares, fortemente regionalizados. (CARBONI MAESTRI, 2003, p. 24-25).

Aqueles que ainda insistiam em falar o tupi ou outras línguas, poderiam apanhar com a palmatória, e, mais tarde, no Espírito Santo as pessoas poderiam até ser presas. Entretanto, tudo isso não ocorreu sem as lutas populares. Após a Independência do Brasil, em 1822, não houve ruptura entre o Brasil colônia e o pós-independência. Isso gerou muitas revoltas populares, como os Movimentos Federalistas e Autonomistas armados – Balaiada, Cabanagem, Farroupilha, e outros (CARBONI; MAESTRI, 2003).

Mariani (2004, p. 31-33) corrobora da ideia de que a história está sempre em movimento, ela não é linear.

Apesar da força engendrada pela colonização linguística, não há ritual sem falhas [...]. Aos olhos da metrópole precisa ser a continuidade da imaginária homogeneidade que confere o caráter nacional a Portugal. Mas os processos históricos, como se sabe, são continuidade e mudança sempre.

Ou seja, os processos são dialéticos e contraditórios, e a resistência popular sempre existiu, mesmo que a história oficial não a tenha registrado.

Mariani (2004), dialogando com Orlandi, aponta três possibilidades para a formulação de políticas linguísticas. A primeira refere-se à *unidade como valor*, quando o Estado e suas instituições trabalham no intuito de criar uma identidade nacional, a homogeneização da língua. A segunda é a dominação como valor, como no caso das colonizações, na qual a língua é imposta pelo contato, pela lei e pela força, e a terceira, contrariamente à primeira refere-se à diversidade linguística, para que a língua seja preservada.

A nossa história da constituição das políticas linguísticas está relacionada com as três possibilidades. Entretanto, mesmo com o reconhecimento da diversidade linguística, há um discurso de homogeneização que perdura até nossos dias, sendo explícita a segunda posição de imposição da língua por meio do contato, da força e da lei.

O caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador, língua que, por ser do domínio da língua portuguesa, supõe, ainda que imaginariamente, uma mesma base linguística que permitisse um entendimento entre o rei e seus súditos, como dizia Pero Vaz de Caminha em sua Carta. [...] Ensinar português aos índios objetivando a catequese é silenciar a língua e a memória de outros povos (MARIANI, 2004, p. 96).

Dessa forma, esse silêncio imposto pela colonização camufla a heterogeneidade linguística e contribui para a construção de um discurso de unidade linguística baseada na homogeneização da língua, tendo seus reflexos até os dias atuais em relação à língua e aos seus falantes.

[...] o português que se passou a falar aqui traz uma memória européia, mas historiciza-se na colônia de modo específico em função do contato com as demais línguas européias, indígenas e africanas. Mas essa especificidade ocorre, sobretudo, em função da própria formação histórico-social e posterior transformação política da colônia em nação independente²⁶ (MARIANI, 2003, 75-76).

Ainda sobre a ideologia da unidade linguística, Mariani (2004, p. 39) explicita como os processos de colonização e a apropriação das línguas indígenas, indicam o caminho para a colonização linguística.

[...] esses dois processos históricos – colonização com catequese e gramatização do tupi – irão configurar no século XVIII, o quadro histórico no qual se deu a colonização linguística, bem como a institucionalização da língua portuguesa no Brasil, uma institucionalização que precisa ser pensada na tensão entre uma heterogeneidade linguística de fato, e uma homogeneidade produzida pelo conquistador, materializada seja na língua da metrópole, seja na língua indígena em função da gramatização.

Essa heterogeneidade é suplantada pela ideologia de língua homogênea, com o Diretório dos Índios. Mariani (2004, p. 42) explicita que essa heterogeneidade está na base de funcionamento das línguas, que ela é histórica e por isso, está submetida “às contradições das relações de forças constitutivas da ordem social”. E que a Língua Portuguesa era sem dúvida, a língua Estatal, das áreas administrativas, jurídicas, eclesiásticas, dos donos das capitanias hereditárias em sintonia com a Corte.

De acordo com Mattos e Silva (2004b, p. 48),

Desde a sua origem histórica, domina no Brasil, no que se refere à questão linguística – para a isso nos atermos –, a ideologia da uniformização, homogeneização, que até hoje se expressa numa afirmativa falsa: Brasil, país unilíngue.

Entretanto, essa variedade deriva da pluralidade cultural, própria da constituição do país, que, mesmo sob pressão e opressão, enriqueceu o universo

²⁶ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

brasileiro. A autora diz ainda, que, espera um dia o reconhecimento real dessa pluralidade, e que isso leve a mudanças para uma sociedade igualitária e justa. Índícios dessa pluralidade linguística são “as aproximadamente 170 línguas indígenas que ainda vivem/convivem com a língua portuguesa” (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 49).

A autora discorre que existiam cerca de 1.500 línguas nesse território que veio a ser chamado de Brasil, e “[...] qualificar de glotocida o processo histórico do contato entre a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras não se configura nem como exagerado nem como inexato” (MATTOS E SILVA, 2004b, p. 49). A homogeneidade linguística está intrinsicamente ligada à questão da colonização, pois, para pleno domínio do poder estatal era necessário banir as variedades linguísticas que resistiam à organização dessa forma de Estado.

Ainda sobre a homogeneidade e normatização da língua portuguesa no Brasil, Mattos e Silva (2004a, p. 39) apresenta os processos que auxiliaram nessa tentativa de considerá-la politicamente hegemônica.

Esse ideal normativizador foi reforçado pela relusitanização do Rio de Janeiro, com a transferência da capital do reino em 1808, trazendo alguns milhares de portugueses. Também pela necessidade social de escolarizar o povo brasileiro expressa já em nossa primeira Constituição, a de 1824, logo após a Independência, em que se explicitava a boa intenção de tornar o ensino universal e obrigatório no Brasil. Boa intenção que não se fez realidade até hoje.

Contudo, a autora explicita quais são os atores fundamentais na constituição do multilinguismo do Brasil colonial. O português europeu que, na sua dialeção, teria, durante o período colonial, um contingente médio de 30% da população brasileira; as línguas indígenas,

[...] e o português geral brasileiro, antecedente histórico do português popular brasileiro que, adquirido na oralidade e em situação de aquisição imperfeita, é difundido pelo geral do Brasil, sobretudo pela maciça presença da população africana e dos afro-descendentes que perfizeram uma média de mais de 60% da população por todo o período colonial (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 90).

Já Orlandi (2002, p. 101), mostra outros aspectos que estão relacionados às políticas de colonização linguística, um deles se refere à lexicografia.

Organizar a língua, quanto ao seu léxico, significa, para os colonizadores, um controle sobre ela, por extensão, sobre seus falantes. Já nos relatos dos missionários e viajantes temos embriões dessa organização, quando analisamos a inscrição da língua indígena nesses textos, seja pela feitura de listas de palavras da língua indígena acompanhadas de seus equivalentes em português ou francês, seja por um exercício de tradução (ORLANDI, 2002, p. 101).

Outra questão está na relação da organização dos dicionários²⁷. O momento decisivo da gramatização brasileira foi no século XIX, com a escrita dos dicionários que trabalham a nossa língua. Somente em 1938, tivemos a primeira edição do Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, por Aurélio Buarque de Holanda, o qual teve sua décima edição em 1963. De acordo com Orlandi (2002), esse é o dicionário monolíngue mais utilizado no Brasil e continua como referência aos brasileirismos e tupinismos.

Compreender como o dicionário funciona é compreender como são praticadas as políticas da língua, especialmente o que chamamos a “língua nacional” em sua necessidade de unidade [...]. Há um processo pelo qual o dicionário, ao representar a língua, a provê de realidade (ORLANDI, 2002, p. 103).

O dicionário é um instrumento linguístico, ele representa o registro da construção da memória histórico-social, e marca a relação entre a ciência e o Estado. Dessa forma, a compreensão do dicionário, na relação com a língua, vai além da função normatizadora, precisa ser estudado também como objeto histórico e simbólico.

[...] não se olha o dicionário a partir de como os sentidos das palavras estão em processo, ou de como elas se distribuem, significando diferentemente, de acordo com as diferentes formações discursivas, que correspondem a diferentes posições do sujeito em face da ideologia. [...] A representação fiel do dicionário nos dá uma língua (imaginária) homogênea, perfeita, completa, sem falhas, de todos nós. Do mesmo modo o dicionário, parece não ter ideologia, sendo “neutro”, ou melhor, tendo a neutralidade (universalidade) da língua. Como não tem marcas ideológicas, sua ideologia é justamente não se marcar ideologicamente.

²⁷Temos então os dicionários como o de Costa Rubim (*Dicionário Brasileiro para servir de complemento aos Dicionários de Língua Portuguesa*), em 1853, o de Macedo Soares (*Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*), publicado em 1888, e o de Beaurepaire Rohan (*Dicionário de Vocábulos Brasileiros*) publicado em 1889 e que tinham como características reunir “brasileirismos” dispersos em diferentes listas de palavras (ORLANDI, 2002, p. 102).

[...] O dicionário é um *lugar-textual* onde, na relação da língua (nacional) com o Estado e com a Ciência, se administram os gestos de interpretação. Não sendo por acaso que esse lugar-textual funcione, precipuamente, em um *lugar-social*, uma instituição, fundamental na prática das políticas da língua: a Escola (ORLANDI, 2002, p. 107-108; 119).

Muitas vezes olhamos o dicionário como se as palavras estivessem cristalizadas em seus significados. Os sentidos são atribuídos pelo momento histórico e o grupo social que possui as condições concretas para fazer o registro/escrever. Quem escreve tem um posicionamento político, mesmo que não explícito, portanto, não podemos olhá-lo como um conjunto de léxicos neutros, afinal, a língua também é produtora do simbólico.

Historicamente, a língua portuguesa brasileira vem de uma linha bastante conservadora, um de seus representantes foi Serafim da Silva Neto, reconhecido filólogo e pesquisador da dialetologia que

[...] defendeu sempre que o contato do português com as línguas indígenas e africanas não influenciou o português do Brasil e, no seu último trabalho, é radical quando afirma que todos – e já vimos que todos neste caso são poucos – que “puderam adquirir uma cultura escolar recusaram a linguagem adulterada dos negros e dos índios que não se impôs senão transitoriamente” (SILVA NETO *apud* MATTOS E SILVA, 2004a, p. 133).

Uma linha bem diferente do que vimos na perspectiva sócio-histórica da língua portuguesa. De acordo com Mattos e Silva (2004a), essa tese ainda não foi descartada, por alguns que pensam que a língua precisa ser conservadora para não perder seu prestígio.

Na heterogeneidade complexa e mestiça, o português brasileiro é fruto renovado do português europeu, pela sua sócio-história passada e presente, fato que não podemos ignorar, é “desejável observar” e, sem dúvida, é um fenômeno de “águas profundas” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 138).

Partindo dessa complexidade, reafirmamos que a construção da nossa língua não vem de uma realidade homogênea, mas, variável e plural. O “português brasileiro, abrange correntemente o chamado português popular ou vernáculo brasileiro e o português culto brasileiro, ou seja, as normas vernaculares e as normas cultas” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 13).

O português brasileiro começou a definir-se a partir de metade do século XVIII, com a imposição das políticas linguísticas pombalinas. Dessa forma, a língua portuguesa passou a fazer parte do ensino sistematizado no Brasil, que, “embora precário, mas obrigatório, para fazer recuar a prevalência do ensino jesuítico, centrado na catequese, que priorizava a língua geral, e também no ensino da língua latina” (MATTOS E SILVA, 2008, p. 17).

A disseminação de uma língua está relacionada às condições concretas das pessoas letradas, especialmente se for na modalidade escrita, como nos mostra Mattos e Silva (2008, p. 19),

Os portugueses letrados que aqui estavam, ou os brasileiros seus descendentes que se literatizaram e representantes de outros grupos étnicos que compunham a sociedade colonial que puderam chegar à condição de letrados. Vale lembrar, ainda, que, até os fins do século XVIII, essa população letrada seria à volta de 0,5% da população convivente no Brasil e só por 1920 alcançaria o patamar à volta de 20%. Fato histórico que está na raiz da polarização sociolingüística do português brasileiro de.

O português popular brasileiro foi e continua sendo em sua maioria expresso pela oralidade, visto que, seu antecedente histórico foi o português geral. Para Mattos e Silva (2008, p. 23), essa constituição foi gerada pelo encontro “multilingüístico²⁸ da população indígena autóctone, do português europeu do colonizador, da população de origem africana que aqui começou a chegar na década de 30 do século XVI”.

A autora destaca que o principal difusor do português, no Brasil, foi o povo de origem africana, com uma vasta população no período colonial, que foi usurpado de todos os seus direitos, inclusive a língua de origem, e obrigado a aprender a língua do dominador.

É certamente no entrecuzar-se de variantes localizadas menos ou mais interferidas por marcas indígenas e/ou africanas, de variantes mais gerais menos ou mais africanizadas ou menos ou mais aportuguesadas que se definem e emergem os traços característicos do português brasileiro, língua nacional (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 22).

²⁸ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

Mesmo depois de quase cinco séculos, ainda está por ser reconstruída com o maior detalhamento possível, a história da língua portuguesa brasileira. Esse processo de encontro politicamente assimétrico (MATTOS E SILVA, 2004a), entre a língua de dominação, as línguas indígenas, as línguas africanas e mais tarde dos imigrantes, necessita ser realizado com profundidade.

Muitas histórias têm de ser reconstruídas para que se venha a ter uma história do diversificado português brasileiro, inexoravelmente nascido do encontro da “língua adulterada de negros e índios²⁹” e da *koiné* portuguesa, além de outras línguas aqui chegadas que, necessariamente, por razões sócio-históricas e linguísticas, entrecruzaram-se e entrecruzam com o ideal redutor e generalizado formulado por Serafim da Silva Neto. [...] Ainda está por ser elaborada uma reconstituição que conjugue fatos sócio-históricos, demográficos, linguísticos do passado e do presente que, reunidos, poderão, explicitar e espelhar os processos sócio-históricos e linguísticos que interagiram na constituição do português que falamos (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 12 e 13).

Outra política relacionada à proibição do uso de línguas estrangeiras ocorreu na Era Vargas (1930-1945), com os imigrantes de origem italiana, alemã e japonesa. Getúlio adotou uma posição nacionalista e eugenista³⁰ em relação aos imigrantes judeus e africanos (ROCHA, 2006). Similar ao que aconteceu aos indígenas e negros escravizados, também aos imigrantes, de origem europeia, foi feita a proibição do uso de suas línguas maternas.

[...] entre 27 de janeiro de 1942 e 27 janeiro de 1943, foram realizadas 1.227 detenções e abertos 27 inquéritos por reincidência do uso do idioma alemão ou italiano, em Santa Catarina, conforme relatório do delegado de Ordem Política e Social, Antônio de Lara Ribas, detenções estas feitas principalmente em Blumenau, Joinville, Hamônia, São Bento, Rio do Sul e Rodeio (ROCHA, 2006, p. 2)

Semelhanças com os séculos XVII e XVIII, no qual as pessoas também eram presas, caso não falassem a língua do colonizador, isso após a imposição da língua portuguesa com a política pombalina. Essa restrição às línguas estrangeiras foi marcada pela legislação, formulando leis para assegurar o não uso público destas

²⁹ Enunciado de Serafim da Silva Neto, 1960.

³⁰ Estudo que visa ao aprimoramento da raça humana, pela seleção dos indivíduos. Toma como base, a política eugenista de Vargas, que procurava implantar no Brasil um estereótipo nacionalista, como o implantado nos Estados Unidos e, posteriormente, por Hitler, na Alemanha (ROCHA, 2006, p. 2).

línguas, limitando-se aos círculos familiares. Rocha (2006, p. 3) explicita que, na cidade de Florianópolis, assim como também em outras, “foi expressamente proibida nos cemitérios inscrição nos túmulos, carneiras, mausoléus, lousas, cruces ou quadros de cidadãos brasileiros, em línguas vivas estrangeiras”.

Essas políticas eram elaboradas também para as escolas, como podemos ver em Rocha (2006, p. 4).

Pelo Decreto 1025 de 25 de agosto de 1939, os secretários estaduais de educação deveriam construir e manter escolas em áreas de colonização, fiscalizar ensino de línguas estrangeiras bem como intensificar o ensino de História e Geografia do Brasil, tornando-se assim inviável a perpetuação cultural e lingüística destes imigrantes, pois tiveram que se limitar a falar em sua língua materna apenas no núcleo familiar, ainda assim às escondidas.

Desse modo, a autora afirma que houve um abasileiramento dos imigrantes, por causa da proibição do uso de suas línguas, da expressão de suas culturas de origem, para que eles assumissem uma cultura nacionalista.

Por fim, corroboramos da ideia de Liss (2010), a qual explicita que uma política destinada às línguas é sempre de intervenção, seja ela de apagamento, de reestruturação, de preservação ou promoção de línguas. Na nossa história de colonização linguística, a intervenção foi no sentido de apagar as línguas indígenas e africanas e promover a língua materna dos colonizadores.

1.4 ACORDOS/REFORMAS ORTOGRÁFICAS

Vivemos em um país multilíngue, mas, isso não é reconhecido, e a tentativa foi sempre de normatizar, padronizar, privilegiar uma variedade linguística, como se a norma padrão³¹ fosse única, sem pensar em possibilidades de variedades linguísticas. Entre 1930 e 1950, houve um projeto que pretendia estabelecer uma padronização para a pronúncia, chegou-se a propor que a pronúncia carioca fosse adotada para o teatro, o canto e sutilmente sugerida para os meios de comunicação.

As tentativas de padronização foram várias, desde o século XVIII com a proibição das línguas indígenas, até o silenciamento do uso público das línguas dos imigrantes, no século XX, conforme descrito por Faraco (2007, p. 47).

³¹ Compreendida também como variedade de prestígio social.

[...] temos de lutar contra o projeto histórico de segmentos da elite de homogeneizar/uniformizar nossos modos de falar. O desejo de construir uma sociedade branca e europeizada levou essa elite a renegar as características linguísticas do país. Primeiro, **impedindo, ainda no século XVIII, o uso público das línguas indígenas e da língua geral**³² (ainda hoje é como se elas não existissem). Depois, na segunda metade do século XIX, lançando (com apoio moral e financeiro do imperador Pedro II) **um interdito sobre as variedades populares da língua** e tentando impor à sociedade uma norma-padrão artificial que tanto tem atormentado gerações e gerações de brasileiros. À época do Estado Novo getulista, se **buscou silenciar o uso público das línguas de imigração** e cultivou-se a ideia de se padronizar a pronúncia do país (FARACO, 2007, p. 47).

Em 1935, com a influência dos movimentos nacionalistas, foi levada ao parlamento a questão da pertinência do português falado no Brasil, se este poderia ser considerado Língua brasileira. De acordo com Carboni e Maestri (2003, p. 33), “Não sem razão, um dos deputados que se opuseram à proposta afirmou que ‘talvez’ existisse uma ‘língua brasileira’, mas que ela não era certamente, aquela falada pelos ‘homens educados’ do país”.

Já em 1946, com o fim do Estado Novo, a Academia Brasileira de Letras participou de um parecer que definia como português, a língua falada no Brasil. Esse “[...] parecer deixava claro que se procurava, com a definição do próprio nome da língua nacional dominante, exorcizar qualquer origem não européia³³, tida como bárbara e impura” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 33), afirmando dessa forma, a hegemonia das elites nacionais.

Outra questão discutida por esses autores é sobre o preconceito linguístico, uma vez que termos usados pelas classes menos favorecidas foram incorporados à variedade socialmente prestigiada, porém com conteúdos semânticos de forma negativa. Exemplo: moleque, de origem quimbunda, com significado de menino, integrou-se ao português como menino travesso, menino de rua, indivíduo sem palavra.

A língua expressa muitas vezes preconceitos de uma época. “Com a utilização de signos linguísticos nascidos das tensões sociais que se quer criticar, presta-se tributo aos próprios conteúdos criticados” (CARBONI; MAESTRI, 2003, p.

³² Grifos nossos.

³³ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

61). Exemplo disso é o termo “denegrir³⁴”, que significa tornar negro em sentido pejorativo, como macular, manchar. Também o adjetivo: gentio, atribuído aos indígenas, significa aquele que vem da terra ou selvagem, aquele que vem da selva.

A escravidão não pode ser tratada como algo natural, a categoria escravo não pode estar alienada da profunda relação de produção que justificava a escravidão, o domínio de um ser humano pelo outro.

O “escravo” era um “trabalhador escravizado”. Essa explicitação categorial da essência do trabalhador escravizado desnuda igualmente a impertinência das formas apologéticas de autodenominação utilizadas pelas classes opressoras no passado e retomadas pelas ciências sociais no presente. [...] Na medida em que a língua é a consciência real e prática do ser social, este último assume crescente consciência de suas necessidades históricas também através do crescente reconhecimento da determinação histórica e social de sua voz. [...] A superação da linguagem escravizada constitui processo solidário à liberação do próprio conceito, já que o processo de crítica do mundo social e natural dá-se através de ampliação da consciência apenas possível de ser organizada, processada e expressada linguisticamente (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 86-88).

Portanto, precisamos (des)escravizar os seres humanos nas relações de trabalho e também na linguagem. Assim, ao concebermos a língua como homogênea, descartamos toda possibilidade das variedades linguísticas, só vale aquilo que está nas gramáticas, levando à crença de que o brasileiro não sabe falar sua língua materna.

Compreendemos que é necessário ensinar ao nosso estudante, todas as variantes da língua, pois o objeto da língua portuguesa é estudar a linguagem concreta nas diferentes formas que ela se realiza, inclusive na forma padrão. Ele tem direito de ter acesso às variedades de maior prestígio social, em razão de entendermos que esta é também uma construção social histórica, pois, “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 1989, p. 66)”. Por isso, a escola tem como função a socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

Após essa discussão sobre as variedades e os preconceitos linguísticos, retomamos o tema deste tópico. Foram vários Acordos e Reformas Ortográficas que

³⁴ Grifos nossos.

aconteceram entre Brasil e Portugal, na tentativa de assemelhar cada vez mais a língua. De acordo com Orlandi (2002, p. 260), “A reforma ortográfica envolve questões práticas e o desejo da unidade. Aliás, todo projeto ortográfico traduz a ilusão necessária da unidade da língua como unidade de um povo, sem heterogeneidade”.

A primeira Reforma Ortográfica aconteceu em 1911, entretanto, foi somente em Portugal. Foi a partir de 1931, que o Brasil começou a fazer parte da história das Reformas, como descrevemos no quadro 1.

Quadro 1 - Reformas Ortográficas

Ano	Reforma/Acordo
1931	Foi aprovado o primeiro Acordo Ortográfico entre Brasil e Portugal, mas, não entrou em vigor.
1943	Primeira Convenção Ortográfica entre Brasil e Portugal, na qual foi redigido um Formulário Ortográfico.
1945	Um novo Acordo Ortográfico tornou-se lei em Portugal, entretanto, no Brasil ele não foi ratificado pelo Governo. Continuou a seguir a orientação de 1943.
1971	Foram promulgadas alterações no Brasil, para reduzir as divergências ortográficas com Portugal.
1973	Foram promulgadas alterações em Portugal, com o intuito de diminuir as diferenças linguísticas com o Brasil.
1975	A Academia Brasileira de Letras e a Academia das Ciências de Lisboa elaboram um novo Acordo, porém, ele não foi transformado em lei.
1986	O governo brasileiro, na época tendo como presidente, José Sarney, promoveu no Rio de Janeiro, um encontro com sete países de língua oficial portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), no qual foi apresentado o <i>Memorando Sobre o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa</i> . Mas, não chegou a ser aprovado.
1990	As duas Academias (Brasil e Portugal) elaboraram a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o qual entraria em vigor a partir de 1994.
1995	Somente Brasil, Portugal e Cabo Verde ratificaram o Acordo Ortográfico de 1990.
2002	Timor-Leste tornou-se independente e passou a fazer parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).
2008	O Acordo Ortográfico foi aprovado por Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Brasil e Portugal, sendo esperada a sua implementação até início de 2010.
2009	Entrou em vigor o Acordo Ortográfico de 1990, no Brasil e em Portugal. Além desses países, também São Tomé e Príncipe,

	Cabo Verde, Timor-Leste e Guiné-Bissau ratificaram o Segundo Protocolo Modificativo do Acordo Ortográfico, de 1990, embora estes últimos não o tenham ainda aplicado. Faltou apenas a ratificação de Angola e Moçambique.
--	---

Fonte: ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional (s/d), disponível em www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php. Quadro organizado pela autora.

Em uma leitura flutuante e extensiva, entendíamos que as Reformas Ortográficas seriam meras mudanças na ortografia de uma língua. Entretanto, compreendemos que elas estão relacionadas às políticas, nesse caso específico, às políticas linguísticas. Uma vez que os acordos são entre diferentes países, com variados interesses, o que aparentemente parece ser apenas uma unificação de línguas, demonstra interesses econômicos, de relações internacionais e outros.

Precisamos ultrapassar o nível de compreensão da superficialidade, pois já tivemos exemplos anteriores, como o interesse da Igreja atrelado à Coroa Portuguesa, para realizar o projeto de colonização do Brasil. Na atualidade, outros interesses se desdobram. Portanto, escrever sobre a língua é escrever sobre a nossa história de colonização e de resistência popular.

Apesar de termos como objetivo nesse primeiro capítulo, explicitar a constituição da língua portuguesa no Brasil, resultado de um processo de colonização cultural, político e econômico, não podemos deixar de registrar que vivemos hoje um novo processo de colonização, resultado do imperialismo cultural, especialmente dos países de língua inglesa, hoje como potência mundial, os Estados Unidos. Carboni e Maestri (2003) consideram o inglês, como língua do imperialismo.

As nações imperialistas lutam para impor suas línguas e, através delas, impor seus valores às nações dominadas, assim como as classes dominantes esforçam-se para que os dominados submetam-se plenamente a uma ditadura linguística, que facilita e consolida a ditadura social e econômica (CARBONI; MAESTRI, 2003, p. 10-11).

Alguns autores chamam isso de “Invasão Cultural Norte-Americana³⁵”, como é o caso de Alves (1988). Ela explica que essa invasão dos *yankees* teve início no Brasil, em 1930, mas, que se intensificou em 1960. Na educação e suas políticas, podemos lembrar que essas décadas sofreram forte influência estadunidense, com a

³⁵ ALVES, J. F. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.

Pedagogia da Escola Nova de Dewey (1930), e com os acordos MEC-USAID para financiamento da educação (1960).

Essa autora fala da influência da língua inglesa no Brasil, via meios de comunicação, especialmente a televisão, juntamente com as Histórias em Quadrinho; a Música e o Cinema. Ela destaca ao decorrer do texto, vários termos do inglês que foram incorporados ao português, como por exemplo: *rush, baby, cowboy, sexy, bye-bye, happy hour, happy end*, e muitos outros. Fala também de símbolos como a Coca-Cola; *McDonald's; Tom e Jerry; Super Man; Hollywood; Rambo, Mikey Mouse, Capitão América*, entre outros. Infelizmente hoje, permanecem as políticas de que “O Brasil, quem USA sou EEUU” (ALVES, 1988, p. 15).

Por isso, é importante a discussão da marca de classe das línguas, para a construção de propostas, práticas, políticas e legislações linguísticas que expressem a luta dos trabalhadores pela sua emancipação (CARBONI; MAESTRI, 2003) em todos os aspectos, sejam eles, políticos, econômicos e linguísticos.

Zé Ramalho expressa bem esse estado de coisas na música “Estrangeirismo”.

Outro dia me convidaram pra ir ao *McDonalds* comemos *X Burger*
O salão estava lotado fizemos os pedidos através de um tal de *drive tru*
Os colegas percebendo a minha irritação disseram: “Se tu estiver com pressa eles tem um sistema de *delivery* maravilhoso”.
Desacostumado com esse linguajar chamei os 'cabas': “Vamos s'imbora”.
Seguimos pela avenida Henrique Shaumann, onde pude observar um outdoor ,que estava escrito China in box e uma seta indicativa parking, nós não paramos por lá não.
Seguimos mais adiante avistamos um restaurante bonito e luxuoso e na porta de entrada uma luz neon piscando escrita: open.
Quando olhei pro chão pude ver um capacho abandonado com a bandeira americana me convidando: welcome.
Ao adentrar à aquele recinto pude observar na decoração e nas paredes estavam escritas assim: ice cake , x egg , x burger e fast food.
Eu pensei comigo: “Food na Bahia a gente usa numa outra situação”.
Do meu lado esquerdo uma garota tomava uma cerveja numa lata vermelha e azul cuja a marca era bud wicer.
O camarada que lhe acompanhava com sua long neck Heineken.
Do meu lado direito uma loira bonita, peituda falava pro cabra com uma voz sensual assim: eu trabalho numa relax for men.
E ele pergunta pra ela: “fica próximo do motel my flowers?”
E ela disse: “não baby , fica junto a night clube wonderful penetration”

A fome aumentava juntamente com a raiva e eu não sabia se eu pedia um hot dog ou um simples cachorro quente.

'Emputecido' mais uma vez com aquela situação chamei os caboclos: "vamos simbora".

Na saída o manobrista nos recebe e nos entrega a chave do nosso possante veículo

um Fusca 68 fabricado em Volta Redonda na época do presidente Juscelino Kubitchek.

Ele olha pra mim e me diz: "Thank you sur and have good night".

E eu usando toda minha simplicidade e educação que aprendi no sertão da Bahia, eu olhei pra ele e lhe disse: " Vá pra puta que lhe pariu ".

Eu gostaria de falar com presidente pra cuidar melhor da gente que vive nesse país

nossa gramática está tão dividida tem gente falando happy , pensando que é feliz

Acabaria com esse tal de estrangeirismo que perturba nossa língua e muda tudo de vez e os mendigos que hoje vivem nas calçadas ensinaria ao brasileiro que aqui se fala o português.

Sou simples, sou composto, oculto, indeterminado, participio, eu sou gerúndio, fonema sim senhor, adjetivo, predicado, eu sou sujeito, ainda trago no meu peito esse país com muito amor.

Sou simples, sou composto, oculto, indeterminado ,participio, eu sou gerúndio, fonema sim senhor, adjetivo, predicado, eu sou sujeito, ainda trago no meu peito esse país sofredor.

Lá no centro da cidade quase que morri de fome

tanta coisa, tanto nome sem eu saber pronunciar é: Fast Food, Delivery, Self Service, Hot Dog , Catchup

Eu só queria almoçar

Lá no centro da cidade quase que morri de fome

tanta coisa ,tanto nome sem eu saber pronunciar é : Fast Food, Delivery, Self Service, Hot Dog, Catchup

Meu Deus onde é que eu vim parar

"Oxente problem"

(Composição de Carlos Silva e Sandra Regina, disponível em www.vagalume.com.br/carlos-silva/estrangeirismo.html)

Percebemos que os autores da música e o cantor, apresentam uma miscelânea de expressões, de variantes regionais da língua e de termos estrangeiros, para tecer uma crítica a essa invasão da cultura que o nosso país, mais uma vez, por meio da língua está sofrendo, daqueles que representam na atualidade o imperialismo, nesse caso, os Estados Unidos.

No capítulo seguinte, a partir da compreensão da língua como construção histórica e de seu caráter de classe, apresentamos a trajetória da disciplina de língua portuguesa no contexto do currículo brasileiro.

CAPÍTULO II - A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO BRASILEIRO

AULA DE PORTUGUÊS

*A linguagem
na ponta da língua
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas da minha ignorância.
Figuras de gramática, esquipáticas,
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua entrecortada
do namoro com a prima.*

(Carlos Drummond de Andrade)

A história da língua portuguesa, no Brasil, constitui-se com marcas linguísticas dos colonizadores e dos colonizados, da língua formal e informal, de acordo com seu contexto de produção, assim como expresso pelo poema de Drummond. Tivemos uma miscelânea de línguas que formou a língua geral, entretanto, o Estado proibiu as variedades dos colonizados e impôs a língua do colonizador, tornando o português, língua oficial. O que não foi uma simples transição, mas, atendeu a interesses econômicos e políticos da época. Essa língua, somente falada inicialmente, precisava ser apreendida também na forma escrita. Por conta disso, ela passou a ser estudada na escola e tornou-se disciplina.

Essa forma de organização do conhecimento por disciplinas não é a única, mas, é a que melhor conhecemos e com a qual trabalhamos. De acordo com Lopes (1999), há uma tendência em naturalizar as disciplinas, cuja forma de organização não questionamos e nem a cristalização de algumas disciplinas no currículo, porque

algumas disciplinas têm mais prestígio que outras. Lopes (1999, p. 175) identifica que,

[...] até fins do século XIX a palavra disciplina possuía apenas o sentido de vigilância, repressão. O que hoje denominamos por disciplina – conjunto de conteúdos de ensino – era identificado pelos termos “partes”, “ramos” ou “matérias de ensino”.

Percebemos, dessa forma, que a terminologia hoje utilizada como disciplina na escola, era considerada uma forma de dominação, de controle das pessoas pelo comportamento disciplinar.

Do século XVIII em diante, a imposição de disciplinas ao corpo e à mente visavam à formação de homens dóceis e úteis, capazes de servir ao modo de produção emergente – o capitalismo. Não bastava existir a acumulação do capital, mas também a disciplinarização de sujeitos para o triunfo da revolução industrial. Esse processo foi acompanhado de um processo de disciplinarização dos saberes (LOPES, 1999, p. 177).

Diante disso, a escola foi organizando os saberes em disciplinas, e a consolidação desse processo ocorreu no início do século XX. Havia a ideia de “ginástica intelectual”, processo de disciplinarização do espírito e, portanto, do conhecimento, passando a coexistir junto ao termo disciplina como sinônimo de vigilância” (LOPES, 1999, p. 178).

São várias as influências para a organização das disciplinas escolares. Há fatores internos e externos que interferem,

[...] fatores internos (referentes à ciência de referência, aos critérios epistemológicos, bem como organização de sociedades científicas, associações profissionais, política editorial na área) e dos fatores externos (referentes à estrutura política, social e econômica e a critérios sociológicos) no desenvolvimento da disciplina dependerá: a) da tradição da disciplina (prestígio acadêmico, tempo de existência, etc) à época; b) do nível de organização dos profissionais da área; c) das condições objetivas do lugar ou país (LOPES, 1999, p. 181-182).

Diante de todos esses fatores, a autora continua a discussão ao levantar o questionamento de como as disciplinas escolares das ciências físicas têm mais prestígio. Isso acontece por se “tratar de um saber historicamente mais consolidado.

Não é à toa que a sociedade questiona e exige argumentos para a introdução de Filosofia, Sociologia ou ecologia no currículo³⁶ (LOPES, 1999, p.182). Esses elementos nos levam a refletir sobre como a língua portuguesa se tornou disciplina no currículo brasileiro, como aconteceram transformações influenciadas pelo contexto histórico e pelas políticas educacionais, orientadas por fatores internos e externos, acarretando em mudanças de concepção, de conteúdo, metodologia e avaliação.

2.1 DA LÍNGUA FALADA PARA A LÍNGUA ENSINADA – A LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO BRASILEIRO

Para além da modalidade oral da língua, era necessário ensinar a escrever na língua do colonizador. As escolas foram espaços importantes para realização desse objetivo pelo Estado. Nesta sessão, apresentamos aspectos históricos, de como a língua, de acordo com a conjuntura da época foi aprendida, ensinada, proibida e imposta. E como tornou-se disciplina curricular.

2.1.1 Da chegada dos jesuítas à República

Diferente da constituição da história da língua no Brasil, na qual buscamos registros anteriores à colonização, o ensino das letras, teve início com a chegada dos jesuítas, em 1549. De acordo com Saviani (2007), a primeira fase dessa educação ficou marcada pelo plano de instrução feito por Manuel da Nóbrega.

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava de um lado, com aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) (SAVIANI, 2007, p. 43).

³⁶ Esse debate é atual, este ano (2016), o Presidente Michel Temer (PMDB), publicou a Medida Provisória nº 746, a qual retira a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia do Ensino Médio.

Para atrair os “gentios”, assim chamados pelos jesuítas/colonizadores, a principal estratégia era trabalhar com os meninos. Para isso, foram trazidos meninos órfãos de Lisboa, para os quais foi fundado o Colégio do Menino de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (SAVIANI, 2007). A intenção era que, por meio daqueles meninos brancos, fossem atraídas as crianças indígenas, para chegar aos pais, logo, ao chefe da tribo, com o objetivo de convertê-los à fé católica, mantendo a aliança entre Igreja e Estado.

José de Anchieta, que era conhecedor de várias línguas, como o espanhol, sua língua nativa, o português, de quando se radicou em Coimbra, e o latim, ao estudar no Colégio Jesuíta, foi quem

[...] veio a dominar também a “língua geral”, falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra. Fez-se assim, em plenitude um agente da “Civilização pela palavra” (SAVIANI, 2007, p. 44).

Para cumprir com a “Civilização pela palavra”, Anchieta e outros jesuítas utilizavam como elemento central a retórica, a qual correspondia, no caso,

[...] à divulgação católica da Retórica antiga em duas frentes: de um lado, o ensino específico das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral, segundo o modelo generalizado da Retórica aristotélica e das suas versões latinas, nos colégios jesuíticos; de outro, o uso particular de seus preceitos, estilos e erudição pelos pregadores nas variadíssimas circunstâncias do magistério da fé (HANSEN *apud* SAVIANI, 2007, p. 46).

A retórica está como elemento central do *Ratio Studiorum*, um plano de estudos elaborado pelos jesuítas, o qual teve sua primeira versão em 1586. O plano todo contém 467 regras, algumas das quais destacamos por se relacionarem à língua.

Regras dos exames escritos (11); Regras do professor de gramática superior (10); Regras do professor de gramática média (10); Regras do professor de gramática inferior (10); Regras da Academia de Retórica e Humanidades (7); Regras da Academia dos Gramáticos (8); (SAVIANI, 2007, p. 54).

Como vimos no capítulo anterior, o uso da língua portuguesa foi imposto pelo Estado, por meio da política linguística pombalina, que proibiu o uso da língua geral,

composta das variedades indígenas e africanas. “Com a expulsão dos jesuítas em meados do século XVIII, instalou-se a primeira rede leiga oficial de ensino” (MATTOS E SILVA, 2004a, p. 131). A primeira sobre a qual o Estado assume as responsabilidades, pois o ensino das letras já acontecia com os jesuítas. De acordo com De Pietri (2010, p. 73),

O português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. Desta passava-se direto ao latim, que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica (com base em autores latinos e em Aristóteles).

Este ensino era para poucos, destinado à formação da elite colonial; ao mesmo tempo em que alfabetizava, também catequizava. Era uma educação:

[...] claramente reprodutivista, voltada para a perpetuação da ordem patriarcal, estamental e colonial. Assim, priorizaram [...] uma não-pedagogia, acionando no cotidiano o aparato repressivo para inculcar a obediência [à fé, ao rei e à lei] (VILLATA³⁷ *apud* PARANÁ, 2008, p. 39-40).

Essa hegemonia da língua foi “conseguida, historicamente, a ferro e fogo: com decretos e proibições, expulsões e prisões, perseguições e massacres” (BAGNO, 2003, p. 74). Quando parte dos jesuítas foram expulsos, havia 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários (PARANÁ, 2008). Parte dessa organização foi substituída pelas aulas régias³⁸, ministradas por profissionais de várias áreas, os quais eram nomeados por indicação política ou religiosa. Essas aulas eram destinadas a uma pequena parcela da elite colonial, que se preparava para mais tarde estudar na Europa.

No Brasil o primeiro concurso para admissão de professores régios foi realizado no Recife em 20 de março de 1760. E em 07 de maio do mesmo ano se realizariam os exames para professores régios de gramática latina no Rio de Janeiro (SAVIANI, 2007, p. 89).

³⁷ Trata-se da obra: VILLATA, L. C. O que se faz e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, Laura de Mello (org.). **História da vida privada no Brasil** – Cotidiano e vida privada na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

³⁸ “Aulas isoladas, avulsas, tratavam do estudo das humanidades. Eram aulas criadas pelo rei que, com a concordância de bispos, nomeava os professores, na sua maioria despreparados e mal pagos” (PARANÁ, 2008, p. 41).

Entretanto, ressalta o autor, que se não bastasse a realização dos exames, as nomeações ainda demoravam a acontecer. Em 1772, foi criado o subsídio literário, um imposto que incidia sobre a carne, o vinho e a cachaça. Esse imposto era destinado ao ensino primário e secundário, passando a responsabilidade de financiar a educação para o Estado. “A intenção com essas medidas, era modernizar a educação, tornando laico o ensino e colocando-o a serviço dos interesses da Coroa Portuguesa” (PARANÁ, 2008, p. 41). Entretanto, a (boa) intenção não se tornou realidade; para a concretização de qualquer proposta, eram necessárias as condições concretas, mas, não havia infraestrutura e nem profissionais especializados.

A chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro, em 1808, e, junto com ela a imprensa, foi um fato importante para a difusão da língua portuguesa (MATTOS e SILVA, 2004a). A partir desse período, foram instaladas as primeiras instituições de ensino superior no Brasil, entretanto, estas instituições visavam à formação para “as camadas superiores da sociedade, europeizando e produzindo uma educação que visava à manutenção dos *status quo*” (PARANÁ, 2008, p. 41), ficando as classes populares à margem, as quais necessitavam do ensino primário para aprender a ler e escrever a língua portuguesa.

Em 1822, com a Independência do Brasil, em tese, haveria uma ruptura com Portugal, entretanto, até 1888, como explicitam Carboni e Maestri (2003, p. 11), “[...] permaneceu a mesma produção escravista colonial que organizara a economia e a sociedade desde a ocupação territorial da costa brasílica. No império, prosseguiu a política de unificação linguística proposta sobretudo nos últimos tempos coloniais”.

Em 1827, a Câmara dos Deputados aprovou a Lei de 15 de outubro, a qual criava as “Escolas das Primeiras Letras”. De acordo com Saviani, (2007, p. 126),

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobrava-se em 17 artigos. Além do primeiro artigo que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”, cabe destacar os artigos 4º e 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizados pelo “ensino mútuo”, e o artigo 6º que estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar.

Estes conteúdos se transformaram na organização curricular da escola primária. Eram: “leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações

aritméticas, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares das ciências naturais e das ciências da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 126). Dada a forte relação com a Igreja Católica, foram acrescentados ao currículo também os princípios da moral cristã e suas doutrinas.

Em 1854, foi realizada a Reforma Couto Ferraz, ministro do Império, o qual baixou um Decreto de nº 1.331-A, de 17 de fevereiro, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte” (SAVIANI, 2007). Um dos princípios deste regulamento era a obrigatoriedade do ensino, entretanto, somente aos cidadãos livres, logo, os escravos estavam excluídos daquele processo.

A organização do ensino tinha por base um currículo elementar compreendendo “a instrução moral e religiosa, a leitura e escrita, as noções essenciais de gramática, os princípios elementares de aritmética, o sistema de pesos e medidas do município” (artigo 47), a serem desenvolvidos nas escolas primárias de primeiro grau (SAVIANI, 2007, p. 132).

Para o ensino secundário, esse currículo teria um acréscimo de práticas na aritmética, “a leitura explicada dos *Evangelhos* e notícias da história sagrada, os elementos de história e geografia, principalmente do Brasil, os princípios das ciências físicas e da história natural aplicáveis ao uso da vida” (SAVIANI, 2007, p. 132). Percebemos desta forma, que a Igreja continuava influenciando nos conteúdos escolares e também na forma de ensino, por meio das leituras bíblicas.

A língua portuguesa passou a integrar com maior ênfase, o currículo brasileiro, após 1869, pois, até então, a preferência era pelas línguas clássicas, sobretudo, o latim. Aliás, o ensino da língua portuguesa seguia os moldes do ensino de latim, fragmentando-se em gramática, retórica e poética (PARANÁ, 2008).

[...] gramática e retórica prevaleceram do século XVI ao século XIX na área de estudos da língua. A retórica, no período em questão, passou a ser progressivamente estudada também em autores da língua portuguesa e incluiu, inicialmente, a poética, que depois se tornou componente curricular independente (DE PIETRI, 2010, p. 73).

Foi em 1871 que o conteúdo gramatical ganhou a denominação de português (SOARES, 2001), e foi criado neste período, por decreto imperial, o cargo de professor de português.

2.1.2 Da República à Ditadura Militar

Com o advento da República, em 1889, e a Escola Literária do Romantismo (1830-1880), que antecedeu esse período, nasceu um sentimento de nacionalismo, que exigia a valorização da língua do país. Dessa forma, o latim começou a perder prestígio para uma língua chamada de nacional. O romantismo era integrado por jovens burgueses, os quais tinham acesso à escola e à literatura, e defendiam que a língua brasileira poderia garantir uma unidade nacional, “estabelecida conforme ideais de civilização e de ordem” (PARANÁ, 2008, p. 43). Ponderamos entretanto, que essa unidade defendida, era para e de acordo com a classe dominante brasileira.

Essa valorização da língua brasileira, do nacionalismo, ressurgiu com o Movimento Modernista, em 1922. Mas, nesse período com uma defesa das variedades da língua, não apenas da variedade socialmente privilegiada. Os modernistas,

[...] defendiam a necessidade de romper com os modelos tradicionais portugueses e privilegiar o falar brasileiro. O modernismo, embora não tenha protagonizado uma revolução na linguagem, contribuiu para aproximar nossa língua escrita ao falar cotidiano do Brasil (PARANÁ, 2008, p. 43).

Um exemplo da defesa da língua em suas variedades linguísticas desse Movimento foi o poema de Oswald de Andrade, que se chama: “Pronominais”.

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

O poeta brinca com o pronome pessoal “me”, no intuito de aproximar a escrita formal da fala do cotidiano, a norma de prestígio das variedades linguísticas.

A década de 1930 trouxe perspectivas de mudanças para a educação, pois, em março de 1932, aconteceu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual trouxe com mais força a discussão da gratuidade do ensino, assim como a escola única, pública e obrigatória. A partir desse período, temos a Escola Nova, representada por Dewey, Montessori e Anísio Teixeira, além de outros, defendendo uma escola centrada na criança, baseada também nas contribuições da biologia e da psicologia de Piaget³⁹ (SAVIANI, 1989). Essa escola deveria agrupar os estudantes segundo suas áreas de interesse, e o professor seria um mediador do conhecimento.

[...] A Educação Nova se constitui como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. Em lugar dessa concepção tradicional que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, “até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (SAVIANI, 2007, p. 243).

Este manifesto teve muitas críticas da Igreja Católica, justamente por defender a laicidade e gratuidade do ensino, pois, a igreja possuía muitas redes de escolas privadas e criticava a Escola Nova por ser individualista e não pregar a moral.

[...] conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a escola católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas como condição e base indispensável à reforma da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 257).

³⁹ Jean Piaget nasceu em Neuchâtel, uma pequena cidade na Suíça Francesa, em 09 de agosto de 1896, e faleceu em 1980. Licenciou-se em Ciências Naturais, na Universidade de Neuchâtel, em 1915. Defendeu sua tese três anos mais tarde, sobre os moluscos da região de Valois, na Suíça. Quando mudou para Zurich, estudou psicologia com Bleuler e trabalhou nos laboratórios da G. E. Lipps e Wreschner. Sua trajetória profissional é longa e produtiva, foi professor titular da Universidade de Neuchâtel, de 1925 a 1929, lecionando psicologia e sociologia (PALANGANA, 2001).

Entretanto, a ideia inicial de uma escola única, gratuita, de acesso para todos não foi concretizada, pois a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 1989).

Foi justamente nesse contexto que ocorreram os primeiros estudos acerca do currículo brasileiro que, de acordo com Rocha (2003), foram baseados nos ideários da Escola Nova. Órgãos importantes para pesquisa, estudo e difusão do currículo, naquela época foram: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP e o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAAE. O INEP foi criado em 1938, no período do governo de Getúlio Vargas. Ele possibilitou a realização de estudos e ofereceu programas de treinamentos e cursos, sobre a questão curricular, com objetivo de formar profissionais nesta área (ROCHA, 2003).

Com o PABAAE, houve um aumento da influência americana nas discussões de currículo no Brasil, o qual passava por um processo de afirmação. De acordo com o autor, nos cursos ministrados para professores em todas as regiões do país, “o material era basicamente americano e os raros autores brasileiros tinham em comum o fato de terem estudado nos Estados Unidos” (ROCHA, 2003, p. 42-43). Diante desse fato, percebemos como as influências exteriores sempre foram fortes às políticas de forma geral, às políticas educacionais e ao currículo.

Foi nesse contexto que Getúlio Vargas (1930-1945) tornou-se presidente do país. Uma das formas que ele utilizou para afirmação da nacionalidade, foi a língua, proibindo o uso das línguas estrangeiras, trazidas pelos imigrantes de origem alemã, italiana e japonesa, como mencionado no capítulo anterior (ROCHA, 2006).

Em 1938, foi publicado um Decreto-Lei de nº 406, de 4 de maio, o qual tratava sobre a entrada de estrangeiros em território nacional. Ao tratar da entrada dos estrangeiros, também legislava sobre a educação e a língua.

Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, **o ensino de qualquer matéria será ministrada em português⁴⁰**, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. § 1º **As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos.** § 2º **Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos.** § 3º **Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa.** § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil. § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as

⁴⁰ Grifos nossos.

instituições políticas do país. Art. 86. **Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira**, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização (BRASIL, 1938).

Destacamos, da letra da lei, que, tanto o ensino como a publicação de livros, deveriam ser feitas em língua nacional, e não era permitido a estrangeiros assumir a direção das escolas.

Em 25 de agosto de 1939, foi publicado o decreto-lei nº 1.545, que dispunha sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Em seu artigo 1º, indicava que essa adaptação “[...] far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum” (BRASIL, 1939). Incumbia o Ministério da Educação e Saúde da vigilância ao ensino de línguas, geografia e história. Nos artigos 15º e 16º, proibia o uso de língua estrangeira em repartições públicas e celebrações religiosas.

Art. 15. É proibido o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar. Art. 16. Sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional (BRASIL, 1939).

Percebemos, dessa forma, como o Estado brasileiro sempre interveio nas políticas linguísticas, por meio da força ou da legislação, e proibia as variedades de outras línguas, que não a portuguesa, para manter a hegemonia linguística. Isso influenciou diretamente na organização da disciplina no currículo brasileiro.

Os estudos sobre o currículo brasileiro continuavam. Em 1955, foi publicado o primeiro livro-texto sobre a questão curricular, que se chamava: Introdução ao Estudo da Escola Primária, de autoria de João Roberto Moreira. “Nessa obra o autor não só oferece um estudo histórico do currículo da escola elementar, como também faz uma análise das reformas curriculares propostas no país” (ROCHA, 2003, p. 42).

Nas décadas de 1950 e 1960, tivemos um grande nome de referência da Educação Libertadora, Paulo Freire, nascido em Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, um existencialista cristão. Entre seus escritos e reflexões, um dos focos foi a alfabetização de jovens e adultos, por meio dos Círculos de Cultura,

[...] em lugar da escola, nos quais em lugar de professores, atuariam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos, com sua tradição de passividade, em lugar dos pontos e programas alienados que os professores normalmente trabalham com seus alunos, os coordenadores de grupo trabalhariam com os participantes do grupo uma “programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (SAVIANI, 2007, p. 322).

Paulo Freire foi responsável, também, pelo conceito de educação bancária, relacionada ao ensino tradicional, no qual o a-luno, indivíduo sem luz, era considerado uma vasilha vazia, um depositário dos conhecimentos do professor. Na perspectiva freireana, o estudante já traz consigo conhecimentos que podem ser socializados em sala de aula, ele passa a ser sujeito do processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2007).

A referência a Paulo Freire é feita no sentido de indicar que, na trajetória da Língua Portuguesa, há momentos significativos de acesso ao seu domínio, em processos de educação não formal, direcionados a jovens e adultos que se encontravam fora da escola. Isso constitui uma parte significativa da história dessa disciplina, nesse caso entendida como conjunto de conhecimentos necessários à classe trabalhadora.

Retomando a questão do nacionalismo pela língua e a forma como ele organizou a questão linguística, podemos tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual, no artigo 27, indicava-se que o ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos e só seria ministrado em língua nacional (BRASIL, 1961). Este era o único artigo que tratava da questão da língua.

Na década de 1960, segundo o Rocha (2003), houve uma ambiguidade na questão curricular. “De um lado, curriculistas que propugnaram um enfoque curricular mais autônomo; de outro, os que defenderam a busca de modelos estrangeiros” (p. 43). O autor ressalta que o currículo que ele chama de mais autônomo está ligado aos trabalhos de Paulo Freire.

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, manteve o caráter elitista, até meados do século XX. Somente a partir da década de 1970, houve um processo de ampliação do ensino público, aumentando de quatro para oito anos a escolarização básica, constituídos da 1ª à 8ª série, e eliminando, em 1971, por meio da Lei 5.692/71, os exames de admissão (DE PIETRI, 2010).

Em 1970 houve grande influência do tecnicismo sobre o currículo, para que “[...] contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente” (MOREIRA *apud* ROCHA, 2003, p. 43). A concepção tecnicista que dominava a educação como um todo sustentava-se na “pedagogia da formação de hábitos, memorização e reforço era adequada ao contexto autoritário que cercava a reflexão e a crítica no ambiente escolar, impondo uma formação acrítica e passiva” (PARANÁ, 2008, p. 43).

Naquele período, o ensino da língua materna teve influência dos estruturalistas, entre eles Saussure, que concebia a língua como um sistema de signos. “O ensino de língua Portuguesa fundamentava-se, então, em exercícios estruturais, técnicas de redação e treinamento de habilidades de leitura (PARANÁ, 2008, p. 44-45)”. Nesta concepção, a língua era vista como um código, o mais importante era a sua estrutura, ela era apenas um meio de comunicação.

De Pietri (2010, p. 71) explicita que a disciplina curricular de língua portuguesa, naquele período, tinha um caráter pragmático e utilitarista, e uma das principais características estava

[...] no fato de ter sido alterada sua denominação – não mais *língua portuguesa*, mas *comunicação e expressão*; de ter como base, para sua estruturação interna, a teoria da comunicação –, minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional (o que caracterizaria, inclusive, um hiato em relação ao que anteriormente constituía essa disciplina); e de ter como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina.

Posterior a Saussure, Roman Jakobson⁴¹ trabalhou com a teoria da comunicação, a qual deu embasamento para a mudança de nomenclatura da disciplina de língua portuguesa, que, a partir da lei 5.692/71, passou a ser chamada, no primeiro grau, de Comunicação e Expressão (nas quatro primeiras séries) e

⁴¹ Nasceu em Moscou, em 1896, fez seus estudos no Instituto Lazarev de Línguas Orientais, da Universidade de sua terra natal. Fez doutorado pela Universidade de Praga (1930). Participou do Círculo Linguístico de Moscou (1915-1920), do qual foi um dos fundadores. Dessa organização nasceu o grupo dos “formalistas” russos. De 1920 até a invasão nazista no país, ele viveu na Tchecoslováquia, onde lecionou na Universidade de Masaruk. Durante esse período, ele participou do Círculo Linguístico de Praga (Fundado em 1926). Em 1941 foi para os Estados Unidos, onde trabalhou em várias Universidades. Em Nova Iorque, trabalho com o antropólogo Lévi-Strauss, o que explica sua relação da Antropologia estrutural com o estruturalismo linguístico (JAKOBSON, 2008).

Comunicação em Língua Portuguesa (nas quatro últimas séries) (PARANÁ, 2008, p. 44). Essa legislação reafirmou a obrigatoriedade do ensino em língua nacional, terminologia que aparece várias vezes na letra da lei, e abriu a para a possibilidade do estudo de línguas estrangeiras, sem especificar qual.

Na década de 1970, ainda, foram elaboradas outras teorias sobre a linguagem, as quais foram alvo de debates. Entre elas:

- a Sociolinguística, que volta-se para as questões da variação linguística; - a Análise do Discurso, que reflete sobre a relação sujeito-linguagem-história, relaciona-se à ideologia; - a Semântica, que preocupa-se com a natureza, função e uso dos significados; - a Linguística Textual, que apresenta como objeto o textual, considerando o sujeito e a situação de interação, estuda os mecanismos de textualização (PARANÁ, 2008).

Aquele período se caracterizaria, segundo De Pietri (2010, p. 75), em relação à linguagem, como um período que buscava “o desenvolvimento da modalidade oral, com objetivos de promover a capacidade de comunicação do indivíduo para sua inserção social, principalmente no campo do trabalho”, o que demonstra contradições do ensino da língua materna. O mesmo autor entende que “haveria, então, nesse momento histórico, um hiato na primazia conferida à gramática no ensino de português” (DE PIETRI, 2010, p. 75). Ou seja, não apenas a gramática tradicional era ensinada, mas, pela “necessidade⁴²” histórica das elites nacionais, uma língua que objetivava a comunicação, com fins de ampliar a força de trabalho para a indústria.

Em 1971, tivemos a Reforma Ortográfica, lei nº 5.765, de 18 de dezembro.

Art 1º De conformidade com o parecer conjunto da Academia Brasileira de Letras e da Academia das Ciências de Lisboa, exarado a 22 de abril de 1971 segundo o disposto no artigo III da Convenção Ortográfica celebrada em 29 de dezembro de 1943 entre o Brasil e Portugal, fica abolido o trema nos hiatos átonos; o acento circunflexo diferencial na letra e e na letra o, a sílaba tônica das palavras homógrafas de outras em que são abertas a letra e e a letra o, exceção feita da forma pôde, que se acentuará por oposição a pode; o acento circunflexo e o grave com que se assinala a sílaba subtônica dos vocábulos derivados em que figura o sufixo mente ou iniciados por z (BRASIL, 1971).

⁴² Grifos nossos.

Essa reforma tratou especificamente da acentuação. Como exemplo, deixou de existir o acento diferencial, como nas palavras: piloto, govêrno, êle, êste, côr, entre outras.

2.1.3 Do final da ditadura militar aos dias atuais

Com o fim do período de ditadura, e com o crescente interesse pela pedagogia histórico-crítica, o ensino da língua também se voltou à prática social. As novas concepções sobre a língua materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970, início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin⁴³ começaram a ser estudadas no meio acadêmico (PARANÁ, 2008).

Naquele momento, a língua passou a ser concebida como processo, não mais como língua morta, estática, como no estruturalismo.

Deve-se aos teóricos do Círculo de Bakhtin o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem. O Círculo criticava a reflexão linguística de caráter formal-sistemático por considerar tal concepção incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua (PARANÁ, 2008, p. 46).

A língua é construída pela interação verbal dos sujeitos, “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN, 2004, p. 127).

Nos anos de 1980, com tendências mais críticas, houve maior autonomia em relação às influências americanas no currículo (ROCHA, 2003). Duas principais correntes perfaziam a tendência crítica: a pedagogia dos conteúdos, originada na pedagogia histórico-crítica, cujo maior representante é Saviani, e a educação popular, a pedagogia libertadora de Paulo Freire.

⁴³“Segundo Faraco (2003), este grupo era composto de estudiosos de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (filósofos, biólogos, pianistas, professores e outros), que se reuniam regularmente entre os anos de 1919 e 1929, na Rússia. Dentre eles, vale destacar Mikhail M. Bakhtin, que dá nome ao grupo por ter sido o autor da obra que Faraco chama de “maior envergadura” (FARACO, 2003, p. 14); Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medvedev. O Círculo de Bakhtin, além de profundas discussões filosóficas, trouxe uma contribuição notável à filosofia da linguagem. A situação política da União Soviética, no início do século XX, leva Bakhtin à prisão em, 1929 e ao exílio no Cazaquistão. Quase todos os seus amigos do Círculo desapareceram nos anos do expurgo stalinista. Configuraram-se, então, mais de trinta anos de ostracismo, o que impediu a circulação de sua obra que, numa lenta redescoberta, só veio a ser conhecida e debatida a partir da década de 70. No Brasil, o primeiro livro do Círculo a ser publicado foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979” (PARANÁ, 2008, p. 46).

A pedagogia dos conteúdos aparece no Currículo Básico (Paraná) e a educação popular no currículo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. [...] Os defensores da pedagogia dos conteúdos são criticados por supervalorizar o saber elaborado e os defensores da educação popular o são por restringirem-se à cultura original dos alunos (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 27).

Barreto (1998) apresenta essa discussão, dizendo que as reformas curriculares do período de 1980, foram fortemente marcadas pela ênfase à relevância social dos conteúdos trabalhados na escola, como contraponto à pedagogia tecnicista que prevaleceu na década anterior.

Nos anos 80, tratava-se de recuperar a importância do saber veiculado pela escola como instrumento de exercício da cidadania plena e como elemento capaz de contribuir para a transformação das relações vigentes (BARRETO, 1998, p. 08-09).

Isso demonstra que o acesso e apropriação do saber sistematizado poderiam ser um instrumento de luta para transformação social. Outras questões pautadas naquele momento pela autora eram: a participação democrática e a descentralização, devido à condição histórica recente de ditadura, pois desejavam partilhar os poderes em níveis estaduais e municipais.

Barreto (1998) diz que, da relevância social dada aos conteúdos, em alguns estados isso resultou no desdobramento de Estudos Sociais, em Geografia e História, que houve em certos currículos a retirada do componente conservador da Educação Moral e Cívica e, em outros, um esforço para a diversificação das línguas estrangeiras, para além do inglês.

A autora aponta que, apesar de toda discussão em uma linha crítica, nos anos de 1980, não aconteceram mudanças significativas no currículo.

[...] o que costuma acontecer com a alternância no poder é a mudança de ênfase em determinadas tópicos das propostas curriculares e/ou a criação de novos apelos em relação aos projetos educativos aos quais os dirigentes procuram imprimir sua marca própria (BARRETO, 1998, p. 11).

Ou seja, há mudanças superficiais, mas, não acontecem mudanças estruturais, há mais preocupação dos governantes em deixar um projeto que lembre seu mandato, que uma profunda transformação na educação.

Na década de 1990, houve fortes influências de organismos internacionais nas políticas de forma geral do país, assim como nas políticas educacionais, em consequência, no currículo.

Provocadas por profundas transformações nas estruturas internacionais de poder, bem como pelas inovações tecnológicas e pelo processo de globalização da economia, que já vinha ocorrendo há décadas, tais exigências têm levado os Estados Nacionais a declinarem de parte de sua capacidade decisória em favor de organismos internacionais (BARRETO, 1998, p. 17).

As exigências citadas por Barreto (1998) são em relação ao papel do Estado, que deve ser mínimo para as questões sociais, e máximo para garantia das relações de produção dentro do capital, cujo objetivo é cortar recursos de setores como educação e saúde, e flexibilizar as leis trabalhistas.

No início da década de 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, organizada pelo Banco Mundial e pela UNESCO. O Brasil participou dessa conferência e aceitou as linhas para as políticas educacionais, construindo, em seguida, o Plano Decenal da Educação para Todos. No Plano, uma das metas era a redefinição curricular (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010).

Um documento, publicado em 1992, que dava linha às políticas educacionais, era “A educação, eixo das transformações produtivas com equidade”, da Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, o qual serviu como referência importante “[...] para o redirecionamento da política educacional na América Latina, estabelece o binômio competitividade e equidade⁴⁴ como diretrizes a serem seguidas pelos países da região” (BARRETO, 1998, p. 17).

Em âmbito nacional, a partir das orientações desses organismos, o Ministério da Educação – MEC, trouxe da Espanha, país que já havia elaborado sua reestruturação curricular em 1989, o psicólogo, Cesar Coll, para assessorar sua equipe. Desse processo “[...] resultou um conjunto de documentos sustentados principalmente no construtivismo piagetiano” (HIDALGO, MELLO; SAPELLI, 2010, p. 29), os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Naquele contexto, para regulamentar várias mudanças, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que foi a

⁴⁴ Ortografia mantida como no original, anterior à Reforma Ortográfica de 2009.

primeira LDB, na qual havia a nomenclatura “língua portuguesa” e “língua materna”, e também abriu a possibilidade para a educação escolar bilíngue, aos povos indígenas, um direito reconhecido, porém, negado por tantos anos, devido a nossa história de colonização.

Os artigos que tratam da “língua portuguesa” e “língua materna” são:

~~Art. 26. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.~~

§ 1º Os currículos a que se refere o **caput** devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no art. 31, no ensino fundamental, o disposto no art. 32, e no ensino médio, o disposto no art. 36. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

Art. 32. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

~~Art. 36. I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;~~

§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)⁴⁵ (BRASIL, 2016).

A partir de 2009, o ensino de língua portuguesa nas escolas, bem como a produção de materiais didáticos, passam a ser orientados pela reforma ortográfica de 2009, regulamentada pelo Decreto nº 6.583, de 29 de setembro de 2008 (o qual entrou em vigor em 1º de janeiro de 2009) e que promulga o Acordo Ortográfico da língua portuguesa assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990.

A análise da trajetória do ensino da língua portuguesa nos permite afirmar que a definição do seu conteúdo e da sua forma está estreitamente relacionada à própria constituição da língua no Brasil, ou seja, é definido por determinantes sociais, históricos, políticos, entre outros.

⁴⁵ Optamos em deixar no texto a versão modificada dos artigos a partir da MP 746/2016, que se encontra em processo de análise para posterior votação.

CAPÍTULO III - A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURRÍCULOS DO PARANÁ E SUAS CONCEPÇÕES

“O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”
(BAKHTIN, 2004, p. 46)

A língua expressa a luta de classes, as palavras nascem do concreto, nascem da luta, assim como os documentos que analisamos nesse capítulo. As propostas curriculares de língua portuguesa no Paraná, investigadas nesse trabalho, foram elaboradas do final dos anos de 1987 a 2016, a saber: Currículo Básico para a escola pública do estado do Paraná; Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa; e Complexos de Estudo, explicitando o contexto histórico, a estrutura dos documentos que as apresentam e as concepções que lhes dão sustentação. Na análise das propostas detemo-nos aos anos finais do ensino fundamental.

A história da disciplina de língua portuguesa no Paraná reflete a história do ensino da língua no Brasil, pois estão fortemente associadas. A educação pública no nosso estado tem início em 1846, com a criação do

LICÊO DE CORITIBA (hoje chamado de Colégio Estadual do Paraná), pela Lei n.º 33, de 13 de março, sancionada pelo Presidente da Província de São Paulo, Marechal Manoel da Fonseca Lima e Silva-Barão de Suruí. Nesse período, o hoje estado do Paraná pertencia à Província de São Paulo (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 163-164).

Somente em agosto de 1853, o, então, Imperador D. Pedro II assinou uma lei que desmembrou essa região de São Paulo. De acordo com Vieira-Silva (2010), as atividades escolares naquele momento se limitavam ao estudo da gramática latina e de línguas.

O ensino no Paraná, naquele período, esteve muito próximo das orientações do Colégio Pedro II, de forma que, em 1900, pela Lei Estadual nº 365, “o estabelecimento de ensino paranaense, então denominado ‘Gymnásio Paranaense’, foi equiparado ao ‘Gymnásio Nacional’, atual ‘Colégio Pedro II’” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 164). Portanto, o currículo de língua portuguesa, no Paraná, seguiu por muito tempo as orientações do referido colégio, mantendo, até os anos de 1940 e 1950, os estudos baseados na retórica, gramática e poética.

A partir dos anos 1960, com o período da ditadura civil-militar e a elaboração da Lei nº 5692/71, o ensino de língua portuguesa, no Paraná, continuava de acordo com o contexto nacional, da pedagogia tecnicista, trazendo um caráter utilitário e pragmatista da língua, como discutido anteriormente. A língua era concebida como meio de comunicação e expressão, objetivando formar força de trabalho para um país que, segundo os militares, estaria em pleno desenvolvimento industrial.

Em decorrência desse processo de mudança, a Gramática, nos documentos oficiais, deixa de ser o enfoque principal do ensino de LP e a teoria da comunicação (emissor, receptor, código, mensagem, canal) passa a ser o referencial. Porém, na prática das salas de aula, mesmo com a polêmica “ensinar ou não ensinar gramática”, o ensino normativo da língua permaneceu – até hoje isso é verdadeiro. Durante esse período, até os primeiros anos da década de 80, o ensino de LP se pautou em exercícios estruturais, técnicas de redação (narração, descrição e dissertação) e treinamento de habilidades de leitura (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 164-165).

Com o fim do período ditatorial, na década de 1980, o ensino de língua portuguesa passou por transformações, o que Vieira-Silva (2010) chama de *virada pragmática*. A partir desse período, foram introduzidos no Brasil, os estudos do Círculo de Bakhtin, o qual apresenta uma concepção de interação social da língua, trabalhando a partir do texto, oral ou escrito, e tira o foco da linguagem enquanto comunicação ou estrutura.

Nessa época as Secretarias de Educação de estados como Paraná e São Paulo iniciaram discussões e construções de documentos para subsidiar o trabalho docente. Estas novas propostas claramente assumem uma postura que vê a linguagem como interação e o objeto de estudo é o texto (oral e escrito) encarado-o como um produto sócio, histórico e discursivo (VIEIRA-SILVA, 2010, p.165).

Cabe lembrar que um dos textos a discutir essa nova metodologia do ensino de língua portuguesa, foi “O texto em sala de aula”, organizado por Geraldini em 1984 (1ª edição), juntamente com Faraco, Possenti, Brito e outros. Esse texto foi base para um curso de especialização, destinado a professores de língua portuguesa da rede pública do Paraná. Foi realizado na região Oeste do Estado, em Cascavel.

Esses, livro e curso, desencadearam um processo de reformulação nos encaminhamentos do ensino de LP no estado, culminando na reavaliação e no aprofundamento das discussões presentes no documento *Mundo Mundo Vasto Mundo* (MMVM), espécie de diretrizes curriculares que vinham sendo construídas desde 1983 por uma equipe de professores de LP que integravam os departamentos de ensino da SEED/PR (VIEIRA-SILVA, 2010, p.166).

Entretanto, houve uma nova conjuntura no Estado, e com outro grupo na Secretaria de Educação – SEED, de forma diretiva e imposta, foram implantadas diretrizes curriculares elaboradas por professores da Universidade Federal do Paraná – UFPR, “caindo por terra” (VIEIRA-SILVA, 2010) o documento MMVM, elaborado coletivamente.

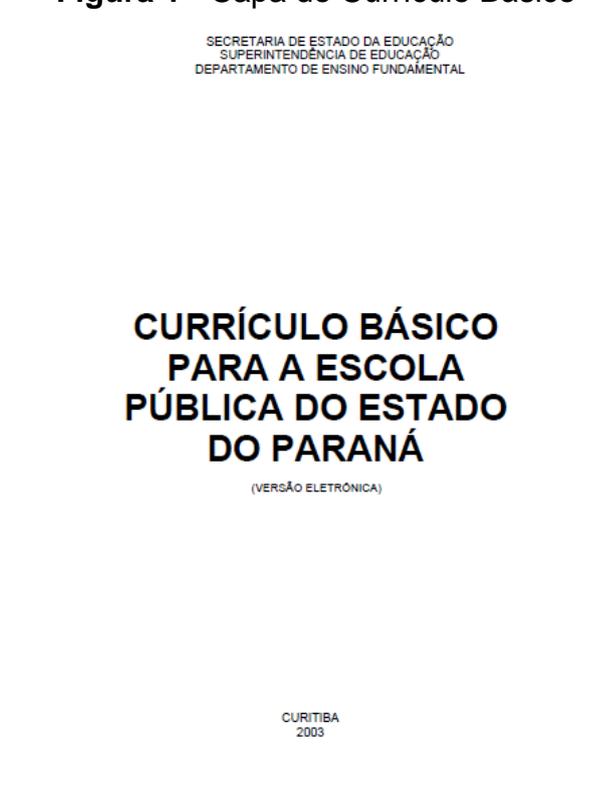
No final de 1989, os professores de língua portuguesa receberam um documento da SEED, chamado: Projeto de Conteúdos Essenciais do Ensino de 2º grau – CESG, produzido por Carlos Alberto Faraco. De acordo com Vieira-Silva (2010), o documento apresentava uma concepção interacionista de língua/linguagem, centrado no texto, práticas de leitura, escrita e oralidade como processo de interação do ensino/aprendizagem. Indicava que a avaliação seria contínua e cumulativa. Como argumenta o autor,

O CESG é influenciado pelas discussões interrompidas, por força política, do documento que vinha sendo construído anteriormente. Porém, mesmo o CEGS polemizando com a tradição, desconstruindo práticas cristalizadas de ensino de LP, apresenta uma linguagem, diferentemente daquela de MMVM, de tom assertivo e prescritivo, parecendo “ditar” as regras a serem seguidas pelos professores em sala de aula, confirmando assim a hegemonia do discurso político que se instaurava, naquela época, no governo estadual (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 166).

Vimos, então, que houve uma iniciativa de produzir diretrizes curriculares diferenciadas para o 2º grau, a partir do documento MMVM, e outro documento elaborado pela SEED, o qual foi oficializado no Estado. Os dois documentos, tanto “O CBPR, como o CESG, apresentavam uma linha teórico-metodológica que se direcionava para concepções sócio, histórica e interacionista da linguagem” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 167).

3.1 CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ: EXPRESSÃO DE UM CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DE (RE)ABERTURA DEMOCRÁTICA

Figura 1 - Capa do Currículo Básico



Fonte: PARANÁ (2003)

Em 1987, iniciaram-se as discussões sobre o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, o qual apresentava propostas curriculares para o ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental. O momento histórico era de efervescência da liberdade política, da luta pelos direitos, de um país que havia passado por 21 anos de ditadura civil-militar. O CB foi introduzido nas escolas no início da década de 1990, com bases teóricas em Bakhtin e Geraldi, as quais influenciaram a elaboração da área de linguagem (VIEIRA-SILVA, 2010).

O Currículo Básico teve sua versão final no ano de 1990, quando o governador da época era Álvaro Dias (1987-1990), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, porém, as discussões são anteriores àquele período, no qual José Richa (1983 – 1986) – PMDB, foi governador do Paraná, na transição da ditadura civil-militar à reabertura democrática. Coordenaram a

elaboração do CB na área de língua portuguesa: Elisiani Vitória Tiepolo⁴⁶; Márcia Flávia Porto⁴⁷; Reny Gregolin Guindaste⁴⁸ e Sônia Monclaro Virmond⁴⁹.

O trabalho com o currículo básico partiu da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o qual “permite o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero [...]” (PARANÁ, 2003, p.12), ou seja, não seriam desconsiderados os avanços que a criança adquirisse naquele ano. Em 1989, houve a sistematização dos conteúdos do Ciclo Básico de Alfabetização, propondo a alfabetização como processo de apropriação da linguagem escrita, para além da compreensão do sistema gráfico. Ao propor essa nova forma de encaminhamento com a linguagem, fez-se necessário também a reorganização dos demais conteúdos curriculares.

A docente 3, que fez os cursos e trabalhou com o CBA naquele período explicitou que:

Não sei se houve uma má interpretação, ou se realmente os documentos diziam isso, houve principalmente na estrutura da língua uma despreocupação. O professor de 1ª a 4ª série não podia fazer a correção do texto com caneta vermelha, não podia barrar a criatividade do aluno mostrando o erro ortográfico. Foi uma época em que se priorizava a criatividade do aluno em detrimento da língua.

Para discussão e elaboração do documento foi necessária a participação de muitos sujeitos e instituições, como: professores da rede Estadual e Municipal; Núcleos Regionais de Educação; Inspetorias Estaduais de Educação; Cursos de Magistério; Associação dos Professores do Paraná⁵⁰; Associação Educacional do Oeste do Paraná; União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições de Ensino Superior (PARANÁ, 2003).

⁴⁶ Graduação em Letras, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Letras pela UFPR (1993-1996). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC/PR. Professora da UFPR, Setor Litoral. (CNPQ – Plataforma Lattes - Acesso em: 18/08/2016).

⁴⁷ Professora de Língua Portuguesa, atua na educação básica da rede pública do Estado do Paraná. Em 2005, fez parte do Departamento de Ensino Fundamental da SEED. É uma das organizadoras do Caderno Orientações Pedagógicas: língua portuguesa ciclo básico de alfabetização, publicado, em 2005, pela SEED. Fonte: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/pcoduarte.pdf>. Acesso em: 20/10/2016.

⁴⁸ Professora a Universidade Federal do Paraná – UFPR. <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19048/12353>

⁴⁹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1981), especialização em Français Langue Étrangère pela Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle)(1983), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2004). Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba, Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Professora Autônoma e Tradutora da Renault do Brasil S/A. (CNPQ – Plataforma Lattes - Acesso em: 18/08/2016).

⁵⁰ Hoje denominada: APP-Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.

Foram realizados vários encontros para discutir a proposta, que era fundamentada na pedagogia histórico-crítica. O resultado desses debates foi sistematizado em uma versão preliminar, publicada em novembro de 1989. Na semana pedagógica de 1990, a proposta foi discutida novamente, e as sugestões enviadas ao Departamento de Ensino de Primeiro Grau – DEPG, para redação final (PARANÁ, 2003).

O documento do Currículo Básico composto pela introdução e itens específicos sobre: Ensino de 1º grau: elementar e fundamental; algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola; pré-escola; alfabetização; língua portuguesa; matemática; história; geografia; ciências; educação artística; educação física; língua estrangeira moderna; organização social e política brasileira – OSPB, e nas versões posteriores a 1990, foi incluída a disciplina de ensino religioso.

Destacamos que a introdução e os itens, Ensino de 1º grau: elementar e fundamental; algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola; são subtítulos comuns ao documento todo. A introdução apresenta que esta foi uma proposta coletiva de trabalho, composta por profissionais comprometidos com a Educação Pública do Paraná, a qual abrangeu desde a pré-escola até a 8ª série.

Os dois últimos parágrafos da introdução chamam a atenção dos educadores para o comprometimento com a educação pública e ao mantenedor da educação, o Estado, visto que essa proposta somente se realizaria mediante as condições materiais concretas de trabalho,

Nós, educadores, sabemos que a efetivação da referida proposta dependerá do envolvimento dos profissionais da educação, bem como de uma política administrativa efetiva, que possibilite as condições materiais concretas, tais como: condições salariais dignas, assessoramento a 100% dos profissionais visando sua qualificação docente, quadro completo de pessoal, bibliotecas escolares com acervo atualizado, materiais didáticos, etc. Cabe ao educador, a partir de seu compromisso com a educação, rever e avaliar a sua ação pedagógica, elevando ao máximo sua competência profissional, a fim de garantir ao aluno o acesso ao conhecimento e instalar junto à administração pública melhores condições para a real efetivação desta proposta curricular (PARANÁ, 2003, p. 12-13).

Reivindicação que permanece atual, mais de três décadas depois da elaboração desse documento. Isso indica que houve na elaboração da proposta, um avanço na teoria pedagógica, mas, que as condições estruturais diferenciadas das que existiam na época não foram garantidas. Sobre o acesso à escola, a docente 2 disse que: “A escola anterior à 80, era uma escola que não era para todos, havia muita reprovação e a preocupação era com o estruturalismo da língua”.

O tópico: “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola⁵¹” apresenta que o indivíduo se constitui enquanto membro de um grupo, neste espaço ele constitui a sua identidade cultural. O desenvolvimento se dá em um processo integrado, que abarca os aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais. Por isso, o indivíduo precisa da interação com o meio para aquisição do conhecimento/língua. Este ser não apresenta apenas um desenvolvimento psicológico, “mas é um ser concreto em relação com o real” (PARANÁ, 2003, p. 18).

No documento se afirma que o desenvolvimento psicológico⁵² e cognitivo, são processos concomitantes, e que isso está intrinsecamente ligado à questão da aprendizagem, e é por ela também modificado.

Este fato estabelece uma articulação dialética entre forma e conteúdo, suprimindo a noção dicotômica que sugeria a existência de um indivíduo que aprende sem ser modificado pelo conteúdo cognitivo que ele aprende, o que equivaleria dizer que a aprendizagem formal é desvinculada de resto de sua experiência de vida (PARANÁ, 2003, p. 18).

Ao final desse tema é retomada a discussão da importância da relação do indivíduo com o outro, “O sujeito se constitui, assim, em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos

⁵¹ Organizado por Elvira Cristina de Souza Lima. Professora Doutora na área de desenvolvimento da USP/Ribeirão Preto e Pesquisadora na área de desenvolvimento infantil e aprendizagem (PARANÁ, 2003).

⁵² Os pressupostos psicológicos que ancoraram esse documento curricular são da teoria sócio-histórica de Vygotsky. Ele nasceu no mesmo ano de Piaget, 1896, entretanto sua produção foi interrompida precocemente por causa de seu falecimento, em 1934, ele viveu apenas, 38 anos. Foram vários fatores que dificultaram a divulgação de sua obra, fazendo com que ela na época, ficasse restrita à União Soviética, como: censura do regime Stalinista; concepção de indivíduo abstrato e a-histórico; e seu falecimento precoce. A obra de Vygotsky é retomada no Ocidente a partir da década de 1960, quando aconteceu um diálogo mais estreito entre a Linguística; Antropologia, Sociologia e História (GOUVÊA; GERKEN, 2005).

e/ou objetivo culturalmente inseridos e definidos” (PARANÁ, 2003, p. 18). A adoção dessa perspectiva de desenvolvimento tem implicações práticas no que se refere, por exemplo, à metodologia na qual o professor assume o papel de mediador; na avaliação, que deve ser vista como processo, dentre outras.

O tópico específico de língua portuguesa é composto de 11 páginas e organizado em subtítulos: 1. Pressupostos teóricos; 2. Encaminhamento metodológico; 3. Conteúdos e 4. Avaliação, mais as notas de referência e as referências bibliográficas.

No primeiro parágrafo dos pressupostos teóricos, temos a afirmação de que é a linguagem e o trabalho que nos diferenciam dos animais, que pela necessidade do ser humano em se organizar socialmente, foi desenvolvida a linguagem, como “um conjunto de signos que são a representação do real” (PARANÁ, 2003, p. 45).

O texto apresenta que há várias maneiras de explicar o início da sociedade humana, uma delas é pela metafísica, pela criação a partir de uma figura divina, compreensão, que permeia o senso comum. Essa compreensão é apresentada também por Volochínov (2013), na discussão sobre a origem da linguagem. Entretanto, a concepção defendida no documento refere-se que “[...] a transformação do homem se deu por meio do trabalho é a que se aproxima do nosso ponto de vista” (PARANÁ, 2003, p. 45). Para referenciar a categoria trabalho, os autores do texto recorrem a Engels (1986). Eles ressaltam ainda que o mais importante nesta reflexão da constituição da humanidade, além de pensar toda produção de alimentos, de instrumentos de trabalho, da linguagem, é que tudo isso nasceu de uma necessidade histórica e social. Dessa forma, a concepção de linguagem presente neste documento é de um produto histórico e social, da qual comungamos.

A produção de língua está sempre relacionada a interlocutores concretos, tudo o que falamos é direcionado para algum interlocutor, situado em algum espaço da estrutura social. A compreensão sobre o mundo se constrói nos processos de interação.

O documento apresenta três ideias básicas sobre a linguagem:

1 - O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2- Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3- Dizemos coisas do ponto de vista social e da época a que pertencemos (PARANÁ, 2003, p. 45).

Isso leva à compreensão de que a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1986), ou seja, o sentido da palavra é construído historicamente, por um trabalho coletivo.

O que se propõe no documento em relação ao ensino de língua portuguesa baseia-se no entendimento de “[...] que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão de fatos linguísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos” (PARANÁ, 2003, p. 46). Por isso, a importância de trabalharmos a partir das práticas de fala, leitura e escrita.

O tópico sobre os encaminhamentos metodológicos destaca já no primeiro parágrafo, que todas as atividades que desenvolvemos em uma sala de aula, são precedidas por uma opção metodológica, a qual está articulada a uma concepção de linguagem. Caso trabalhemos apenas com exercícios do tipo classifique os sujeitos das orações abaixo e siga o modelo (PARANÁ, 2003), é porque aprendemos que via gramática e estrutura, ensinaremos a língua. Entretanto, precisamos compreender que ensinar a língua é muito mais amplo que ensinar gramática, que é um estudo sobre a língua, nosso objeto de ensino são as linguagens que nascem do concreto, em suas mais variadas formas.

O texto problematiza sobre os fracassos escolares e de como as atividades do livro didático não tem relação com a vida das crianças/adolescentes. E sobre os textos literários, os quais são adaptações ou fragmentos de obras, os autores explicitam

[...] a literatura do livro didático geralmente é de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criadas especialmente para os fins didáticos. [...] além de não levar ao efetivo domínio da leitura e da escrita, os livros didáticos têm promovido a destruição das atividades linguísticas ao seccionar esses elementos (PARANÁ, 2003, p. 47).

A forma de ensino proposta no documento é o trabalho com o texto, e com os mais variados tipos de texto, pensando não só a forma, mas, também o conteúdo, lembrando que todo texto tem marcas ideológicas e cabe ao professor explicitá-las.

No item, encaminhamentos metodológicos, os autores trazem ainda, os elementos estruturantes do ensino da língua: oralidade, leitura e escrita, enfatizando a importância do domínio dessas estruturas. Trabalhar com oralidade significa na perspectiva proposta, levar o estudante à clareza na exposição de ideias e uma boa

argumentação na defesa de seus pontos de vista. A leitura precisa ir além da decodificação, das informações explícitas, é preciso buscar o que está implícito, subentendido. Assim, como reconhecer o posicionamento do autor do texto. A escola parece não ter clara a função da escrita, é preciso escrever para um interlocutor além do professor, que irá corrigir o texto. A definição de objetivos e interlocutores possibilita encaminhamentos mais precisos para a produção textual (PARANÁ, 2003).

Em relação aos conteúdos, a perspectiva apresentada neste documento é marcada pelo domínio efetivo do falar, ler e escrever. Para fins didáticos, faz-se necessária a organização de conteúdos por séries e partir desse três eixos. Mesmo assim, os autores reafirmam que:

1º) a fala, a leitura e a escrita deverão sempre ser trabalhadas juntas, já que uma atividade possibilita a outra e vice-versa; 2º) os conteúdos propostos deverão ser adaptados ao nível de experiência linguística dos alunos; 3º) é uma gradação de complexidade, sempre crescente, que as atividades de língua são trabalhadas ao longo das séries (PARANÁ, 2003, p, 50).

Os autores explicitam ainda, que nada impede que sejam trabalhados exercícios estruturais, mas, que eles devem ser voltados à aquisição das atividades verbais (fala, leitura e escrita). Na sequência do documento são apresentados os conteúdos da 3ª à 8ª série, organizados em: domínio da língua oral; domínio da leitura e domínio da escrita.

A partir do momento em que a linguagem é compreendida como construção histórica, é preciso (re)pensar também os critérios, instrumentos e formas de avaliação. Se a perspectiva é interacionista, precisamos pensar uma avaliação que dê pistas concretas do caminho que o estudante está percorrendo.

A avaliação poderá partir do próprio estudante como parâmetro e da retomada da produção oral e escrita. Tê-lo como ponto de partida não significa que ele ficará em seu próprio ritmo, por isso, é importante estabelecer metas de conteúdos mínimos. A avaliação deve ser contínua, isso exige que o professor guarde os textos desde o início do ano, para avaliar o progresso do estudante (PARANA, 2003).

Sobre a produção escrita foi tomado como base o trabalho do professor Alcir Pécora⁵³, no qual são elencados alguns critérios de avaliação: problemas de oração; problemas de coesão textual; problemas de argumentação. São destaques ainda nesse assunto, que se deve primeiro privilegiar o escrever da criança, para depois nos preocuparmos com o escrever bem (PARANÁ, 2003), e que os “erros” ortográficos devem ser sanados gradativamente com o constante contato do estudante com material escrito.

A avaliação sobre a leitura é apresentada para além da compreensão explícita das informações, há sugestões para ir além do entendimento da mensagem do texto, da fluência, entonação ou postura adequada para ler. Sugere-se a valorização da reflexão que o estudante possa fazer a partir da leitura, a apreensão de ideias relevantes, propor questões mais abertas, nas quais os estudantes possam opinar, lembrando que o professor precisa ser exemplo de leitor, partilhar suas experiências e gostos de leitura com os estudantes. E deve-se fazer também a avaliação gradativa da oralidade do aluno.

Enfim,

A avaliação é uma atividade ampla e complexa. É importante que, ao exercê-la, o professor tenha sempre em vista mais do que um instrumento de dar nota: o domínio gradativo das atividades verbais por parte dos seus alunos (PARANÁ, 2003, p. 53).

É importante ainda, que o professor não perca de vista a função diagnóstica da avaliação, na qual ele fará a avaliação do estudante, mas, também do seu trabalho.

O documento do Currículo Básico apresenta várias notas de referência ao decorrer do texto, cujas indicações estão no final, totalizando 08. Além dessas também são indicadas mais 37 referências bibliográficas.

O Currículo Básico apresenta com clareza seus pressupostos teóricos, embasados pela Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como maior referência o professor Demerval Saviani. O tópico que fala sobre o Ensino de 1º grau é todo referenciado nele.

A opção de método também é explícita, uma vez que ele é referenciado em Marx e Supek (1973) e Engels (1986), expondo dessa forma, o materialismo histórico-dialético, o que significou um grande avanço político-pedagógico para

⁵³ PÉCORA, A. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

aquele período, pois foi “embasado na teoria marxista, sobretudo quando se considera o contexto de um país recém saído de um longo período da ditadura, o que demonstra que o CB é oriundo das demandas daquele momento histórico” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 25). Isso representou uma resposta à sociedade da época, ou pelo menos parte dela, que reivindicava linhas mais críticas para educação e uma ousadia do grupo que sistematizou o documento, pois, além de discutirem pedagogias de linha russa, também trouxeram a pré-escola para o currículo, que até então não era responsabilidade da educação, mas, da Assistência Social.

No documento, são apresentadas as concepções de humanidade, linguagem, e a relação com o trabalho, a partir da obra: “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (ENGELS, 1986), o que é avaliado positivamente por Klein e Oliveira (s/d). Trabalho é uma categoria fundante nesse documento, cuja compreensão está na constituição e desenvolvimento do ser humano por meio do trabalho, com sua intervenção na natureza.

Nessa proposta curricular faz-se a defesa do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e a escola o meio para isso. “Uma certeza nós temos: a escola só é indispensável para aqueles que dela já se apropriaram” (PARANÁ, 2003, p. 14). E a função da escola é justamente de socialização desses conhecimentos. “É obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão”. Isso sem deixar de considerar as variedades linguísticas, elas, “[...] revelam a história, as práticas culturais, as experiências de grupos sociais e não a incapacidade de se falar **corretamente** [...]” (PARANÁ, 2003, p. 48). Isso implica a dificuldade secular da escola em trabalhar com a diversidade, classificando as falas e escritas em certas ou erradas, e classificando os sujeitos em suas classes escolares e sociais.

Barreto (2000) apresenta algumas críticas ao Currículo Básico. Ela diz que o documento

[...] ao explicitar um conteúdo gramatical não consegue traduzí-lo em termos de uma concepção enunciativa ou dos usos da língua, da competência textual, em situações de comunicação, recaindo assim, no estigma da gramática tradicional, que trabalha com a gramática da frase. [...] A fragilidade da proposta aparece quando, na relação dos conteúdos, ainda seriados, não se explicita, por exemplo, a relação entre os campos de conhecimento envolvidos na produção

escrita de textos, tais como a estruturação sintática, a ortografia, os recursos gráfico-visuais, as circunstâncias de produção, a presença do interlocutor (BARRETO, 2000, p. 48 *apud* PARANÁ, 2006, p.19).

Entretanto, Klein e Oliveira (s/d) retomam o documento do CB para mostrar que a proposta não recaía ao estigma da gramática tradicional, sem relação de conteúdos ou áreas, e que o uso da gramática tradicional é possível, desde que, voltado ao domínio das atividades verbais – fala, leitura e escrita. Como explicitado na citação do documento.

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries [...] A perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico, deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais - fala, leitura e escrita (PARANÁ, 2003, p. 50).

Vimos que a centralidade das atividades com a língua foram colocadas nas práticas da fala, leitura e escrita, para que o estudante saísse de um ensino tradicional, baseado na metalinguagem. A docente 3, ao ser entrevistada expressou essa compreensão do Currículo Básico.

Tratava-se de um ensino pautado no materialismo histórico-dialético. Valorizava a gramática interior do aluno e a linguística tinha predominância sobre a gramática tradicional. O ensino da língua focalizava o falar, o ler e o escrever. Era uma concepção interessante, valorizava o aluno e se contrapunha ao mecanicismo da época da ditadura.

A docente 2, ao ser perguntada sobre esse documento disse que:

Houve na época um estudo com o Currículo Básico priorizando a leitura, na época tinha um projeto chamado 'Os livros criam asas', que veio do Estado, uma biblioteca para casa sala de aula [...]. Foi o começo de uma preocupação da língua portuguesa, do estudo da língua com a leitura. Começou nessa época uma revolução nesse sentido.

Apesar de ser uma proposta que expressa avanço na teoria pedagógica no período pós-ditadura, Hidalgo; Mello e Sapelli (2010) avaliam que, na prática, pouco se efetivou dessa proposta de currículo, por falta de formação continuada para os profissionais da educação, pela pouca produção de materiais para as escolas e pela falta de compreensão e aprofundamento do método proposto, também acabou não acontecendo o processo de avaliação e atualização da proposta.

Enfim, o Currículo Básico foi uma proposta que expressou muito bem o contexto sócio-político da época, de um país recém saído de uma ditadura civil-militar, o qual é bem delineado nos seus pressupostos teórico-metodológicos, na opção do método e na concepção de linguagem.

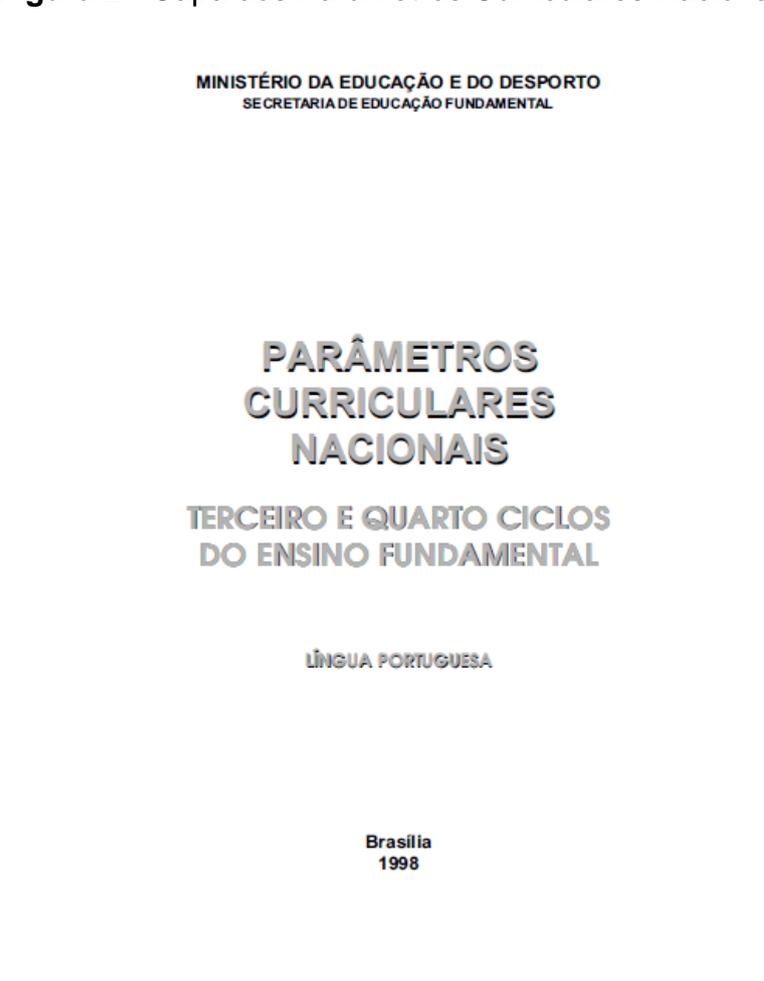
A docente 2, ao falar sobre sua experiência na escola pública desde a década de 1980, expressou a sua satisfação pelos momentos históricos, a insegurança de cada período e alguns determinantes do currículo.

Estar presente nas transformações históricas faz muito bem, apesar de que há uma certa angústia, porque nós percebemos que as transformações nem sempre são feitas para aquilo que precisa, mas pensando em interesses políticos, de acordo com cada governo.

Isso nos leva a compreender que há determinantes sócio-históricos na definição das propostas curriculares e que não há neutralidade.

3.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS EXTERNAS/NEOLIBERAIS

Figura 2 - Capa dos Parâmetros Curriculares Nacionais



Fonte: BRASIL (1998)

Em meados da década de 1990, já havia mudanças de perspectivas para a educação em âmbito nacional. Vieira-Silva (2010) indica que, nesse período, o Paraná adotou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que tiveram a versão final publicada em 1998. O governador da época era Jaime Lerner (1995-1998), do Partido Democrático Trabalhista – PDT, mas, que em seu segundo mandato (1999-2003), passou para o Partido da Frente Liberal - PFL, o qual mudou de nome e hoje se chama Democratas - DEM.

Em âmbito nacional, o presidente era Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB. O ministro da Educação era Paulo Renato Souza, e a responsável pela Secretaria de Educação

Fundamental, Iara Glória Areias Prado. Compuseram a coordenação geral, Célia Maria Carolino Pires e Maria Tereza Perez Soares, mais os consultores, colaboradores, assessores e revisores contratados.

No processo de construção do PCN de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, a coordenação ficou a cargo de Neide Nogueira⁵⁴.

No Paraná, a implementação desses Parâmetros/Referenciais foi otimizada pela equipe da administração de Lerner (1995-2002), especialmente em encontros realizados em Faxinal do Céu, organizados por empresas contratadas pelo governo (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 29).

Em 1990, ao participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, o Brasil se comprometeu em construir o Plano Decenal de Educação para Todos e uma das metas daquele Plano era a revisão da proposta curricular do país. Decorre desse movimento a construção dos PCN. Como a Conferência impôs aos países a aceitação das orientações das agências/organismos internacionais, podemos afirmar que há influência dos mesmos na definição da proposta curricular.

Essa nova reorganização curricular exigiu das secretarias estaduais e municipais de educação, a oferta de formação continuada para os professores. Diante disso,

Houve no ano de 2000 um “mega evento”, chamado “Parâmetros em Ação”, organizado pela SEED/PR em conjunto com o MEC. Esse evento reuniu, em Faxinal do Céu – na Universidade do Professor -, 1500 professores representantes de todas as disciplinas do currículo dos ensinos Fundamental e Médio de todo o estado (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 168).

Os participantes do evento seriam os multiplicadores, nos seus Núcleos Regionais de Educação – NRE, entretanto, o programa de formação ficou só no evento (VIEIRA-SILVA, 2010), e os outros programas de formação não foram

⁵⁴ Socióloga e Mestre em Educação. No MEC, integrou a Coordenação Geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e formulação dos Temas Transversais, também Ética e Cidadania no Convívio Escolar e Referenciais para a Formação de Professores. Presta assessoria para ONGs e secretarias de educação na elaboração de projetos como o programa Ler e Escrever, da SEE de São Paulo e o Programa de Formação de Professores em Educação Ambiental da CEDAC. Coordenadora Educacional no Instituto Vladimir Herzog. Fonte: <http://vladimirherzog.org/o-instituto/equipe-do-instituto/>. Acesso em: 20/10/2016.

oferecidos, o que causou, segundo o autor, um “esvaziamento pedagógico”. No caso específico da língua portuguesa,

[...] os novos encaminhamentos causaram furor, revolta e desânimo nos professores (muitos nem sequer chegaram a tomar conhecimento do que tratavam tais documentos). Assim, as propostas do trabalho com a linguagem desenvolvida pelos Parâmetros não atingiam seu efetivo acontecimento, pois alguns professores, além de não conhecerem os documentos, também não dominavam as concepções teórico-metodológicas presentes nos PCN e nos PCNEM estado (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 168).

De acordo com o autor, essa falta de direcionamento, aliada à falta de apoio para a formação continuada dos professores, tornou o ensino de língua portuguesa, sem parâmetros. Cada um ensinava da melhor maneira possível, dentro de suas limitações e concepções.

Nessa época, era comum encontrar em determinados estabelecimentos, ou salas de aula, por um lado, o ensino de LP totalmente preso ao ensino das estruturas gramaticais sem se preocupar com o ensino da leitura e da escrita; por outro, era também muito comum encontrar estabelecimentos de ensino que se propunham combater o tradicionalismo e se dedicavam aos trabalhos com projetos, descuidando por completo dos conteúdos específicos das disciplinas (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 168).

Apesar do entendimento de Vieira-Silva, indicamos que a formação continuada promovida em Faxinal do Céu (que fazia parte da Universidade do Professor), durante o governo Lerner, em vários momentos trouxe para a discussão questões relacionadas aos PCN.

O documento dos PCN, do terceiro e quarto ciclos⁵⁵ do ensino fundamental, de língua portuguesa é composto por: apresentação, e depois por dois grandes blocos, sendo a 1ª parte – “Apresentação da área de Língua Portuguesa”; 2ª parte – “Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”, e “bibliografia”. O mesmo é composto de 107 páginas. Como o número de tópicos é vasto, descrevemos por bloco.

A primeira parte é a apresentação da área de Língua Portuguesa. A introdução traz alguns dos problemas brasileiros em relação à educação, os índices de evasão e repetência, motivos do fracasso escolar. Em língua portuguesa esta

⁵⁵ O terceiro e quarto ciclos correspondiam na época ao bloco do quinto ao oitavo ano.

discussão centra-se especialmente no domínio da leitura e da escrita, com frequência maior de reprovação na primeira série e na quinta série (BRASIL, 1998).

Desde os anos de 1960 e 1970, houve tentativas de reformulação do ensino de língua portuguesa, com muitas críticas ao ensino tradicional. Mas, somente na década de 1980, aconteceram avanços. De acordo com o documento, isso ocorreu devido a “pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística” (BRASIL, 1998, p. 17). Essas teorias indicavam a revisão de práticas como: rever o que era considerado erro; considerar as variedades linguísticas; valorizar as hipóteses linguísticas apresentadas pelos estudantes.

O domínio da língua por uma comunidade linguística é colocado como condição para a plena participação social. Dessa forma,

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Espera-se que o estudante, nos oito anos do ensino fundamental, possa interpretar diferentes textos veiculados socialmente, e como cidadão, produzir textos eficazes nas mais diversas situações linguísticas.

A linguagem é compreendida como uma ação interindividual, a qual é orientada para uma finalidade específica, “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). As práticas de linguagem se diferenciam historicamente e estão ligadas também às condições da situação comunicativa. A linguagem está relacionada ao pensamento, à capacidade de abstração, de construção de sistemas descritivos e explicativos. Ela é um sistema de signos específicos, que cria possibilidades de homens e mulheres significarem o mundo.

Sobre o discurso e suas condições de produção, no texto é apresentado que “[...] as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 21). Ou seja, depende da finalidade do discurso, de quem é o interlocutor, de que posição social/hierárquica ele ocupa. Esses fatores

determinam o gênero textual a ser utilizado. Ao se produzir um discurso, ele não acontece no vazio, mas, se relaciona com outros já realizados, essa relação é chamada de intertextualidade.

Segundo o que consta no documento, os gêneros textuais são determinados historicamente, apresentam formas relativamente estáveis de enunciados, ligados à cultura. Eles possuem três elementos que os caracteriza:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; - construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; - estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõe o texto, etc (BRASIL, 1998, p. 21).

Essa noção de gênero está ligada às famílias textuais, com características comuns ou heterogêneas e das formas como o texto se articula, o tipo de suporte, grau de literariedade, o que caracteriza os elementos composicionais de cada gênero.

No subtítulo “Aprender e ensinar língua portuguesa na escola”, são apresentadas três variáveis que se articulam pela prática pedagógica, - o aluno; - os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem; - a mediação do professor (BRASIL, 1998). Portanto, o objetivo do ensino-aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo, com o qual o sujeito realizará as práticas sociais mediadas pela linguagem, sendo a escola um espaço de interação social.

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva⁵⁶, [...] competência linguística⁵⁷, e [...] estilística⁵⁸” (BRASIL, 1998, p. 23). Cujo texto é a unidade básica de ensino, nos seus mais diversos gêneros.

⁵⁶ “Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos” (BRASIL, 1998, p. 23).

⁵⁷ “Competência linguística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Em relação à seleção dos textos, o documento aponta que eles devem responder às necessidades de interlocução e assegurar aos estudantes o exercício pleno da cidadania. A prioridade seria para textos que caracterizam o uso público da linguagem⁵⁹. Os textos selecionados devem favorecer a reflexão crítica, as formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética nos usos artísticos da linguagem, necessidade para a plena participação em uma sociedade letrada. Nesse subtítulo é apontado ainda, o trabalho com textos orais, escritos, e a especificidade do texto literário (BRASIL, 1998).

Para trabalhar com a língua portuguesa no ensino fundamental, os objetivos gerais, colocados no documento são:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento: sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes; sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.; aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões; inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto; identificando referências intertextuais presentes no texto; percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor; identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social;
- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito lingüístico;

⁵⁸ “Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte” (BRASIL, 1998, p. 23).

⁵⁹ “Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional” (BRASIL, 1998, p. 24).

- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica⁶⁰ (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Os objetivos expressam o pragmatismo no uso da língua e uma preocupação com o desenvolvimento das competências muito restritas às necessidades cotidianas, o que demonstra uma experiência formativa limitada.

Segundo o que consta no documento, para realização desses objetivos, faz-se necessária a organização do ensino de língua portuguesa em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. Esses eixos se desmembram em Prática da escuta⁶¹ e de leitura de textos, e Prática de produção de textos orais e escritos, os quais se relacionam com a Prática de Análise linguística no eixo Reflexão⁶². A sequenciação dos conteúdos não deve ser organizada de forma fragmentada, mas, em uma sequência à medida do grau de complexidade e dos ciclos a serem trabalhados.

Esta proposta curricular indica o trabalho com Temas Transversais como: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. Esses temas são considerados “[...] questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 40). Eles oferecem muitas possibilidades de articulação com a língua portuguesa, como:

- a possibilidade de poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas;
- a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los;
- a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático;
- os domínios lexicais articulados às diversas temáticas (BRASIL, 1998, p. 40).

⁶⁰ Ortografia mantida como no original, anterior à reforma Ortográfica de 2009.

⁶¹ “Na perspectiva deste documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35).

⁶² “Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em ‘Unidades básicas do ensino de Português’. (in O texto na sala de aula) e em ‘Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa’. (in Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação)” (BRASIL, 1998, p. 35).

Com a inserção desses temas no currículo brasileiro, anuncia-se: “o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social” (BUSQUETS, 1997, p. 10). Consideramos importante problematizar as questões sócias, porém, percebemos que o otimismo exagerado no entendimento de que essa ação seja suficiente para resolver as mazelas sociais.

A discussão dos temas transversais na Educação nasceu da preocupação de alguns grupos, politicamente organizados, em vários países, que levantaram questionamentos sobre “o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada, e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola” (BUSQUETS, 1997, p. 11). A autora apresenta algumas formas de relacionar os conteúdos, chamados por ela, de tradicionais e os temas transversais. A primeira forma seria estabelecer uma relação intrínseca entre eles, pois “[...] não tem sentido existir distinções claras entre conteúdos tradicionais e transversais” (p. 13). A segunda maneira seria entendendo que a relação pode ser feita “[...] pontualmente, através de módulos ou projetos” (p. 13). E a terceira forma é a integração dos conteúdos no trabalho interdisciplinar.

Fica claro nesse texto que os temas transversais são na verdade, centrais, pois para Busquets (1997, p. 14) são os temas transversais elementos que “[...] constituem o centro das preocupações sociais no eixo longitudinal, ou vertebrador, dos conteúdos escolares [...]”.

Na proposta espanhola os temas transversais eram orientadores do currículo. No Brasil, os temas se apresentam como elementos secundários, bem como os conteúdos das disciplinas e o foco da proposta é a metodologia, ou seja, o aprender a aprender. “A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser”. Esses são os quatro pilares para Educação, recomendados no relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2010, p. 31).

A docente 2, ao falar dos PCN e do trabalho com os Temas Transversais, demonstra como isso implicou no ensino.

A língua portuguesa prestou-se ao papel da discussão de temas que estavam em projetos e que de certa forma, tiravam um pouco o curso da língua. A gente trabalhava com projetos sobre cidadania, lixo, que pegavam várias aulas nossas. Isso era a pedagogia de projetos.

O texto destaca ainda, que a linguagem é mediadora de conhecimentos, portanto, é atribuição de todas as áreas o trabalho com a escrita e a oralidade, não somente da língua portuguesa. Isso representa um avanço para superar a própria fragmentação do conhecimento.

No início da segunda parte - Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos – chama-se a atenção para a fase da vida do estudante nesse período, a adolescência, com as transformações sócio-cultural; afetivo-emocional; cognitiva e corporal. Ensinar língua portuguesa para esses ciclos, além das peculiaridades de suas linguagens e práticas, exige que se reconheça e considere as características próprias desse grupo e a especificidade do espaço escolar, entre outros fatores.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 47).

Portanto, o trabalho com língua portuguesa, exige o acesso a textos escritos mais complexos, com estruturas linguísticas mais distanciadas da oralidade, do cotidiano, e “O papel da escola, no entanto, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata” (BRASIL, 1998, p. 47).

Outro papel é o atribuído ao professor no trabalho com a linguagem, no qual ele tem função de mediador. Cabe a ele mostrar ao estudante que no processo de interlocução, deve-se considerar a palavra do outro, concordando ou não. Isso demonstra que a opinião do outro apresenta possibilidades de análise e reflexão sobre seus próprios posicionamentos, e quando ele considera a fala do outro, ele manifesta a consideração pelo outro.

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro (BRASIL, 1998, p. 48).

E nesse direito à palavra, consta a mediação do professor, para que possibilite ao estudante a crítica e a reflexão sobre o diferente, para que seja desvelado o que está implícito no texto (intenções, valores, preconceitos) (BRASIL, 1998).

É importante que o professor tenha instrumentos adequados para descrever a competência linguística de seus estudantes, em relação à escuta, leitura e produção de textos, que seu planejamento não seja a partir de um estudante ideal para aquele ciclo, mas, que se tenha uma situação de aprendizagem com conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já trabalhados (BRASIL, 1998).

Sobre os conteúdos, esses são apresentados como conceituais e procedimentais, referentes às Práticas de escuta, leitura e produção de texto e depois são apresentados os conteúdos sobre desenvolvimento de valores e atitudes. Os conteúdos são organizados por gêneros textuais, como demonstrado nos quadros a seguir.

Quadro 2 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIO	- cordel, causos e similares - texto dramático - canção	LITERÁRIO	- conto - novela Romance - crônica - poema
DE IMPRENSA	- comentários radiofônicos - entrevista - debate - depoimento	DE IMPRENSA	- notícia - editorial - artigo - reportagem - carta do leitor - entrevista - charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- exposição - seminário - debate - palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- verbete enciclopédico (nota/artigo) - relatório de experiências - didático (textos, enunciados de questões) - artigo
PUBLICIDADE	- propaganda	PUBLICIDADE	- propaganda

Fonte: Brasil (1998, p. 54)

Após esse quadro são apresentados os objetivos, que devem ser atingidos pelos estudantes, para a Escuta de textos orais e na Leitura de textos escritos, como a compreensão do gênero oral previsto para determinado ciclo, a identificação de

marcas discursivas; de intenções e valores presentes no discurso; análise de indicadores linguísticos; confrontar com outros textos e outras opiniões; posicionar-se criticamente, entre outros.

O quadro que se segue organiza os gêneros privilegiados para a prática de produção de textos.

Quadro 3 - Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	- canção -textos dramáticos	LITERÁRIOS	- crônica - conto - poema
DE IMPRENSA	- notícia - debate - depoimento	DE IMPRENSA	- notícia - artigo - carta do leitor - entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- exposição - seminário -debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	- relatório de experiências - esquema de resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Brasil (1998, p. 57)

Na sequência do documento são apresentados os objetivos de produção de textos orais, de textos escritos e da prática de análise linguística.

O terceiro grupo de conteúdos, além dos conceituais e procedimentais são compostos por: “Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem”.

- Valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país.
- Valorização das diferentes opiniões e informações veiculadas nos textos-orais ou escritos-como possibilidades diferenciadas de compreensão do mundo.
- Posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados.
- Interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.
- Atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.
- Interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo.

- Interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos.
- Interesse por freqüentar os espaços mediadores de leitura- bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores-, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado.
- Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola.
- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.
- Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho.
- Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais.
- Preocupação com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais - discursivos, textuais, gramaticais, convencionais- quanto à apresentação estética.
- Valorização da linguagem escrita como instrumento que possibilita o distanciamento do sujeito em relação a idéias e conhecimentos expressos, permitindo formas de reflexão mais aprofundadas⁶³ (BRASIL, 1998, p. 64-65).

No decorrer do texto são apresentadas algumas sugestões didáticas para o tratamento dos conteúdos, especificamente para a formação de leitores, como: leitura autônoma; leitura colaborativa; leitura em voz alta pelo professor; leitura programada; leitura de escolha pessoal. Na prática de produção de textos orais são propostas atividades como leitura expressiva ou recitação pública de poemas, memorização de textos dramáticos, encenações, entre outras (BRASIL, 1998).

Ao produzir textos escritos o estudante precisa coordenar uma série de aspectos, como: o que dizer, a quem dizer, e como dizer. São propostas algumas atividades de transcrição textual, como: reprodução, decalque e autoria. Após a primeira produção é proposta também a refacção textual que é uma prática da produção textual, na qual o estudante produz um texto escrito, e reescreve uma ou duas vezes, para melhor aprimoramento do trabalho.

Na sequência do documento dos PCN são apresentados procedimentos para a Prática de análise linguística. O texto apresenta ainda, “Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos”, como: variação linguística; léxico e ortografia.

⁶³ Ortografia mantida como no original, anterior À Reforma Ortográfica de 2009.

Há uma parte específica para o trabalho com Projetos. Algumas possibilidades são exemplificadas.

[...] produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc. (BRASIL, 1998, p. 87).

A metodologia de trabalho com projetos se relaciona com a proposição do aprender a aprender. Hernandez (1998) ratifica tal entendimento ao afirmar que os projetos de trabalho tem importância para a aquisição de estratégias cognitivas e tornam o estudante responsável por sua própria aprendizagem. Muitas vezes o trabalho a partir de projetos contribui para a fragmentação do conhecimento ou para a escolha de “temas” pouco relevantes para a formação crítica dos sujeitos.

É sugerida também a organização das atividades em “Módulos didáticos”, que são a sequência de atividades e exercícios, trabalhados de maneira gradual, para que o estudante possa apropriar-se progressivamente dos conteúdos.

Há um subtítulo específico para o trabalho com as Tecnologias da Informação em Língua Portuguesa (O computador; CD-ROM, multimídia, hipertexto; Rádio; Televisão; Vídeo). Para todo tipo de tecnologia há indicações de possibilidades de trabalho. Isso demonstra a preocupação em colocar a tecnologia a serviço da aprendizagem da língua portuguesa e expressa significativa atualidade da proposta, o que pode contribuir para a qualificação dos processos.

O último assunto apresentado no documento dos PCN refere-se à avaliação. Para realização da avaliação, é necessário um conjunto de procedimentos investigativos que orientem a intervenção pedagógica e que tornem melhor a aprendizagem do estudante. A mesma deverá funcionar por um lado,

[...] como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber sobre seus avanços, dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. [...] Nesse sentido, a avaliação precisa

ser compreendida como reflexiva e autonomizadora (BRASIL, 1998, p 93).

Portanto, a avaliação tem a perspectiva de fazer refletir sobre o processo educativo e reforça o aprender a aprender, ou seja, a formação do sujeito autônomo quando se diz reflexiva e autonomizadora. Para tanto, são estabelecidos os seguintes critérios de avaliação:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Redigir textos na modalidade escrita nos gênero previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades lingüísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística⁶⁴ (BRASIL, 1998, 2003).

A forma como os critérios são apresentados os aproxima da escrita de expectativas de aprendizagem, comum em documentos que orientam processos de avaliação em larga escala.

Após a exposição dos critérios de avaliação é apresentada no documento a bibliografia com 102 referências. O documento do PCN não apresenta muitas pistas para compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos, sendo necessário

⁶⁴ Ortografia mantida como no original, anterior à reforma Ortográfica de 2009.

recorrer a outros materiais para análise, pois são pouquíssimas referências dentro do texto, não explicitando nas primeiras leituras, sua intencionalidade.

A docente 3 ao ser entrevistada, sintetizou bem a organização do PCN, ao expressar que

A língua portuguesa objetivava a escrita e a leitura de textos, a produção oral e também a prática da análise linguística. Propunha o trabalho interdisciplinar (meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, entre outros). Orientava o trabalho pedagógico com projeto, o uso da tecnologia em sala de aula.

Os pressupostos psicológicos dessa proposta têm sustentação na teoria piagetiana e ficam explícitos ao enfatizar o indivíduo, na ação da linguagem interindividual. Isso nos remete à metodologia do construtivismo, na qual

[...] não é a transmissão dos conhecimentos a tarefa principal da escola, mas, sim a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção de instrumentos de assimilação do conhecimento (DUARTE, 2005, p. 214).

A docente 2 expressou a metodologia do construtivismo, ao dizer que:

A aula não precisava mais ter uma sequência, ela poderia ter mais relação com o que acontecia lá fora. Eu poderia chegar na sala e falar, olha gente, no caminho da escola aconteceu um acidente na esquina, com uma bicicleta, mas escrever sobre esse assunto? De certa forma, uma priorização do conhecimento empírico, da experiência do aluno. O aluno passou a participar mais da aula, mas não se aprofundava muito.

O currículo vinculado às subjetividades e experiências vividas pelo estudante, faz-se presente no Brasil em dois momentos: na Escola Nova, na década de 1930, e mais recentemente, na implementação do projeto neoliberal da educação, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Um currículo focado na forma e não nos conteúdos, que tem como centro as experiências vivenciadas pelos estudantes.

As críticas a esse tipo de currículo referem-se a uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade. Além disso, a perspectiva experiencial reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 18).

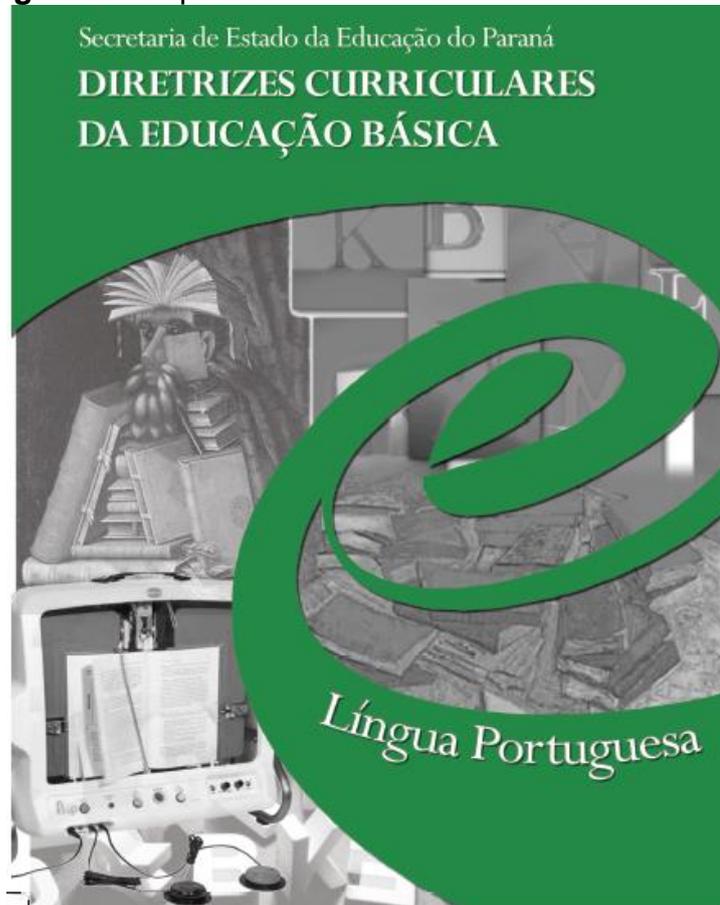
Essa perspectiva relativiza o conhecimento, pois desconsidera os saberes acadêmicos e não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico.

No documento anuncia-se que a proposta para a disciplina de língua portuguesa era fundamentada numa “concepção interacionista, levando a uma reflexão acerca dos usos da linguagem oral e escrita” (PARANÁ, 2008, p, 47). Uma das críticas aos PCN, feita por Brait (2000), é que ocorreu um afastamento do dialogismo proposto por Bakhtin, quando se propõe trabalhar com o texto em modelos preestabelecidos, retirando o texto do contexto social.

Percebemos na proposta um certo ecletismo de autores e teorias, por exemplo, quando apresenta autores com métodos diferentes na psicologia, como César Coll e Vigotsky. Na linguagem apresenta o interacionismo sociodiscursivo, que não é o mesmo de Bakhtin. Isso dificulta explicitar com clareza as bases da proposta e nos leva a perceber a presença do pragmatismo, o foco na metodologia, a relativização da compreensão da estrutura da língua, a transferência da responsabilidade maior do aprender ao próprio estudante.

3.3 DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: EXPRESSÃO DE UM PERÍODO DE PLURALISMO METODOLÓGICO

Figura 3 - Capa das Diretrizes Curriculares Estaduais



Fonte: Paraná (2008)

Em 2003, quando Roberto Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, assumiu o governo (gestão 2003-2006), foi anunciada a intenção de ruptura com a perspectiva anterior, e foi iniciado o trabalho de reestruturação curricular para construção das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE. De acordo com Vieira-Silva (2010, p.169),

A primeira ação tomada pela SEED/PR foi fortalecer a faceta pedagógica da secretaria. As equipes dos departamentos de ensino são reestruturadas, professores universitários⁶⁵ passaram a ocupar os cargos de chefia, e professores da rede, das diferentes disciplinas do currículo escolar, são convidados a compor as equipes pedagógicas.

⁶⁵ "Professores da Universidade Federal e também das Universidades Estaduais do Paraná" (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169).

Ao anunciar a reestruturação curricular, foram tecidas duras críticas ao governo anterior, que adotou os PCN, abandonando a proposta do Currículo Básico, que em nenhum momento foi avaliada.

De acordo com Vieira-Silva (2010), foram realizados vários encontros entre professores das Universidades Públicas e professores da rede de Educação Básica para elaboração das DCE, que foi oficializada em 2008, no segundo mandato do governo Requião (2007-2010). A coordenação geral ficou a cargo de Maria Eneida Fantin⁶⁶. Os leitores críticos da disciplina de língua portuguesa foram Lígia Regina Klein⁶⁷ - UFPR e Altair Pivovar⁶⁸ - UFPR.

Após várias reuniões com professores universitários, com os professores da rede estadual de educação básica, em encontros centralizados e descentralizados, nos anos de 2003, 2004, e em 2005, foi apresentada a primeira versão das novas diretrizes estaduais (VIEIRA-SILVA, 2010). Após a leitura, feita pelos professores da rede estadual pública, tecendo suas críticas e sugestões, o documento em primeira versão voltou para SEED, as equipes de ensino o reformularam, fazendo o movimento de consulta novamente. Somente em 2008, foi publicada a versão definitiva das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE.

O documento de língua portuguesa ficou intitulado: Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio – DCLP. De acordo com Vieira-Silva (2010, p.169), esses documentos propõem que a escola seja o espaço em que os “educandos devem encontrar a oportunidade e o

⁶⁶ Graduada em Geografia - Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Paraná (1987) e mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2003). Professora da rede pública estadual desde 1986. Trabalhou na Secretaria de Estado da Educação, na coordenação pedagógica do Departamento de Educação Básica no período de 2004 a 2010 onde coordenou o processo de construção e redação final das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica. (CNPQ – Plataforma Lattes - Acesso em: 18/08/2016).

⁶⁷ Possui Licenciatura em Letras Português Francês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas (1975), Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2010), mestrado em Educação História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e pós-doutorado em Educação, pela UNICAMP, sob supervisão do Dr. Dermeval Saviani (2012). Atualmente é professora adjunto da Universidade Federal do Paraná. Coordena o NUPEMARX/UFPR. (CNPQ – Plataforma Lattes - Acesso em: 18/08/2016).

⁶⁸ Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Paraná (1989), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Paraná, atuando principalmente nos seguintes temas: metodologia de ensino, leitura, ensino de língua materna, interpretação e escrita. (CNPQ – Plataforma Lattes - Acesso em: 18/08/2016).

acesso ao aprimoramento de sua competência linguística⁶⁹ e assim participar ativa e criticamente na sociedade”.

A Diretriz Curricular de Língua Portuguesa – DCLP é composta de 103 páginas, organizadas em dois grandes blocos. O primeiro tem como título: “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, com os subtítulos: 1. Os sujeitos da educação básica; 2. Fundamentos teóricos; 3. Dimensões do conhecimento; 4. Avaliação; e 5. Referências. Destacamos que esse bloco é comum a todas as disciplinas.

O segundo bloco é composto pelo título: “Diretrizes curriculares da disciplina de língua portuguesa”, sendo desmembrado em: 1. Dimensão histórica do ensino da língua portuguesa; 2. Fundamentos teórico-metodológicos; 3. Conteúdo estruturante; 4. Encaminhamentos metodológicos; 5. Avaliação; 6. Referências, e anexo.

No primeiro bloco, inicialmente são apresentados os sujeitos da educação básica, trazendo uma reflexão sobre a origem desses sujeitos que vêm para a escola pública brasileira, em sua maioria das classes populares.

Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar (PARANÁ, 2008, p. 14).

Esses sujeitos da educação básica, filhos de assalariados, do campo e da cidade, com diferentes origens étnicas e culturais, “[...] devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares” (PARANÁ, 2008, p. 14). Dessa forma, justifica-se a escolha do currículo disciplinar.

Diante disso, é retomada a discussão da função da escola, a qual deve ser o espaço de socialização do conhecimento, os quais contribuem para fazer a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas de nossa sociedade, em um horizonte de transformação emancipadora. É desse modo, “[...] que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada

⁶⁹ Para aprofundar essa questão, ver: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa” (MÈSZÁROS⁷⁰ *apud* PARANÁ, 2008, p. 15).

Essa escola precisa ter um projeto que atenda igualmente todos os sujeitos, independentemente de sua condição social e econômica, sua origem étnica e cultural, e as possíveis necessidades especiais de aprendizagem.

Afinal, o que é currículo? Essa é a pergunta inicial dos fundamentos teóricos sobre o currículo. Sacristán (2000) é indicado como uma das referências sobre o assunto. Expõe algumas impressões sobre isso, quando diz que, o currículo é como um conjunto de matérias a serem superadas pelo estudante em um ciclo educativo; um programa de atividades planejadas; às vezes compreendido como resultados pretendidos na aprendizagem; entre outros. É apresentado ainda, com embasamento no mesmo autor, que muitas vezes o currículo fica reduzido ao seu caráter estrutural prescritivo.

O currículo não pode ser considerado apenas um documento impresso, ele possui um caráter político, pois representa um projeto político pedagógico vinculado a um projeto social. Diante disso, outras duas questões são colocadas: “[...] a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente” (PARANÁ, 2008, p. 16). Para resolver essa questão da prescrição e da prática, o currículo deve ser analisado continuamente pelos sujeitos da educação, especialmente a concepção de conhecimento que carrega, e essa deve estar de acordo com as matrizes teóricas que o orientam e estruturam.

Outras organizações de currículo são apresentadas, como: o currículo vinculado ao academicismo e ao cientificismo, ao qual são tecidas críticas, uma vez que, ele “[...] trata a disciplina escolar como ramificação do saber especializado, tornando-a refém da fragmentação do currículo” (PARANÁ, 2008, p. 17). Dessa forma as disciplinas acabam ficando isoladas em si mesmas, sem dialogar com as demais.

Outra perspectiva apresentada é do currículo como configurador da prática, vinculado às teorias críticas, e organizado em disciplinas, proposta esta apresentada pelas Diretrizes, para a rede estadual de ensino do Paraná. Nessa proposta é indicada a retoma a discussão do Currículo Básico, o qual tem por método, o

⁷⁰ MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In*: O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

materialismo histórico-dialético. No documento anunciava-se que a discussão do mesmo, contou com a participação maciça dos professores da rede, o qual buscou,

[...] manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar. Além disso, nestas diretrizes a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas (PARANÁ, 2008, p. 19).

As discussões foram calcadas em uma abordagem histórica e crítica em relação à constituição das disciplinas escolares, de sua relevância e função no currículo, assim como, a relação com as ciências de referência.

Na primeira fase da construção da proposta houve uma participação maior dos professores da rede, porém, desde o início foram relativizadas e quase excluídas as discussões sobre os fundamentos teórico-metodológicos que deveriam ser comuns a todas as disciplinas.

Sobre as dimensões do conhecimento, o princípio implícito desse documento é a formação humanística e tecnológica, referenciada em Gramsci, por isso, a defesa de um currículo baseado nas dimensões científicas, artística e filosófica do conhecimento. Diante disso, “[...] entende-se a escola como o espaço do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008, p. 21). Essas são as chamadas fontes sociais e históricas do conhecimento.

No documento se discute que até o Renascimento, o conhecimento estava ligado ao pensamento teocêntrico e à filosofia. Após esse período ele é desvinculado, e os saberes “[...] necessários para explicar o mundo ficaram a cargo do ser humano, que explicaria a natureza por meio de leis, princípios e teorias” (PARANÁ, 2008, p. 22), buscando as explicações por meio de métodos científicos. Entretanto, a dimensão filosófica do conhecimento não desapareceu tanto ela quanto a científica, caminharam juntas no século XX, e transformaram a concepção de ciência ao tornar o homem ao mesmo tempo como objeto e sujeito do conhecimento.

Já a dimensão artística do conhecimento é fruto de uma relação muito próxima do ser humano com o mundo e o conhecimento. Relação esta que se materializa pela e na obra de arte, que “é parte integrante da realidade social, é

elemento da estrutura da tal sociedade e expressão da produtividade social e espiritual do homem” (KOSIK⁷¹, *apud* PARANÁ, 2008, p. 23). Ou seja, ela é construída a partir do concreto, da razão e dos sentimentos do ser humano.

No documento (PARANÁ, 2008), outra dimensão do conhecimento está relacionada às disciplinas escolares. A escolha de determinados conteúdos trazem consigo as marcas políticas e históricas de seu tempo, eles são datados e carregados de interesses. Por isso, alguns saberes passam a ter mais ou menos importância, a depender do contexto da época.

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. Esse é o conhecimento instituído (PARANÁ, 2008, p. 25).

Entretanto, o sujeito no seu processo de ensino/aprendizagem deve ir além desses conhecimentos instituídos, e buscar aqueles fenômenos e relações ainda não explorados na natureza. O documento reafirma que, o conhecimento das disciplinas é histórico, portanto, não é cristalizado, estanque, por isso, o caráter dinâmico e processual do currículo.

Nesse documento, as disciplinas são compreendidas como campos de conhecimento, por isso, as DCE abrem a possibilidade para o trabalho interdisciplinar, e são apresentadas algumas relações que podem ser estabelecidas:

- conceitos, teorias ou práticas de uma disciplina são chamados à discussão e auxiliam a compreensão de um recorte de conteúdo qualquer de outra disciplina;
- ao tratar do objeto de estudo de uma disciplina, buscam-se nos quadros conceituais de outras disciplinas referenciais teóricos que possibilitem uma abordagem mais abrangente desse objeto (PARANÁ, 2008, p. 27).

Ao trabalhar dessa forma, ficam explícitas as limitações e insuficiências de cada disciplina quando trabalhadas isoladas, e por outro lado as especificidades de cada área.

⁷¹ KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

No documento é apresentada a necessidade de fazer a contextualização sócio-histórica dos conteúdos, entretanto, esses não podem simplesmente serem deslocados de um tempo para outro.

A simples comparação entre contextos sócio-históricos, porém, promove juízos de valor sobre as diferentes temporalidades, além do anacronismo, quando elementos de uma dada época são transportados automaticamente para outro período histórico. O presentismo⁷², por exemplo, é a forma mais comum do anacronismo (PARANÁ, 2008, p. 29).

Para que isso não aconteça faz-se necessária a compreensão dos conceitos de tempo e espaço. Já para as teorias críticas, fundamento dessas Diretrizes, o conceito de contextualização deverá levar à compreensão de que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas (PARANÁ, 2008).

Sobre a Avaliação, apresentamos no segundo bloco a partir das especificidades da disciplina de língua portuguesa. Esse primeiro bloco é encerrado com 26 referências, mais 01 referência online.

O segundo bloco adentra a especificidade da disciplina de língua portuguesa, apresentando inicialmente um histórico da constituição da língua no Brasil; fundamentos teórico-metodológicos; conteúdo estruturante e avaliação.

No primeiro item desse bloco - Dimensão histórica do ensino de língua portuguesa - há a descrição da trajetória da mesma, porém, não nos detemos, pois já o fizemos no capítulo I.

Sobre os fundamentos teórico-metodológicos, consta no documento, que, por muito tempo, o ensino de língua portuguesa seguiu, e às vezes ainda segue, o repasse de regras e nomenclaturas da gramática tradicional. Nas DCE se propõe o trabalho com uma linguagem que “[...] é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Nessa concepção, para o ensino de língua materna é preciso considerar os aspectos sociais e históricos do sujeito, bem como o contexto de produção, pois os significados são sociais e historicamente construídos. As palavras estão carregadas

⁷² Na compreensão presentista, o historiador analisa o passado a partir do ponto de vista do presente. O Presentismo considera que o historiador é influenciado pela cultura, valores e referências do tempo em que vive sendo, portanto, relativo todo o conhecimento produzido sobre o passado (PARANÁ, 2008, p. 29).

de conteúdo ideológico, elas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 41). Dessa forma, essa proposta curricular objetiva aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos estudantes, para que eles tenham condições de interagir com os discursos que os cercam.

O documento destaca também a importância do letramento, que vai além da alfabetização, compreendida muitas vezes como uma atividade mecânica de codificação e decodificação. O letramento vai além de saber ler e escrever, mas, se o sujeito tem condições de fazer o uso da leitura e da escrita, e ter posicionamentos em seu contexto social.

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (PARANÁ, 2008, p. 50)

A integração com outras linguagens é chamada de multiletramento. Ao ampliar o conceito de letramento, faz-se necessário também a ampliação do conceito de texto.

Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas (PARANÁ, 2008, p. 51).

Temos então, as várias vozes sociais, a heterogeneidade dos discursos, e os vários gêneros discursivos. O documento se referencia em BAKHTIN (1992⁷³), para explicitar que existem gêneros discursivos primários e secundários. Os primários referem-se ao cotidiano; e os secundários em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc). Entretanto, essas duas esferas se inter-relacionam.

O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é direito para todos os cidadãos. Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos

⁷³ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta (PARANÁ, 2008, p. 53).

Diante da concepção de língua como discurso, que é realizado nas mais diferentes práticas sociais, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, deve buscar:

- empregar a língua oral em diferentes situações de uso, saber adequá-la a cada contexto e interlocutor, reconhecer as intenções implícitas nos discursos do cotidiano e propiciar a possibilidade de um posicionamento diante deles;
- desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- analisar os textos produzidos, lidos e/ou ouvidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita;
- aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Esses objetivos referem-se a um processo longitudinal de ensino e aprendizagem da linguagem, o qual tem início com a alfabetização, é consolidado na academia, contudo, se prolonga por toda a vida (PARANÁ, 2008).

Na sequência são apresentadas no documento, as práticas discursivas, da oralidade, escrita e leitura. Na oralidade, destaca-se que as diferenças de falas não devem ser classificadas, mas, é importante que cada uma seja adequada às diferentes instâncias discursivas.

Em relação à escrita, “[...] ressalta-se que as condições em que a produção acontece determinam o texto” (PARANÁ, 2008, p. 56). É importante que o professor desenvolva um trabalho de escrita que considere o leitor, no qual tenha clara a finalidade e o destinatário do texto, para que a escrita cumpra socialmente suas funções comunicativas. É preciso que o aluno assuma a autoria do texto, pois, quando ele escreve, fala de si mesmo e de sua leitura de mundo.

A leitura é apresentada nessas Diretrizes como um ato dialógico, “[...] interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56). A

leitura se efetiva no ato da recepção, em um tempo e um espaço. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no texto são muito importantes para a construção de sentido e compreensão.

Há um subtítulo que trata especificamente da literatura, o qual inicia com as três funções da literatura apresentadas por Candido (1972): a psicológica; a formadora; e a social. A primeira permite ao homem a fuga da realidade para um mundo de fantasias, o que poderá lhe possibilitar também momentos de reflexão, identificação e catarse. A segunda refere-se à formação do sujeito, sendo um instrumento de educação quando retrata realidades não reveladas pela ideologia dominante. E a terceira que é a função social, é a forma como a literatura retrata a realidade, citando como exemplo a literatura regionalista.

Na sequência, no documento são apresentados os pressupostos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e Teoria do Efeito (ISER, 1996).

[...] essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 1998, p. 58).

O enfoque dado é na relação entre o leitor e a obra, visto que, o texto literário permite muitas interpretações, entretanto, não é qualquer interpretação, há pistas que direcionam o leitor para uma leitura coerente (PARANÁ, 2008).

Outro subtítulo apresentado é a Análise Linguística e as Práticas Discursivas, trazendo tanto a fundamentação teórica quanto os encaminhamentos metodológicos. O termo, análise linguística, foi apresentado por Geraldi (2004, p. 74), o qual trouxe novas perspectivas para o trabalho com língua portuguesa na escola.

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc.

O estudante ao chegar à escola já apresenta um conhecimento prático sobre a linguagem, o trabalho de análise linguística deverá focar nos aspectos da língua em uso, constituindo um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito ou falado, tendo em vista o seu interlocutor. Dessa forma, o texto deixa de ser pretexto para o estudo da gramática de forma descontextualizada.

Na sequência temos um quadro comparativo de concepções do trabalho com a gramática tradicional e com a análise linguística.

Quadro 4 - Comparação entre a gramática tradicional e análise linguística

GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidade privilegiada: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfológicas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça⁷⁴ apud Paraná (2008).

Para Mello e Assis (2010, p. 124) há avanços na DCE de língua portuguesa quando ela supera “modelos de ensino que desvalorizam o aluno como sujeito no

⁷⁴ MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207

processo de ensino-aprendizagem. [...] as diretrizes defendem uma concepção de língua como interação”. Por isso, o trabalho com análise linguística e não com a gramática normativa.

No documento, os conteúdos são organizados em: estruturante, básico e específico. Entende-se por conteúdo estruturante, em todas as disciplinas, “o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar” (PARANÁ, 2008, p, 62). Os conteúdos básicos representam os eixos (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) e os específicos expressam o detalhamento dos básicos. A partir do conteúdo estruturante vêm os demais conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. A seleção dos mesmos está relacionada com o momento histórico e social.

O conteúdo estruturante da disciplina de língua portuguesa apresentada no documento é “o discurso como prática social”. Discurso esse, produzido entre interlocutores, não é individual, mas, um ato de interação. Lembrando que, a posição social, temporal, geográfica e etária, também são elementos importantes na constituição do discurso.

Dessa forma,

A Língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso, que é a dimensão dada pelo Conteúdo Estruturante. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal (PARANÁ, 2008, p, 63).

É importante também, observar as marcas linguísticas presentes nos textos, e o papel do professor nessas práticas não é o de transmitir ou repassar, mas, de ajudar o estudante a desvelar o que está implícito no texto, produzindo dessa forma, novos conhecimentos (PARANÁ, 2008).

Os encaminhamentos metodológicos apresentados no documento das diretrizes, destacam as práticas da oralidade; escrita; leitura; literatura; e análise linguística.

Em relação às Práticas da oralidade, ao contrário do que aparenta, a oralidade é realizada por operações linguísticas complexas, as quais se relacionam aos recursos expressivos. As diretrizes “[...] reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder

da fala culta” (PARANÁ, 2008, p, 65). Isso retoma a discussão, de que, a língua não é uniforme e pode variar conforme o contexto de interação.

Tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, as possibilidades de trabalho com gêneros orais são diversas, como exemplificadas:

[...] apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo aluno ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação (PARANÁ, 2008, p, 66).

Conforme consta no documento das diretrizes, para o trabalho com os gêneros orais, o professor deve deixar bem claros os objetivos da atividade. A apresentação de um seminário, por exemplo, não é a simples leitura em voz alta de um texto, e nem um bate papo com os colegas, é preciso estudar e compreender o assunto para depois fazer a exposição oral.

Em relação às práticas da escrita, em primeiro lugar o educando precisa compreender os mecanismos de funcionamento de um texto, que se faz a partir de elementos como organização, unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor, entre outros (PARANÁ, 2008).

Entre as muitas possibilidades de gêneros escritos, são citadas algumas nesse documento, como:

[...] convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas. Destaca-se, também, a importância de realizar atividades com os gêneros digitais, como: *e-mail*, *blog*, *chat*, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital (PARANÁ, 2008, p. 69).

Na sequência são apresentadas três etapas interdependentes e intercomplementares da prática escrita, sugeridas por Antunes (2003⁷⁵).

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero

⁷⁵ ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: parábola, 2003.

solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;

- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);

- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação (PARANÁ, 2008, p, 69-70).

Segundo o documento das diretrizes, ao finalizar as atividades, o professor poderá utilizar de várias estratégias para socialização dos textos, como: fazer um mural; organizar uma coletânea; publicá-los no jornal da escola; enviar cartas do leitor; produzir panfletos para distribuição na comunidade, entre outras.

Sobre a prática da leitura: a mesma é concebida como um ato dialógico e interlocutivo, portanto, o leitor tem um papel ativo no processo de leitura. Faz-se necessário que os gêneros textuais sejam os mais variados possíveis, com linguagens verbais e não-verbais, não esquecendo de considerar o contexto de produção sócio-histórico, a finalidade do texto e o interlocutor.

Koch (2003) apresenta algumas estratégias para o trabalho com leitura, como:

- cognitivas: como as inferências, a focalização, a busca da relevância;

- sociointeracionais: como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos, etc.;

- textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações) (PARANÁ, 2008, p, 73).

Chama atenção ainda no documento, que para que a prática de leitura se efetive, é necessário um professor que seja um leitor assíduo, e que ele compreenda a complexidade do ato de ler.

A respeito dos encaminhamentos metodológicos, Mello e Assis (2010) avaliam que há uma sintonia parcial da concepção de língua defendida como interação e essa parte mais prática.

[...] tendo em vista que a prática social aludida refere-se apenas à participação do aluno no ato da leitura ou da produção de texto, deixando de orientar os professores, destinatários das diretrizes, quanto às atividades de questionamento da realidade social em que os alunos estão inseridos, o que deveria abranger temáticas de ordem econômica, política, histórica, social, de ordem material, enfim (MELLO; ASSIS, 2010, p. 128-129).

Na literatura são explicitados os passos do Método Recepcional, composto pelos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito. 1. Determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor; 2. Atendimento ao horizonte de expectativas; 3. Ruptura do horizonte de expectativas; 4. Questionamento do horizonte de expectativas; e 5. Ampliação do horizonte de expectativas.

[...] o aluno é o leitor, e como leitor é ele quem atribui significados ao que lê, é ele quem traz vida ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguísticos, de mundo. Assim, o docente deve partir da recepção dos alunos para, depois de ouvi-los, aprofundar a leitura e ampliar os horizontes de expectativas dos alunos (PARANÁ, 2008, p. 75).

O trabalho com literatura apresenta a possibilidade de uma prática diferenciada com o conteúdo estruturante de língua portuguesa.

Na análise linguística, considera-se que é uma prática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, a qual faz parte do letramento escolar. As gramáticas procuram sistematizar as estruturas da língua, por isso, faz-se necessário conhecê-las. No documento, a partir dos estudos de Travaglia (2000) são apresentados os tipos de gramáticas:

- *Gramática normativa*: estuda os fatos da língua culta, em especial da língua escrita. Considera a língua uma série de regras que devem ser seguidas e obedecidas, regras essas do falar e escrever bem;
- *Gramática descritiva*: descreve qualquer variante linguística a partir do seu uso, não apenas a variedade culta. Dá preferência à manifestação oral da língua;
- *Gramática internalizada*: é o conjunto de regras dominadas pelo falante, é o próprio “mecanismo”;

- *Gramática reflexiva*: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas.

Nessa perspectiva, não somente a gramática normativa deve ser estudada, mas, considerar também as outras formas de gramática.

Em uma concepção tradicional de avaliação, o estudante precisa devolver ao professor o que recebeu, de preferência que esse retorno seja exatamente igual. Entretanto, a LDB 9394/96, explicita que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, que a avaliação dos processos qualitativos, seja priorizada, em relação aos quantitativos. Essa proposta curricular não exclui a forma somativa de avaliar, mas, propõe para além da avaliação por meio de provas, que o professor utilize a observação diária e instrumentos variados de avaliação de acordo com cada conteúdo/objetivo.

Nas DCE a avaliação é apresentada a partir dos eixos das práticas discursivas (oralidade; leitura; escrita; e análise linguística). A oralidade “será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações” (PARANÁ, 2008, p. 81). A leitura será avaliada observando-se as estratégias que os estudantes utilizam para a compreensão do texto lido, o sentido produzido, as relações entre os textos, entre causa e consequência, entre partes do texto, o posicionamento ideológico no texto, efeitos de ironia e humor em textos variados, “a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros. É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios” (PARANÁ, 2008, p. 82). É importante também, avaliar se o aluno retoma os conhecimentos prévios, se compreende todas as palavras do texto e se reconhece o suporte e o gênero textual.

A escrita será avaliada, observando-se a produção textual do estudante como um processo, não como produto final, por isso, a relevância da refacção textual. É preciso verificar: “a adequação à proposta e ao gênero solicitado, se a linguagem está de acordo com o contexto exigido, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos” (PARANÁ, 2008, p. 82).

No momento da refacção textual, o professor pode avaliar se a intencionalidade do texto foi atingida, se há coesão, se há necessidades de cortes, por repetição, entre outros aspectos.

A análise linguística deverá acontecer tanto no texto oral, quanto no escrito e em seus diversos aspectos, discursivos, textuais e gramaticais, sob uma prática reflexiva e contextualizada e a partir dela o professor poderá avaliar, por exemplo,

[...] o uso da linguagem formal e informal, a ampliação lexical, a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos, as relações estabelecidas pelo uso de operadores argumentativos e modalizadores, bem como as relações semânticas entre as partes do texto (causa, tempo, comparação, etc.) (PARANÁ, 2008, p. 82).

Para a efetivação dessas práticas, o documento destaca ainda, que é necessária uma formação inicial e continuada do professor, para que ele possa estabelecer as relações entre teoria e prática, assim como a participação pró-ativa desse profissional na escola.

Em relação às referências, são 58 ao final desse segundo bloco. O documento é finalizado com um anexo, no qual constam: Conteúdos básicos da disciplina de língua portuguesa, da 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mais uma tabela de gênero textual conforme as esferas de circulação, e 05 referências bibliográficas.

Vários autores apresentam críticas em relação às Diretrizes. Klein e Oliveira (s/d) tecem críticas às mesmas, no sentido de que elas não apresentam a concepção de humanidade, nem a concepção de educação “uma proposta pedagógica necessita tanto de uma concepção de educação, como de uma concepção de mundo. [...] Para tal, faz-se necessário ter claro o produto final ao que almejamos na prática pedagógica” (p. 06).

As autoras apresentam que a concepção de linguagem defendida nas Diretrizes é de interação verbal, “[...] tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem” (KLEIN; OLIVEIRA, s/d, p. 07). Defende-se o caráter social da linguagem, a partir do Círculo de Estudos de Bakhtin, apresentando os conceitos de: enunciado; dialogismo; gêneros discursivos e texto. Entretanto, o caráter de classe é despido da linguagem em Bakhtin, o que é criticado pelas autoras, pois ao não se pontuar esse caráter, a linguagem pode ser compreendida “[...] como algo neutro e não como carregada de significações ideológicas da classe dominante” (KLEIN; OLIVEIRA, s/d, p. 08). Dessa forma, a apropriação do autor não acontece na totalidade, mas apenas, em seu conteúdo.

No campo da literatura, foram propostos dois métodos, da “Estética da Recepção (JAUSS, 1994)”, e, da “Teoria do Efeito (ISER, 1996)”. A ênfase é dada ao leitor, não tendo grande importância a história do autor e da obra, o foco é como o leitor recebe essa leitura, os sentimentos, as reações.

[...] essas teorias buscam formar um leitor capaz de sentir e de expressar o que sentiu, com condições de reconhecer, nas aulas de literatura, um envolvimento de subjetividades que se expressam pela tríade obra/autor/leitor, por meio de uma interação que está presente na prática de leitura. A escola, portanto, deve trabalhar a literatura em sua dimensão estética (PARANÁ, 2008, p. 58).

Mello e Assis (2010, p. 137) explicitam que é importante o foco no leitor, visto que, em teorias anteriores ele não era considerado, porém, “ratificamos o questionamento acerca da efetiva relação do ato da leitura baseada na Estética da Recepção, por sua ênfase no subjetivismo e conhecimento prévio do leitor (postura pós-moderna)”. Compreendemos que é necessário levar em conta as condições concretas dos estudantes para produção de sentidos do texto.

No Currículo Básico, trabalho, é uma categoria essencial, compreendida como constituição e desenvolvimento do ser humano, o que não aparece nas DCE de língua portuguesa, portanto, há problemas com o método anunciado. Entretanto, anunciava-se que as mesmas o seguiriam uma linha marxista, contudo, durante o processo de elaboração não foram feitos encontros para discussão e compreensão do método. Os educadores se reuniram por disciplina, resultando num pluralismo metodológico, que apresenta concepções marxistas e pressupostos pós-modernos (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010). Também a perspectiva histórico-crítica, se perdeu no meio do caminho. Klein e Oliveira (s/d) corroboram da ideia de ecletismo nas DCE e reafirmam que a perspectiva do materialismo histórico dialético do CB, desaparece nas DCE de língua portuguesa.

A construção das propostas das DCE, pelo anúncio da SEED/PR, deveria estar ancorada na gestão democrática, o que justificaria a grande participação inicial de profissionais da educação, para a construção das Diretrizes. Houve um grande esforço para que essa participação se efetivasse, entretanto, vários fatores foram problemáticos nesse processo, como elencados a seguir.

[...] o tamanho do coletivo envolvido nas discussões, a distância geográfica existente entre os participantes, as diferenças de domínio de conhecimento por parte dos profissionais, a não articulação de

estratégias que garantissem o atendimento às especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as trocas de pessoas que compuseram a equipe de coordenação e os custos operacionais (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 31).

No início foram realizados encontros para construção das Diretrizes, entretanto, por disciplinas, não houve a preocupação em realizar encontros gerais para a discussão do método. “Dessa forma, não foi construída uma base comum para que, na sequência, fossem atribuídas as propostas das disciplinas, ou seja, a preocupação com o método, na prática, foi relativizada” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 33).

As DCE apresentam referências às questões econômicas do passado, quando trazem a história da língua portuguesa,

[...] mas não à conjuntura atual, do século XXI. Esse questionamento nos permite equacionar a postura pós-estruturalista das DCLPL (ênfase no discurso, nos signos, associada à preterização das questões econômicas) aos postulados do pós-modernismo (MELLO; ASSIS, 2010, p. 131).

Na análise desta disciplina, há também outras questões que necessitariam ser aprofundadas, pois não basta o sujeito se apropriar do discurso, é preciso que ele saiba problematizar a realidade, que as leituras de mundo sejam feitas num viés histórico, e com a área da linguagem trabalhando com discurso e a literatura com métodos recepcionistas, o resultado é uma diretriz pluralista.

Sobre o discurso, Brandão entende que

[...] não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. Às vezes, esses sentidos são produzidos de forma explícita, mas na maioria das vezes não (BRANDÃO *apud* PARANÁ, 2008, p. 63).

Ou seja, o discurso é elemento fundante no conteúdo escolhido para abarcar os demais, que são considerados conteúdos básicos. Nossa compreensão de discurso está calcada em Bakhtin (2004), o qual compreende a linguagem como produto histórico e social, como expressão da luta de classes. O cuidado que necessitamos ter ao trabalhar com o discurso é para não retirar a palavra da realidade, do contexto, para não relativizar o conhecimento.

No contexto da anunciada pós-modernidade, há um novo idealismo na linguagem, tudo é discurso, a língua é uma prisão, tudo gira em torno do discurso. “Nosso próprio ser, nossa identidade e ‘subjatividade’, é constituído através da língua” (McNALLY, 1999, p. 33). Nessa perspectiva, é relativizada da nossa formação de ser humano, a dimensão da materialidade, ficando só as ideias/discurso. Ao termos um conteúdo estruturante calcado no discurso, corre-se o risco de retirar a materialidade da língua. A impressão que fica é que o discurso é a supremacia de tudo, que pelo discurso tudo se torna realidade.

Compreendemos que é o inverso, a língua e a consciência são a expressão da materialidade, da vida concreta. A língua é “[...] uma das esferas na qual é vivida a experiência social” (McNALLY, 1999, p. 48), mas, não a única. Compreendemos a língua como lugar de interação, a qual permeia as relações de trabalho e seus conflitos, e a luta de classes. “A produção de idéias⁷⁶ e conceitos, portanto, ‘está diretamente entrelaçada com a atividade e intercâmbio materiais’ entre as pessoas” (McNALLY, 1999, p. 35).

A palavra nasce do concreto, da luta.

[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2004, p. 41).

Por exemplo, a expressão “Educação do Campo”, nasceu da luta dos Movimentos Sociais Camponeses, entre eles, o MST, com outra concepção de educação do e para o Campo, que não aquela da Educação Rural. Hoje, empresas de agrotóxico têm programas de Educação do Campo, entretanto, a concepção deles continua arraigada à Educação Rural.

A língua, tal como a consciência, não é um campo separado e indiferente da existência humana, e sim uma dimensão expressiva dessa existência. Como tal, é permeada pelos conflitos, tensões e contradições da vida real. O novo idealismo não percebe nada disso.

⁷⁶ Ortografia mantida como no original, anterior à reforma ortográfica de 2009.

[...] empobrece nossa compreensão das relações entre língua, vida, história e sociedade (McNALLY, 1999, p. 46).

Vimos que o foco do ensino de língua portuguesa nas Diretrizes é o discurso, “[...] desvinculado das situações reais (econômicas, sociais, políticas), privilegiando o delineamento do indivíduo, de sua subjetividade” (HIDALGO; MELLO; SAPELLI, 2010, p. 44). Segundo os autores, percebe-se que não há a negação da realidade concreta, mas, que se sobressai o entendimento de que a relação cognitiva que se tem, bem como as formas de existência de vida é somente linguística.

A explicitação da presença desses elementos na DCELP indica claramente a adoção de pressupostos pós-modernos, portanto, de um pluralismo metodológico.

3.3.1 Mudanças na Matriz Curricular do Paraná e a construção do Caderno de Expectativas

Quando Requião saiu do governo do Paraná, quem assumiu foi Carlos Alberto Richa (PSDB), tendo como vice-governador, Flávio Arns, que também assumiu a SEED/PR. Em 2012, foi proposta a mudança na matriz curricular. Havia até então, 04 aulas semanais de língua portuguesa, após a mudança, passou-se a ter 05 cinco aulas semanais de língua portuguesa e também matemática.

Em reunião com a participação dos 32 Núcleos Regionais de Educação, ficou definido que a nova matriz manterá 25 aulas semanais e passará a ter uma ênfase maior nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, que terão 5 aulas semanais cada uma. A medida atinge cerca de 800 mil estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas estaduais. (PARANÁ, 2012).

A instrução que orientou a mudança na matriz curricular foi a de nº 20/2012 SEED/SUED, que ficou assim constituída.

Figura 4 - Matriz Curricular para os anos finais do Ensino Fundamental

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL				
Disciplina	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Base Nacional Comum (número de horas/aula semanais)				
Arte	2	2	2	2
Ciências	3	3	3	3
Educação Física	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	-	-
Geografia	2	3	3	3
História	3	2	3	3
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Parte Diversificada (número de horas/aula semanais)				
Língua Estrangeira – Inglês	2	2	2	2
TOTAL				
	25	25	25	25

Fonte: Paraná (2012)

Na videoconferência, apresentada pela SEED/PR em 19 de novembro de 2012, sobre a mudança da matriz curricular, fica explícita, a preocupação do estado do Paraná, com os índices das avaliações internas e externas (ENEM; Prova Brasil; SAEP). Essas avaliações medem o saber escolar por meio da leitura, interpretação e cálculos matemáticos, por isso, o enfoque em língua portuguesa e matemática, com aumento no número de aulas semanais.

Isso demonstra como o Paraná responde aos organismos internacionais, quando exigem que os sujeitos sejam aptos preferencialmente nos conhecimentos básicos, como: leitura, escrita e cálculo, para bem responder às avaliações internas e externas e terem uma mínima colocação no mercado de trabalho. Explícita, também, o privilégio de duas disciplinas sobre as demais, o que parece naturalizado, entretanto, há outras possibilidades de organização curricular.

No caso de países periféricos, a educação tende igualmente a ser entendida como condição básica de superação das desvantagens de inserção nos mercados mais competitivos e como elemento determinante de mobilidade social ascendente no plano individual (BARRETO, 1998, p. 18).

A matriz curricular com a predominância das disciplinas de língua portuguesa e matemática, não é a única forma de organização curricular no estado Paraná. Na atualidade, as Escolas Itinerantes do MST, possuem uma organização diferenciada do currículo, buscando não privilegiar apenas algumas disciplinas. De acordo com Sapelli (2013, p. 192),

As disciplinas têm praticamente o mesmo número de aulas semanais, justificando-se, no PPP, da seguinte forma: “nesta proposta procuramos aproximar o máximo possível a carga horária de cada disciplina, reforçando nossa concepção de trabalho interdisciplinar, colocando que nenhuma disciplina assume supremacia e hegemonia sobre outras áreas [...]” (RIO BONITO DO IGUAÇU, 2009, p. 46). Isso gerou polêmicas, uma vez que, tradicionalmente, língua portuguesa e matemática tinham maior número de aulas.

Podemos constatar tal afirmação na matriz a seguir.

Figura 5 - Matriz curricular das Escolas Itinerantes do MST

Município: RIO B IGUAÇU
Estabelecimento: IRACI S STROZAK, C E DO C-EI EF M N
Período Letivo: 2016-1
Curso: ENSINO FUND.6/9 ANO-CICLO (4029) (4029)
Turno: Manhã
Código Matriz: 870724

Matriz Curricular		Organização da Matriz				Visualização da Matriz		
Nº	Nome da Disciplina (Código SAE)	Composição Curricular	Carga Horária Semanal das Seriações				GrupoDisciplina	O (*)
			1-1	2-1	3-1	4-1		
1	ARTE (704)	BNC	3	3	3	3		S
2	CIENCIAS (301)	BNC	3	3	3	3		S
3	EDUCACAO FISICA (601)	BNC	3	3	3	3		S
4	ENSINO RELIGIOSO (7502)	BNC	1	1	0	0		S
5	GEOGRAFIA (401)	BNC	3	3	3	3		S
6	HISTORIA (501)	BNC	3	3	3	3		S
7	LINGUA PORTUGUESA (106)	BNC	3	3	3	4		S
8	MATEMATICA (201)	BNC	3	3	4	3		S
9	L.E.M.-ESPANHOL (1108)	PD	3	3	3	3		S
		Total C.H. Semanal	25	25	25	25		

(*) Indicativo de Obrigatoriedade

Fonte: Paraná (2016)

Apesar de algumas limitações presentes nessa matriz, ela demonstra que é possível sair da “grade” curricular e propor uma organização escolar diferenciada, em tempos, espaços e conteúdos.

Além da imposição da mudança da matriz curricular privilegiando as disciplinas de português e matemática, durante o governo Richa houve um movimento de relativização dos documentos que apresentavam as Diretrizes Curriculares do Paraná. Isso levou, em 2011, às discussões sobre a possibilidade de construir um Caderno de Expectativas de Aprendizagem pelo departamento de Educação Básica. No caderno são apresentados os conteúdos e as expectativas de aprendizagem de cada disciplina, do 6º ao 9º anos e Ensino Médio.

Entretanto, as três docentes entrevistadas, que trabalham na rede estadual de educação básica, disseram que o Caderno de Expectativas não foi adotado nas escolas, que o documento curricular que permanece como orientador são as DCE. A docente 2 ao ser perguntada sobre o Caderno de Expectativas respondeu: “Ele chegou, mas, não emplacou”.

A construção do caderno explicita a tentativa de separar os fundamentos teórico-metodológicos dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem, o que demonstra a tentativa de relativização da necessidade de se definirem as concepções que dão sustentação a cada proposta, imprimindo uma perspectiva pragmática.

3.4 COMPLEXOS DE ESTUDO

O MST enquanto Movimento Social Camponês vem construindo os Complexos de Estudo, experimentados nas escolas itinerantes e algumas de assentamento, vinculadas ao Movimento. Essas escolas têm sua gênese nos primeiros acampamentos do Movimento, ainda na década de 1980. No Paraná, a oficialização das escolas itinerantes foi conquistada em 2003, quando teve a aprovação de seu funcionamento pelo Conselho de Estadual de Educação, resultado de muita mobilização e pressão ao Estado (MARIANO, 2016).

Na sequência apresentamos um quadro das Escolas Itinerantes organizadas no Paraná, a partir do ano de 2003.

Quadro 5 - Escolas Itinerantes do Paraná (2003-2016)

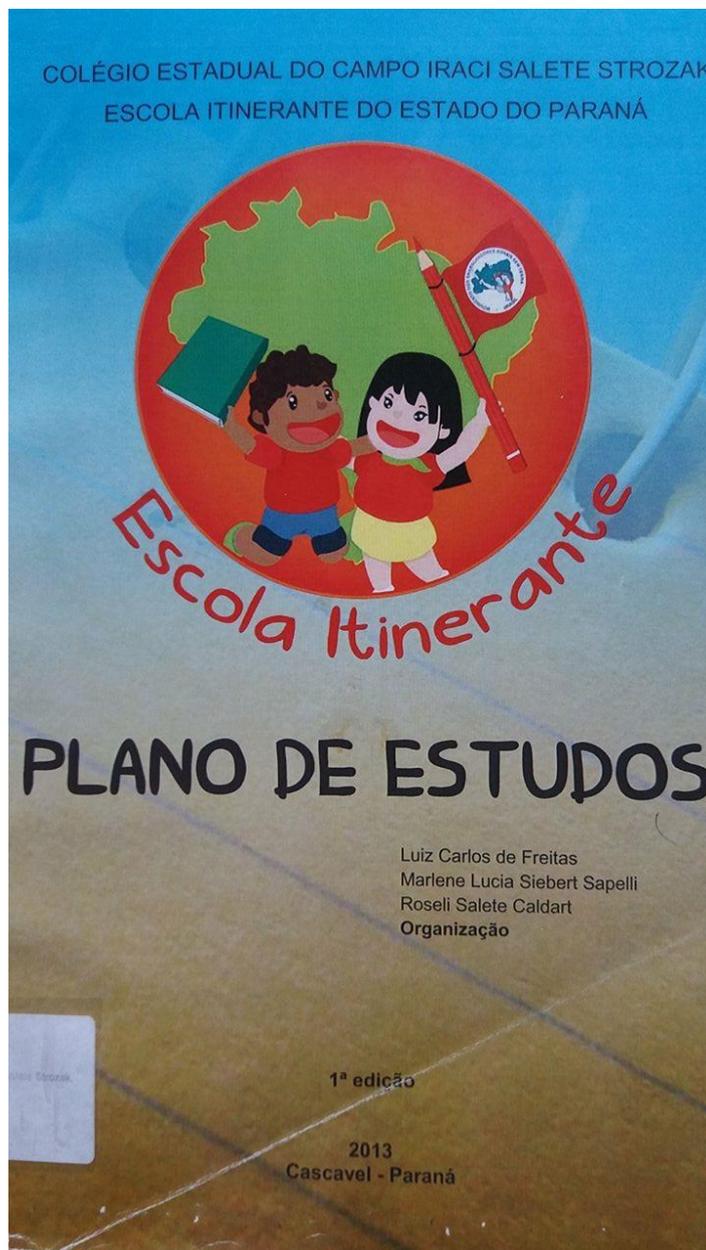
ESCOLA ITINERANTE/ NÍVEL DE EDUCAÇÃO OFERTADO	ANO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA	MUNICÍPIO	ACAMPAMENTO	SITUAÇÃO EM 2014 OU PERÍODO ANTERIOR
Chico Mendes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio	2003		José Abílio dos Santos	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual do Campo Chico Mendes, no assentamento Celso Furtado.
Olga Benário Prestes Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003	Quedas do Iguaçu	Dez de Maio	Em 2007 tornou-se Colégio Estadual Olga Benário Prestes, no assentamento Celso Furtado.
Zumbi dos Palmares Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2003	Cascavel	Primeiro de Agosto	Escola de Assentamento (em funcionamento como: Escola Municipal Zumbi dos Palmares e Colégio Estadual Aprendendo com a Terra e com a Vida).
Antônio Tavares Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Espigão Alto do Iguaçu	Segunda Conquista	A escola encerrou as atividades, em 2006, devido ao despejo e ao número reduzido de educandos(as) que então passaram a frequentar as escolas da cidade.
Paulo Freire Educação Infantil e Anos Iniciais	2003	Paula Freitas	Primeiro de Maio e depois Reduto de Caraguatá	Em 2007, itenera com as famílias para o Acampamento Reduto de Caraguatá. Continua escola de acampamento.
Carlos Marighella Educação Infantil e Ensino Fundamental	2004	Planaltina do Paraná	Elias Gonçalves Meura	Itinerou para o município de Carlópolis, após a reintegração de posse da Fazenda Santa Filomena em abril de 2013.
Ernesto Che Guevara Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Guairaçá	Oito de Março	Esta escola itinerou por vários acampamentos e municípios - Quilombo dos Palmares/Jardim Olinda março de 2007 (Fazenda Videira), em março de 2008 foi para o Acampamento Oito de Março/Guairacá. Todas as saídas das ocupações foram geradas por despejos. Encerrou suas atividades em 2009, com um despejo.
Sementes do Amanhã Educação Infantil e Anos Iniciais	2004	Matelândia	Chico Mendes	Escola encerrada em 2014, em função de limites organizativos do acampamento.
Anton Makarenko Educação Infantil e Anos Iniciais	2005	Amaporã	Pré-Assentamento Companheira Roseli Nunes	Em 2008 a escola encerrou suas atividades devido à criação do assentamento.

Caminhos do Saber Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2007	Ortigueira	Maila Sabrina	Continua escola de acampamento.
Oziel Alves Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Casa Nova	Incorporada à Escola Itinerante Zumbi dos Palmares em 2012, passando a funcionar no assentamento Valmir Motta de Oliveira.
Terra Livre Educação Infantil e Anos Iniciais	2007	Cascavel	Terra Livre	Despejada e encerrou as atividades em 2008.
Novos Caminhos do Campo Educação Infantil e Anos iniciais	2007	Céu Azul	Quatro de Setembro	Encerrou as atividades em 2008 devido à itinerância de algumas famílias que foram assentadas em Cascavel, os educandos(as) frequentam as escolas da cidade. As demais famílias itineraram para os acampamentos de Jacarezinho, Londrina e Porecatu, os educandos(as) frequentam as Escolas Itinerantes desses locais.
Valmir Mota de Oliveira Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio	2009	Jacarezinho	Valmir Mota de Oliveira	Continua escola de acampamento, mas funcionando no pré-assentamento Valmir Mota de Oliveira.
Construtores do Futuro Educação Infantil, Ensino Fundamental	2010	Rio Branco do Ivaí	Primeiro de Setembro	Continua escola de acampamento.
Herdeiros da Luta de Porecatu Educação Infantil Anos Iniciais	2010	Porecatú	Herdeiros da Luta	Continua escola de acampamento.
Maria Aparecida Rosignol Franciosi Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio	2010	Londrina	Guairacá	Escola de Assentamento (Escola Municipal Maria Aparecida Rosgnol Franciosi e Colégio Estadual Eli Vive).
Herdeiros da Terra Educação Infantil e Educação Fundamenta e Ensino Médio	2014	Rio Bonito do Iguaçu	Herdeiros da Terra, Primeiro de Maio	Funciona no Acampamento Herdeiros da luta do Primeiro de Maio e como extensão está em mais três acampamentos, que foram subdivisão deste acampamento.
Semeando o Saber Educação Infantil e Anos Iniciais	2014	Florestópolis	Zilda Arns	Funcionando como escola de acampamento
Vagner Lopes Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio	2015	Quedas do Iguaçu	Dom Tomás Bauduíno	Funciona no Acampamento Dom Tomas Bauduino, tendo uma extensão de escola num acampamento derivado do mesmo.

Fonte: Oliveira (2014, p.68), atualizado por Mariano (2016, p. 94; 95; 96).

A seguir adentramos na apresentação e discussão sobre o Plano de Estudos, adotado pelo MST em suas escolas.

Figura 6 - Capa do Plano de Estudos das Escolas Itinerantes



Fonte: MST (2013)

Nos itens anteriores analisamos currículos implementados nas escolas estaduais do Paraná, nos anos finais organizados/construídos sob a coordenação do MEC ou SEED/PR, algumas vezes com consulta aos educadores, outras não.

Neste item, analisamos parte da proposta do MST, que é um Movimento Social que agrega à luta pela terra, à luta pela educação, pela saúde e por outros

direitos. Desde sua criação houve/há preocupação com a construção de uma proposta de educação. Nesse processo, foram forjados princípios filosóficos e pedagógicos.

Os princípios filosóficos representam, para o Movimento, a tentativa de expressar a concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São eles: educação para a transformação social; educação para o trabalho e cooperação; educação voltada para as várias dimensões do ser humano¹⁶³; educação para/com valores humanistas e socialistas; educação como processo permanente de formação/transformação humana. [...] Foram definidos como princípios pedagógicos: relação entre teoria e prática; combinação entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; educação para o trabalho e pelo trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; gestão democrática; auto-organização dos estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos(as) educadores (as); atitude e habilidades de pesquisa (SAPELLI, 2013, p 194-195).

De 2011 a 2012, houve a construção de um documento de orientação curricular contra-hegemônico, forjado pelo MST, expresso no Plano de Estudos, que indica a incorporação dos Complexos de Estudos à proposta dos Ciclos de Formação Humana⁷⁷, publicado em 2013.

Este documento é fruto de um longo trabalho coletivo que reuniu especialistas em curriculum, especialistas nas várias disciplinas nos conteúdos ensinados nas séries finais do Ensino Fundamental, educadores das escolas itinerantes, coordenação do coletivo estadual de educação do MST do Paraná e profissionais que trabalham com a questão da teoria pedagógica (MST, 2013, p. 08).

A proposta é apresentada não como diretrizes curriculares, ou currículo, como nos três primeiros casos estudados, mas, como Plano de Estudos.

Por plano de estudos deve-se entender o conjunto de decisões que fornece aos educadores elementos para definir a amplitude e profundidade dos conteúdos a serem ensinados, os objetivos tanto de caráter formativo como de ensino, as expectativas de desenvolvimento, as indicações das relações que tais conteúdos e objetivos têm com a vida cotidiana dos estudantes, bem como orientações metodológicas gerais que conduzam a uma organização

⁷⁷ Para aprofundar ver: Sapelli (2013); Mariano (2016).

da escola e do ensino com significado para os estudantes do campo⁷⁸ (MST, 2013, p. 08).

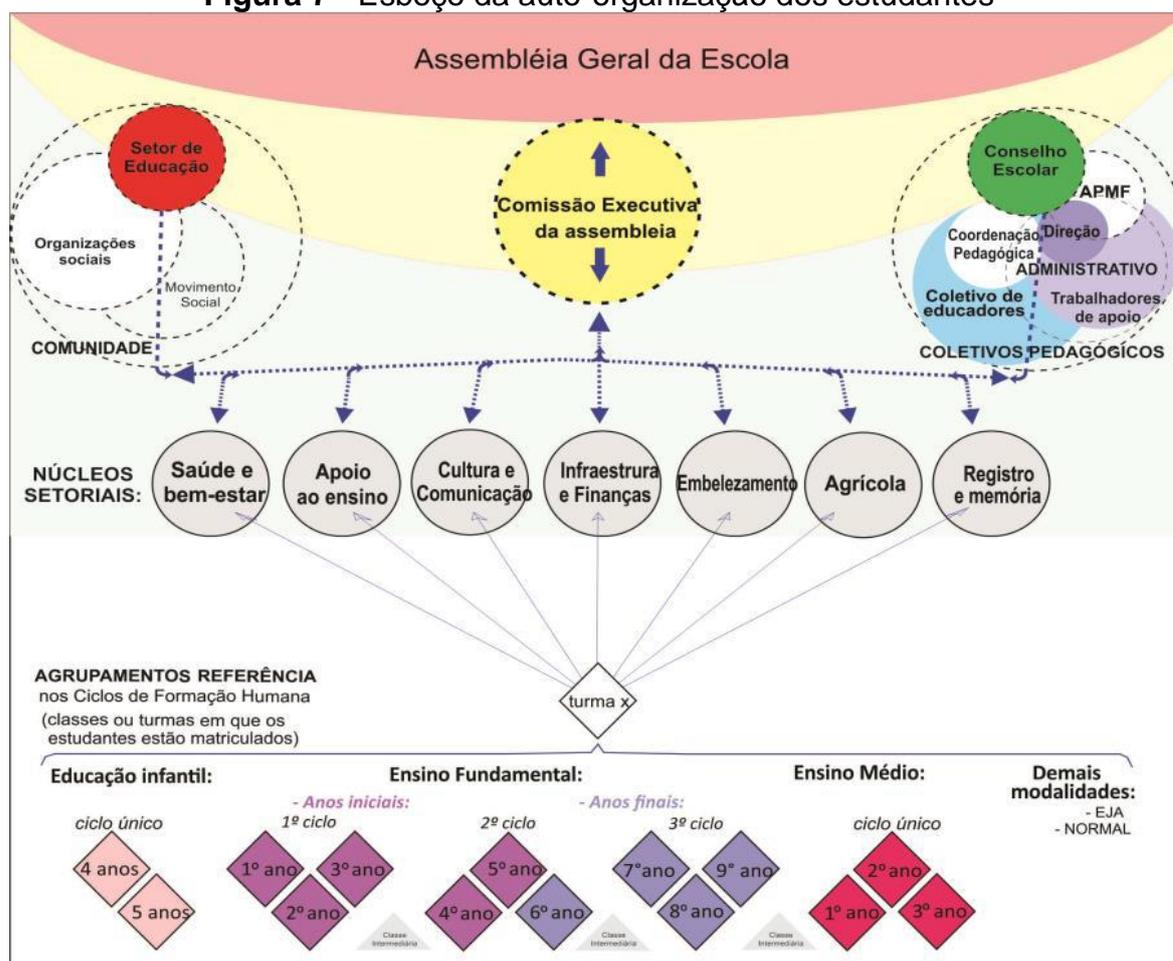
O documento é composto de duas partes. Na primeira, são apresentados os fundamentos teórico-metodológicos da proposta, ou seja, a concepção de educação e de matriz formativa, as matrizes e as orientações gerais sobre a forma escolar. Na segunda parte, há o detalhamento do Plano de Estudo, ou seja, a apresentação dos Complexos a serem desenvolvidos, do 6º ao 9º anos.

A proposta expressa um novo jeito de organização escolar, pela qual se entende que não basta mexer nos conteúdos, é preciso mudar a forma da escola, sua organização, tempos e espaços. Para isso, dois elementos são centrais: a auto-organização dos estudantes e a redefinição dos tempos e espaços para organização do ensino.

A auto-organização dos estudantes é feita a partir de Núcleos Setoriais, que são compostos por estudantes de todos os anos, cada Núcleo Setorial tem um coordenador e uma coordenadora que compõe a comissão executiva da Assembleia. Os componentes e coordenadores dos Núcleos Setoriais não são permanentes e devem ser trocados de tempos em tempos, pra que os estudantes possam experimentar práticas de liderar e ser liderados. A Assembleia é a instância mais importante para a tomada de decisões.

⁷⁸ Explicitamos que essa proposta curricular pode ser adotada por escolas urbanas, mas, a sua proposição inicial é para o campo, pois a mesma nasce nesse contexto.

Figura 7 - Esboço da auto-organização dos estudantes



Fonte: Mariano (2016)⁷⁹

Os Núcleos Setoriais são criados de acordo com as necessidades de cada escola. No quadro a seguir Mariano (2016) apresenta algumas possibilidades.

Quadro 6 - Núcleos Setoriais e suas funções na escola

Núcleo Setorial	Funções que estudantes exercem	Conhecimentos relacionados
Memória	São responsáveis em guardar a memória da escola, produzem registros escritos da vida coletiva da escola, através de três instrumentos: a) Diário da Escola, b) Pasta de Acompanhamento das Práticas Pedagógicas dos Complexos, c) Arquivo Fotográfico e Audiovisual.	Ortografia, redação, tipologias de textos, organização e arquivamentos de documentos, leitura com entonação, etc.
Cultura e Comunicação	Atuam no processo de socialização de informações na escola e acampamento/assentamento, proporcionando a todos a conexão com os fatos na escola, na comunidade e no entorno. Organizam a rádio escolar, jornal	Diversas linguagens como: escritas, faladas e o domínio das diversas tecnologias como: rádio, internet, jornal, mural.

⁷⁹ A indicação do Curso Normal corresponde ao Curso de Formação de Docentes.

	e murais. Realizam leitura do diário no tempo formatura para toda comunidade escolar.	
Apoio ao Ensino	Organizam-se em torno da dimensão do ensino na escola e o acesso ao conhecimento científico, desde o planejamento de ensino ao cronograma de tempos educativos; organizam materiais e equipamentos de suporte ao ensino (televisor, o rádio, aparelho de DVD), e os materiais didáticos, a organização da biblioteca, secretaria escolar. Recebem visitas na escola e apresentam a Proposta político-pedagógica e organização no cotidiano escolar.	O processo de organização e controle de equipamentos, catalogação de livros e informações. Recepção de pessoas externas, compreensão da Proposta político-pedagógica da escola, lógica dos planos de ensino, etc.

Fonte: MST *apud* Mariano (2016)

Como podemos observar, vários Núcleos Setoriais realizam atividades e desenvolvem conteúdos relacionados à língua portuguesa, como por exemplo, registro escrito da memória da escola, construção do Jornal Escolar, organização da biblioteca, entre outras

Os Complexos de Estudos são fundamentados na pedagogia socialista, em autores como: Krupskaya, Pistrak, Makarenko e Shulgin, baseados em uma concepção materialista, histórica e dialética do processo educativo (MST, 2013). De acordo com Freitas (2015, p. 09),

Os complexos significavam “complexidade”, um núcleo que deveria interligar a ação pedagógica de um conjunto de disciplinas articuladamente, em ligação com o trabalho, com a vida. Esta “complexidade” colocava o trabalho no centro da atividade pedagógica – trabalho de várias naturezas: autosserviço nas oficinas da escola; e em sua forma produtiva tanto na agricultura como nas fábricas.

Esse Plano de Estudos, apesar de ser disciplinar, propõe romper com a fragmentação do conhecimento e organizar a escola a partir do trabalho e para além dela.

[...] cada Complexo de Estudo que tem sustentação em determinada concepção de educação, com determinados objetivos, vinculada à atualidade, é composto dos seguintes elementos: bases das ciências e das artes (com respectivos objetivos, conteúdos e êxitos esperados); objetivos formativos (e êxitos esperados); aspectos da realidade; trabalho socialmente necessário; métodos e tempos específicos; organização coletiva com auto-organização dos estudantes e fontes educativas (SAPELLI, 2015, p. 137).

Os Complexos partem de uma porção da realidade, que pode ser estudada por várias disciplinas. A realidade é o ponto de partida, assim as porções da realidade são definidas a partir do inventário feito sobre o entorno da escola que é atualizado sempre que houve alguma mudança. As três educadoras que responderam ao questionário indicam a realidade como ponto de partida, e que essa é uma diferença das escolas do campo que trabalham com os Complexos.

[...] a proposta vinculada ao MST é uma proposta viva ligada à realidade que os educandos estão inseridos, onde fazemos ligações de questões que os mesmos dominam com os conteúdos estruturantes o que facilita e muito a assimilação destes conteúdos pelos educandos (Educadora 2).

Já a educadora 3, diz que, “A escola vinculada ao MST aborda o método de trabalho como uma aproximação da escola da vida. Enfatizando que a escola é lugar de vida, de modo que os conteúdos trabalhados são voltados para a realidade”.

Figura 8 - Esboço dos elementos que compõem o Plano de Estudos



Fonte: MST (2013, p. 32).

No Plano de Estudos, a disciplina de Língua Portuguesa se espalha pelos Complexos, e seus conteúdos são articulados às porções da realidade/categorias da prática de cada Complexo de Estudo, portanto, não há um texto que explicita as concepções que sustentam de forma específica cada disciplina.

No quadro a seguir temos um exemplo de um Complexo de Estudo, no qual está inserida a língua portuguesa. Nesse Complexo de Estudo a interdisciplinaridade entre espanhol, geografia, arte e língua portuguesa se dá a partir da porção da realidade “As formas de organização coletiva dentro e fora da escola”. O documento apresenta a justificativa da disciplina para estabelecer relação com essa porção da realidade, os conteúdos e os objetivos de ensino. Posteriormente, os educadores constroem coletivamente as metodologias e avaliação (instrumentos e critérios).

Quadro 7 - Exemplo de complexo – 6º. Ano 1º. Semestre

COMPLEXO 3		
<p>Esse complexo foi organizado a partir da categoria da prática/porção da realidade local ou do entorno em que planejamos ancorar o estudo: “as formas de organização coletiva dentro e fora da escola”. A luta pela Reforma Agrária, pela saúde, por educação e outras exige uma organicidade coletiva que pode ser analisada e exercitada na escola.</p> <p>Disciplinas envolvidas: Espanhol (E), Geografia (G), Arte (A), Língua Portuguesa (LP).</p>		
JUSTIFICATIVA DA DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE ENSINO
<p>Língua Portuguesa</p> <p>A disciplina de Língua Portuguesa procurará contribuir tendo o acampamento e escola como espaços a serem lidos, pois sua organização expressa uma determinada visão de mundo. Assim, a organização do acampamento e da escola são espaços potenciais para que o escrever e ler sejam assumidos como função social, por exemplo, na comunicação com os setores e com os documentos do movimento. Além disso, permite que o acampamento crie relações com outros acampamentos, a escola com outras escolas e outros espaços sociais em trocas de informações, vivências, registros diversos.</p> <p>Neste complexo, os educandos podem ler e escrever textos informativos que contenham a descrição do acampamento, tanto nos seus aspectos físicos como de organização política e social. Comparar a descrição feita em textos escritos com fotos e desenhos, comparar diferentes olhares sobre a mesma paisagem pode ajudar os educandos a perceber que os textos carregam os olhares de quem os produz. Além disso, podem ser produzidos textos que façam o registro da história do acampamento. Pode-se discutir com os educandos a necessidade de o próprio movimento registrar a sua história, sem o que ela pode se perder ou ser contada pelo viés de outra visão de mundo.</p>	<p>LEITURA</p> <p>Gêneros discursivos: músicas, relatos de experiências vividas, palavras de ordem, jornal Sem Terra, agenda, texto não-verbal, calendários e calendário histórico, pesquisa, relatório, dicionário e outros que surgirem como necessidade para refletir sobre o complexo. LP1, LP 5, LP10, LP11</p> <p>- Contexto de produção, elementos composicionais do gênero, finalidade, informações explícitas e implícitas, intencionalidade do texto, interlocutor, léxico, tema, vozes sociais presentes no texto, progressão referencial do texto. Discurso direto e indireto; marcas linguísticas; relação causa e consequência; conteúdo temático; discurso ideológico presente no texto; semântica. LP1</p> <p>ESCRITA</p> <p>Adequação ao gênero, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, elementos composicionais do gênero, finalidade do texto, intencionalidade do texto, interlocutor, coesão e coerência, pontuação, recursos gráficos, ortografia. Argumentatividade; contexto de produção; intertextualidade; discurso direto e indireto; divisão de texto em parágrafos; elementos extra-linguísticos; informatividade. LP3, LP7, LP9, LP11</p> <p>ORALIDADE</p> <p>Adequação ao contexto, adequação ao gênero, diferenças entre o oral e o escrito, elementos extralinguísticos, finalidade, marcas linguísticas, papel do interlocutor, variações linguísticas. Argumentos; elementos semânticos; semântica; tema do texto; turnos da fala; conteúdo temático. LP9</p>	<p>LP1- Conhecer o conjunto de gêneros discursivos e perceber os elementos textuais que os compõe;</p> <p>LP 3- Compreender que escrever é um processo que promove o encontro entre quem escreve e quem lê;</p> <p>LP 5- Introduzir pela leitura os diferentes gêneros discursivos;</p> <p>LP 7- Escrever diferentes gêneros discursivos, ampliando o vocabulário e considerando as marcas linguísticas e elementos extra linguísticos colocando-os em itinerância;</p> <p>LP 9 - Dar o tratamento escrito (norma culta) ao discurso oral considerando o gênero textual escolhido;</p> <p>LP 10 -Aprender a usar a biblioteca na prática de estudo;</p> <p>LP11-Aprender a usar o laboratório de informática, introduzindo a escrita e a leitura no meio digital;</p>
<p>Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)</p> <p>Do ponto de vista da disciplina de Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) ao trabalhar com escrita, oralidade e leitura a partir de diferentes gêneros textuais é possível discutir a questão da organização e as implicações que a mesma tem para a vida dos acampados/assentados. Isso se dará pela escolha de textos que apresentam a questão.</p>	<p>Leitura:</p> <p>Identificação do tema; discurso direto e indireto; variedade linguística; emprego do sentido denotativo e conotativo no texto.</p> <p>-Gêneros discursivos relacionados à luta pela terra, notícias, reportagens, informativos, identificação das vozes sociais no texto. E1, E7.</p> <p>Escrita</p> <p>-Escrita de textos variados; Finalidade do texto; Intencionalidade do texto; Intertextualidade; Condições de produção; Informatividade (informações necessárias para a coerência do</p>	<p>E1- Identificar as estruturas básicas da língua espanhola, bem como, ler e escrever mediante estruturas e vocábulos;</p> <p>E7-Decodificar a variedade linguística presente nas produções textuais;</p> <p>E8-Utilizar corretamente a acentuação gráfica e ortografia das palavras;</p>

	<p>texto); Léxico; Coesão e coerência. Tema do texto; interlocutor; vozes sociais presentes no texto; discurso direto e indireto. E1,E8</p> <p>Oralidade</p> <p>-Elementos extralinguísticos: entonação, pausas, gestos, etc...; Adequação do discurso ao gênero; Turnos de fala; Variações linguísticas; Marcas linguísticas: coesão, coerência, gírias, repetição; Pronúncia. Vozes sociais presentes no texto; diferenças e semelhanças entre discurso oral e EScrito; adequação da fala ao contexto. E1,E7,E8</p>	
<p>Arte</p> <p>A disciplina de Arte, ao trabalhar teoria e prática de técnicas e modo de composição visual, poderá expressar o movimento de organização do acampamento, desde a observação e planejamento representando o espaço na forma de maquetes, possibilitando com isso, construir pertença e territorialização do local onde se vive.</p>	<p>Artes visuais (práticas de trabalho, maquetes) – elementos formais; composição (proporção); técnica (mista – colagem, reciclagem); gêneros (cenas do cotidiano, natureza morta) – A2</p>	<p>A.2 Compreender e aplicar técnicas e modos de composição visual.</p>
<p>Educação Física</p> <p>A disciplina de Educação Física ao trabalhar o Esporte, na perspectiva da cultura corporal, que exige a análise e a construção de regras, o trabalho coletivo, contribui para desenvolver formas solidárias e cooperativas de organização da vida no acampamento/assentamento e na própria escola.</p>	<p>Atletismo EF2 Voleibol EF3 Futebol de campo, atletismo e voleibol EF4 Xadrez – EF7</p>	<p>EF2- Avançar no domínio técnico-motor das habilidades que envolvem a prática do atletismo EF3- construir as primeiras noções espaciais e técnicas do voleibol EF4- Identificar elementos técnicos que constituem as diferentes modalidades esportivas EF7 - Identificar as peças, os movimentos básicos e o desenvolvimento da capacidade de jogar xadrez</p>
<p>Geografia</p> <p>A disciplina de Geografia indica que ao perceber-se e situar-se no espaço o educando irá aprofundar seus conhecimentos sobre a organização da escola (a forma da escola – salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, secretaria, diretoria, entre outros), a divisão social do trabalho na escola (o papel dos educandos, dos educadores, da equipe pedagógica, da diretoria, das instâncias colegiadas), e mutuamente a organização da escola ajuda ao educando a situar-se nesse espaço, para isso a construção de mapas mentais (a exemplos dos croquis) são de extrema relevância o qual aborda a escala do lugar (casa, acampamento/assentamento, escola), ajudará ao educando a ler e interpretar os elementos básicos de um mapa, figura, entre outras projeções (legenda, rosa dos ventos, escala) em uma micro escala.</p>	<p>- Localização e orientação no espaço brasileiro, mundial e local, por meio da leitura cartográfica (a importância das coordenadas geográficas); (G1 – G6).</p> <p>- Processo de formação e transformação das paisagens geográficas (diferentes paisagens terrestres; elementos referenciais para identificação dos lugares); (G1).</p>	<p>G01 - Perceber e situar-se no espaço geográfico no qual está inserido</p> <p>G06: Compreender os elementos constitutivos do mapa (legenda, norte geográfico, escala, coordenadas) para apreender o processo de representação cartográfica (espaço real para representação gráfica) em diferentes escalas geográficas.</p>

Fonte: MST (2013)

Ao partir da realidade é possível realizar atividades que deem significado a questões locais. A educadora 1 da escola Itinerante, ao responder o questionário apresenta como sugestões dessas atividades, a construção de: “Cadernos de receitas com comidas típicas da comunidade, visita às minas de água do acampamento, trabalhos sobre agrotóxicos, criação de gritos de ordem, pesquisa com as famílias sobre renda e tipos de alimentos que os mesmos cultivam, trabalhos com sementes”.

A educadora 2 apresenta os seguintes exemplos de atividade de língua portuguesa, a partir da porção da realidade: lutas e contradições.

Compreender a relação entre arte e literatura; Identificar diferentes funções associadas ao texto literário; Trabalhar com o jornal do MST a questão da cronologia das lutas pela reforma agrária e a luta pela terra em consenso com as obras literárias que corresponde aos respectivos períodos literários; Trazer fragmentos do poema Morte e vida Severina e com definições reais e fictícias da palavra latifúndio; Produção de crônicas e contos pelos alunos a partir do processo de aprendizagem sobre versificação ligada com os temas deste complexo.

Também a produção de “bilhetes e convites, [...] anúncios, cartazes, caricaturas e histórias em quadrinhos trazidos do cotidiano, promovendo o encontro/diálogo com a comunidade” (Educadora 3).

A implementação do Plano de Estudos com os Complexos exige uma mudança dos tempos e espaços da escola, bem como das relações. Uma das maiores dificuldades é a construção coletiva do planejamento na perspectiva interdisciplinar, pois a própria formação dos professores impõe limites ao processo. Outros fatores são: rotatividade de professores, em sua maioria contratados pelo precário regime de PSS, e em relação à estrutura física das escolas. A educadora 2 explicita essa questão.

Quanto à estrutura física destas escolas, destaca-se a provisoriamente, própria dos acampamentos de sem terra. Os espaços destinados às escolas são improvisados e adaptados a partir de estruturas existentes na área ocupada ou construídos com material disponível no local, ao contrário das escolas tradicionais da cidade.

O que diferencia o Plano de Estudos do MST das três outras propostas analisadas é justamente o fato de ser uma proposta construída no interior da luta

social, sob a orientação de um Movimento Social, sustentada na concepção de educação como processo de formação humana, na perspectiva de transformação social.

O quadro a seguir expressa um esforço de síntese de alguns elementos que caracterizam as propostas estudadas.

Quadro 8 - Caracterização de diferentes propostas curriculares

Proposta	Ano de publicação, abrangência/gestão partidária/órgão-organização social que coordenou a formulação	Concepção de Língua/Linguagem	Eixos/conteúdos básicos	Metodologia e Avaliação	Referência teórica
CB	1990 Abrangência estadual Gestão: Álvaro Dias (PMDB) Coordenação: SEED/PR	Linguagem é uma prática social que nos diferencia dos animais; conjunto de signos que são representação do real. Produto histórico e social.	Oralidade Leitura Escrita	Trabalho com todo tipo de texto literário; proporcionar o domínio da variedade padrão; trabalho com a oralidade voltada à clareza na exposição d ideias e consistência argumentativa; na leitura trabalhar com o implícito; na escrita ter presente a noção de interlocutor. Trabalho com as variedades linguísticas. Na avaliação buscar pistas concretas do caminho que o estudante faz para se apropriar das atividades verbais. Tomar o estudante como avaliação dele mesmo; avaliação com função diagnóstica.	Materialismo histórico dialético
PCN	1998 Abrangência nacional Gestão: Fernando Henrique Cardoso (PSDB) Coordenação: MEC	Linguagem interindividual com finalidade específica; a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança; Interacionismo sóciodiscursivo.	Uso da língua oral e escrita; reflexão sobre a língua e linguagem.	Desenvolvimento das competências discursiva, linguística e estilística; adequações da oralidade, da escrita e da leitura aos usos; refacção textual. Avaliação: elaboração conjunta dos procedimentos investigativos, avaliação reflexiva e autonomizadora; instrumentos de auto-avaliação;	Existencialismo/fenomenologia
DCE	2008 Abrangência estadual Gestão: Roberto Requião (PMDB) Coordenação: SEED/PR	Linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação entre os homens; Interação verbal.	Oralidade Leitura Escrita Análise linguística	Valorização dos gêneros discursivos que circulam socialmente; adequações da oralidade, da escrita e da leitura aos usos; refacção textual; intertextualidade; análise linguística a partir do texto; Conteúdo estruturante: Discurso como prática social. Avaliação: contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos; uso da observação diária e instrumentos variados.	Materialismo histórico dialético e pressupostos pós-modernos (estética da recepção e teoria do efeito) na literatura.
Plano de Estudos	2013 Abrangência estadual Gestão: Carlos Alberto Richa (PSDB) Coordenação: MST/PR	Não explicitada	Oralidade Leitura Escrita	Conteúdos trabalhados a partir da realidade de forma interdisciplinar; perspectiva crítica; reorganização de tempos educativos e potencialização das fontes educativas externas. Avaliação: superar a classificação; parecer descritivo; semestral; pasta de acompanhamento e conselho de classe participativo.	Materialismo histórico dialético

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Após análise das quatro propostas constatamos que há diferentes abrangências de currículo (nacional, estadual e regional); que respondem a diferentes interesses políticos e sociais; que apresentam concepções muito próximas de linguagem; que são sustentadas por diferentes fundamentos teórico-metodológicos e, portanto, são implementadas a partir de diferentes objetivos em relação à formação humana.

Compreendemos que a constituição da língua portuguesa no Brasil, sofreu um processo de imposição e de proibição. Ela foi se transformando ao longo da história, sofrendo as influências do contexto de cada época, das questões econômicas, políticas e religiosas. Da mesma forma, o currículo de língua portuguesa teve sua construção e suas mudanças de acordo com cada período histórico.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Compreendemos como provisórias, mesmo subvertendo a ordem acadêmica, pois como Freitas (2007), entendemos que o conhecimento é datado, marcado pela provisoriedade. Entretanto, procuramos não relativizar os conhecimentos adquiridos nesse processo, mas, desvelar a realidade por meio da materialidade da língua, de sua história e suas contradições.

A análise do processo de constituição da língua portuguesa, no Brasil, levou-nos à compreensão de que ela foi um dos instrumentos de colonização, portanto, de poder. A política linguística se efetivou por meio de dois processos: de proibição da língua geral e de imposição da língua da classe dominante.

O processo de constituição da língua portuguesa foi/é a materialidade para a sua transformação em disciplina do currículo brasileiro, adquirindo diferentes formas e incluindo diferentes conteúdos em cada período histórico, o que demonstrou seus determinantes sociais, políticos, econômicos, religiosos, dentre outros. Disso decorre o entendimento de que não há neutralidade e que a disciplina carrega as marcas da luta de classes, representando espaço de disputa.

No Paraná, dos anos 1980 aos dias atuais, foram adotadas/engendradas quatro propostas curriculares para os anos finais do ensino fundamental, que foram implementadas nas escolas estaduais.

Compreendemos que o Currículo Básico foi a expressão de parte da sociedade, que ansiava por um currículo de base crítica, cuja elaboração foi coletiva e pensada para a coletividade. A categoria trabalho era fundante nessa proposta curricular. O documento apresenta o trabalho e a linguagem, como elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. São destaques nesse documento, a defesa do acesso à escola e ao conhecimento, por meio dos conteúdos.

No documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais percebemos a influência das políticas neoliberais/externas. O Brasil elaborou essa proposta curricular, logo após, participar da Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse documento, os conteúdos não são centrais, há indicações de valores e atitudes a serem apreendidos por meio da linguagem. Há uma

preocupação com o grupo em idade escolar a ser atendido, os adolescentes, preocupação esta com suas condições afetivas, mais do que com o conhecimento, o que aponta para uma linha da psicologia piagetiana, quando o foco é no indivíduo e não no coletivo.

No documento das Diretrizes Curriculares Estaduais é anunciada a retomada do Currículo Básico, portanto, com o mesmo método. Entretanto, a categoria trabalho desaparece. Na linguagem o anúncio é da interação verbal, a língua como produto histórico e social. O conteúdo estruturante é embasado no discurso como prática social, o qual deve ser trabalhado a partir de seu contexto, para não ocorrer a desvinculação da língua da materialidade. Ao trazer Antônio Cândido, crítico de uma literatura de base social, juntamente com as teorias da Estética da Recepção e Teoria do Efeito, adotou-se os pressupostos da pós-modernidade, nesse caso marcados pelo ecletismo, o que demonstra que essa diretriz tem um pluralismo metodológico.

Os Complexos de Estudo são expressão da resistência dos povos do campo, e foram construídos no interior da luta, sob a orientação do MST, ousando propor mudanças na forma e no conteúdo da escola. Também nessa proposta o trabalho é categoria fundante. Apesar de ser uma proposta disciplinar, indica a adoção do princípio da interdisciplinaridade a partir da realidade, na perspectiva da formação humana para transformação social.

Vimos que há vários determinantes para construção de uma política educacional, assim como, para uma proposta curricular, como por exemplo: as perspectivas de conhecimento adotadas pelas Universidades; a visão de quem está no governo; as concepções dos sujeitos dos departamentos e secretarias de educação; a compreensão dos educadores; a influência das políticas externas e os movimentos de resistência.

Compreendemos que cada política linguística, cada política educacional/curricular, é fruto do contexto sócio-político de sua época, ou seja, sua produção é a partir das bases materiais existentes. Ora o Estado é quem determina a elaboração de um documento, ora é povo organizado na luta que busca construir propostas diferentes, revelando os conflitos e contradições de cada espaço e tempo.

Durante o processo de construção dessa pesquisa vivenciamos, em âmbito nacional, as discussões acerca da definição da Base Nacional Comum

Curricular, que envolve a indicação tanto do conjunto de disciplinas que a constituirão, como dos conteúdos de cada uma delas. Terminamos a pesquisa sem poder registrar uma análise do documento que apresenta a referida base, pois diante da conjuntura política que o país vive, marcada pelo retrocesso no âmbito da democracia, dos direitos trabalhistas, da luta coletiva organizada, com efeitos desmobilizadores, os trabalhos de produção do documento não foram concluídos.

A partir de nossa prática e de nossos estudos, sentimos necessidade de uma formação mais aprofundada, que discuta sobre as políticas de currículo, tanto na formação inicial, a graduação, especialmente nos cursos de licenciatura, quanto na formação continuada. Essa foi uma das questões levantadas pelas professoras entrevistadas, que não há tempo suficiente para compreensão das políticas educacionais, dos documentos curriculares. O estudo apenas nas Semanas Pedagógicas e da Formação em Ação, é pouco, o que exige dos educadores o estudo além da escola, questão que às vezes se torna complicada por causa da carga horária e das condições de trabalho.

Enfim, aprendemos nesse processo de pesquisa, que não podemos hierarquizar os métodos de pesquisas em educação, eles não são melhores ou piores, mas, que cada escolha de método, de pressupostos teórico-metodológicos, tem uma implicação pedagógica, portanto, temos que procurar conhecer os documentos, os métodos e seus pressupostos teóricos, para melhor trabalhar a nossa prática.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **O guarani**. 20 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- ALVES, J. F. **A invasão cultural norte-americana**. São Paulo: Moderna, 1988.
- ANDRADE, O. de. **Obras completas**, v. 6-7. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- AQUINO, R. S. L. de.; LEMOS, N. J. F. de. ; LOPES, O. G. P. C. **História das sociedades americanas**. Rio de Janeiro: Liv. Eu e Você, 1981.
- BAGNO, M. **A norma oculta – língua e poder na sociedade**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALLESTERO-ALVAREZ, M. E. **Minidicionário: espanhol-português, português-espanhol**. São Paulo: FTD, 2007.
- BARRETO, E. S. Tendências recentes no currículo do Ensino Fundamental no Brasil. In: BARRETO, E. S. (org) **Os currículos do Ensino Fundamental nas Escolas Brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S, M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAIT, B. PCN, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto-Lei nº 406**, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28/08/2016.

_____. **Decreto-Lei nº 1.545**, de 25 de agosto de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 28/08/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 17/08/2016.

_____. **Lei que aprova alterações na ortografia da língua portuguesa e dá outras providências**, nº 5.765, de 18 de dezembro de 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5765.htm. Acesso em: 20/08/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 17/08/2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 17/08/2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, de 07 de abril. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

_____. **Resolução nº 4/2010**, de 13 de julho. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BUSQUETS, M. D. *et al* **Temas Transversais em educação**: bases para uma formação integral. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CANDIDO, A. A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 4, n. 9, p. 803-809, 1972.

CARBONI, F. MAESTRI, M. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CASTRO, F. **Felicito a todos los que luchan**. Oficina de publicaciones del Concejo de Estado, La Habana, 2004.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010.

DE PIETRI, É. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista brasileira de educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

ENGELS, F. **O papel do trabalho no processo de transformação do macaco em homem**. Global, 1990.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M; RODRIGUES, D. S. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: FARACO, C. A. (*et al.*). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. Djane Antonucci Correia (org.) São Paulo: Parábola editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

FREITAS, L. C. de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. *In*: **II Seminário Nacional - O MST e a pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular. Cadernos do ITERRA. Ano VII – nº 14, novembro de 2007.

_____. Prefácio. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de.; CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola 3**. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudos. São Paulo: Expressão popular, 2015.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIORDANI, M. C. **História da América pré-colombiana**. Vozes: Petrópolis, 1990.

GOUVÊA, M. C. S. GERKEN, C. H. Vygotsky e a teoria sociohistórica. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. de A.; SAPELLI, M. L. S. (Org's) **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná**. Guarapuava: Unicentro, 2010.

ILTEC. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. **Acordo ortográfico**. (s/d). Disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php>. Acesso em: 30/05/2016.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 21 ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIN, L. R.; DE OLIVEIRA, T. T. **Diretrizes Curriculares de língua portuguesa do estado do Paraná: avanços e retrocessos**. S/d. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Diretrizes_Curriculares_de_Lingua_Portuguesa_do_Estado_do_Parana.pdf. Acesso em: 11/08/2016.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

LISS, M. **Diversidade cultural, bilinguismo e política linguística em discursos escolares indígenas no Estado do Paraná: a identidade em governamentalidade**. 166f. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Maringá – UEM. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras: Maringá-PR, 2010.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MAO, T. T. **Sobre a prática e a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

MARIANI, B. A questão das línguas no Brasil colônia até o século XVIII e os tratados de história do Brasil. **Fragmentos de Cultura**. V. 1, n. 1. Goiânia: IFITEG, 1991.

_____. Políticas de Colonização Linguística. **Letras**, n. 27, p. 73-82, 2003.

_____. **Colonização Linguística: línguas, políticas e religião no Brasil (séculos XVI a XVII) e nos Estados Unidos (século XVII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANO, A. S. **Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: A proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes no Paraná.** 247f. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação (Linha de Pesquisa : Políticas Educacionais, História e Organização da Educação), 2016.

MATTOS E SILVA, R. V. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

_____. Para a história do português culto e popular brasileiro: sugestões para uma pauta de pesquisa. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 11-30, 2008.

MARX, K.; SUPEK, R. Consequências sociais da maquinaria automatizada. MARX, K. In: **Fundamentos da crítica da economia política.** Porto: Firmeza, 1973.

MCNALLY, D. Língua, história e luta de classes. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 33-49, 1999.

MELLO, C. J. de A. ASSIS, R. Pressupostos teóricos e ideológicos das diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica do estado do Paraná. In: HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. de A.; SAPELLI, M. L. S. (Org's) **Pluralismo metodológico nas diretrizes curriculares do Paraná.** Guarapuava: Unicentro, 2010.

MELLO, T. de. Para os que virão. In: **Caderno de linguagens: música e poesia na Educação do Campo.** Brasília, 2010.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006

MORAES, E. P de.; SIMIONATO, E. **Principais avenidas, ruas e logradouros públicos – 1947/2007:** Biografia dos homenageados. FUNADACAM, Campo Mourão, 2007.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Plano de estudos da Escola Itinerante do Estado do Paraná.** Cascavel, 2013.

MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. C. **Práticas de leitura nas Escolas Itinerantes do Paraná**. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 5. Ed. – São Paulo: Summus, 2001.

PARANÁ. **Currículo Básico para a escola pública do Estado do Paraná**. Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná**: versão preliminar. Secretaria do Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Curitiba, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, SEED, 2010.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Definida nova matriz curricular do ensino fundamental**. 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4077>. Acesso em: 18/08/2016.

_____. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Matriz Curricular dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Iraci Salete Strozak**. Rio Bonito do Iguaçu, 2016.

_____. **Vídeoconferência sobre a matriz curricular**. Curitiba, 19 de novembro de 2012.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PINSKY, J. (et al.) **História da América através de textos**. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ROCHA, G. O. R. da. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas. *In*: GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e as políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROCHA, S. O poder da linguagem na Era Vargas: o abasileiramento do imigrante. Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. **6º Anais**. Florianópolis, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina. 448f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2013.

_____. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. **Educar em Revista**, n. 55, p. 129-143, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SIL. Summer Institute of Linguistics. **About SIL**. Disponível em <http://www.sil.org/about/discover>. Acesso em 01/06/2016.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar. **Boletim da ABRALIN**, v. 25, p. 211-218, 2001.

TOLEDO, M. R. de A. Mikhail Bakhtin: itinerário de formação, linguagem e política. *In*: FARIA FILHO, L. M. de. **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

VIEIRA-SILVA, C. Currículo e ensino de língua portuguesa no Paraná: o percurso de uma história. **Anais do SETA-ISSN 1981-9153**, v. 4, 2010.

VOGT, C. FRY, P. Ditos e feitos da Falange *Africana* do cafundó e da Calunga de Patrocínio. *In*: ORLANDI, E. P. (org). **Política linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VOLOCHÍNOV, V. N. O que é a Linguagem?. *IN*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de entrevista semiestruturada utilizada com docentes

1.Nome completo:

2.Formação: Presencial () Distância ()

3.Instituição/ano:

4.Pós-graduação: Presencial () Distância ()

5.Instituição/ano:

6.Experiência profissional - Onde e quando atuou (ano) com Ensino de Língua Portuguesa?

8.Você vivenciou nas escolas o período do Currículo Básico, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Estaduais?

9.Você conhece os documentos orientadores para a disciplina de Língua Portuguesa no Paraná (CB, PCN e DCE)?

10. Você poderia descrever a concepção de Língua Portuguesa que tinha no Currículo Básico?

11. Você poderia descrever a concepção de Língua Portuguesa que tinha nos PCN?

12. Você poderia descrever a concepção de Língua Portuguesa que tem nas Diretrizes do Paraná? Qual sua opinião sobre o conteúdo estruturante?

13.Quais as diferenças de concepções de Língua Portuguesa entre as três propostas?

14.Se há diferenças de concepções nas propostas isso impactou na definição dos conteúdos e da metodologia? Qual foi o impacto?

15.Qual das três propostas orienta o seu trabalho? Por quê?

16.Se você pudesse escolher livremente uma das propostas para seguir, qual seria? E por quê?

17. Qual das Reformas Ortográficas teve mais impacto na escola?

APÊNDICE II – Roteiro de questionário utilizado com docentes das Escolas Itinerantes

1.Nome completo:

2.Formação: Presencial ()
Distância ()

3.Instituição/ano:

4.Pós-graduação: Presencial ()
Distância ()

5.Instituição/ano:

6.Experiência profissional - Onde e quando atuou (ano) com ensino de Língua Portuguesa?

9.Quais as principais características da proposta dos Complexos?

10.De onde vieram os conteúdos de Língua Portuguesa presentes na proposta dos Complexos?

11.Qual concepção de Língua Portuguesa está presente nos Complexos?

12.Como a Língua Portuguesa é trabalhada na proposta dos Complexos?

13.Qual a diferença em trabalhar a Língua Portuguesa em uma escola vinculada ao MST e outras escolas estaduais da rede?

14.Cite exemplos de trabalho com Língua Portuguesa a partir dos Complexos?