

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALDO ABITANTE

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN PARA UMA
ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO PAULISTA**

SOROCABA

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALDO ABITANTE

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN PARA UMA
ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO PAULISTA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - Sorocaba.

Orientação: Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva

Membro efetivo 1: Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Membro efetivo 2: Prof. Dr. Marcio Antônio Gatti

SOROCABA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Abitante, Aldo

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN PARA UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO PAULISTA / Aldo Abitante -- 2021.
106f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Antônio Fernando Gouvêa da Silva
Banca Examinadora: Alexandre Saul Pinto, Marcio Antônio Gatti
Bibliografia

1. Currículo paulista . 2. Preconceito linguístico. 3. Situação-limite.. I. Abitante, Aldo. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Aldo Abitante, realizada em 19/02/2021.

Comissão Julgadora:

Antonio F. Gouvêa da Silva

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva (UFSCar)

Alexandre Saul Pinto
Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto (UNISANTOS)

Marcio Antonio Gatti
Prof. Dr. Marcio Antonio Gatti (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Dona Anna, escritora e filósofa de crônicas de gaveta, em cadernos mofados pelo tempo e jamais revelados a ninguém, mas que sempre me incentivou e inspirou a escrever. Ao meu pai, Seu Martin, por acreditar em mim. Amo vocês!

Agradeço a minha companheira, Styfany, por ter me trazido a vida que faltava em minha vida. Te amo!

Ao meu filho, Artur, a quem eu amo e que me inspira a ser alguém melhor, ser quem ele um dia se orgulhará.

Agradeço ao Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva, pela orientação e paciência.

Agradeço também a minha colega Renata Reis dos Santos por dividir essa jornada e seus desafios e a todos os outros colegas que também contribuíram para minha formação e aprendizado.

Agradeço também a Daniela Martins Zan Correia, pela disposição em me auxiliar com a adaptação em inglês.

Agradeço ao Seu José de Aruanda e ao Seu José da Serra, pelos conselhos, pelo amor e pela força que me deram quando eu não tinha mais força para continuar. Agradeço a todos meus orixás e a Ogum de Lua, que abriu meus caminhos para eu chegar até aqui. Saravá!

Agradeço meu amigo de sempre, Rodrigo, que teve paciência para escutar os meus pensamentos quando eu achava que eram apenas devaneios.

RESUMO

ABITANTE, A. **Contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma Análise do Ensino de Língua Portuguesa no Currículo Paulista**. 2020. Mestrado em Educação – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2020.

O presente trabalho é uma análise ao que é disposto no Currículo Paulista, tentando perceber a categoria de alienação da palavra e do preconceito linguístico, a partir da construção feita com base no referencial teórico de Paulo Freire e Walter Benjamin – e de linguistas que discutem o preconceito linguístico e práticas emancipatórias do ensino de língua materna, a partir das obras de Bagno, Brito, Geraldi, Lucchesi, Possenti, Rodrigues e Soares. Dadas as contribuições de Benjamin sobre a palavra como experiência autêntica, bem como as de Freire sobre situação-limite e a educação como práxis dialógica, questiona-se: como a proposta político-pedagógica do Currículo Paulista para o ensino de língua portuguesa obstaculiza ou favorece a pronúncia da palavra autêntica por docentes e discentes? O estudo se dá por meio de uma pesquisa qualitativa de análise documental, elaborada a partir da perspectiva de Análise Crítica do Discurso para interpretar o seu contexto social, os significados e os sentidos que constrói sobre o ensino de língua portuguesa em seu texto. Pelo que se levantou no estudo, compreendeu-se que, apesar da aproximação de uma base teórica enunciativo-discursiva, o atual Currículo Paulista se afasta de uma perspectiva crítica emancipatória de educação, no sentido de não enfrentar nem as situações-limite que alienam a palavra como uma experiência autêntica, nem questões estruturais que recaem sobre o preconceito linguístico.

Palavras-chave: Paulo Freire; Walter Benjamin; Currículo Paulista; Preconceito linguístico; Situação-limite.

ABSTRACT

The present work is a review about what is firmed in the Paulista Curriculum, it's trying to realise the alienation of the word category and its linguistic prejudice, from the construction made based on Paulo Freire's and Walter Benjamin's theoretical reference – and also from some linguists who discuss the linguistic prejudice and the emancipatory practices of mother tongue teaching from Bagno's, Brito's, Geraldi's, Lucchesi's, Possenti's, Rodrigues' and Soares' works. From the Benjamin's contributions to the word as authentic experience as well as Freire's about the limit situation and education as dialogical praxis, make this question: how does the political-pedagogical proposal of São Paulo Curriculum for the teaching of Portuguese language hinder or favor the pronunciation of the authentic word by teachers and students? The study takes place through a qualitative research of documentary analysis, elaborated from the perspective of Critical Discourse Analysis to interpret its social context, the meanings and senses that it builds on the teaching of Portuguese language in its text. From what was raised in the study, it was understood that, despite the approximation of an enunciative-discursive theoretical basis, the current São Paulo Curriculum moves away from a critical emancipatory perspective of education, in the sense of facing neither the limit situations that alienate the word as an authentic experience, nor structural issues that fall on linguistic prejudice.

Keywords: Paulo Freire, Walter Benjamim, Paulista Curriculum, linguistic prejudice, limitsituation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional do Comum Curricular

CP – Currículo Paulista

CNE – Conselho Nacional de Educação

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OFA - Ocupantes de Função em Atividade

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC – Secretaria de Educação

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO PAULISTA: ENTRE O ENSINO TRADICIONAL E A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES	13
1.1 Palavra como experiência autêntica e práxis freireana	31
2 A BUSCA DA PRÓPRIA PALAVRA COMO EXPERIÊNCIA AUTÊNTICA: A PRÁXIS FREIREANA DE DIZER A PRÓPRIA PALAVRANO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	50
3 METODOLOGIA	69
4 RESULTADOS	73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	98

INTRODUÇÃO

Sempre falei ‘ônibus’, e ‘estômago’¹. Amigos e professores sempre me corrigiram com relação a isso — mas essa fala conta um pouco sobre quem eu sou: que sou filho de uma imigrante italiana com sotaque carregado; que fui criado junto com a minha *nonna*, uma ‘matriarcona’² que nunca quis abandonar sua língua de origem, o napolitano, falada como uma autêntica ‘sangiuanara’³; que sou filho de um catarinense, criado em colônias italianas, que era só beber um pouco de vinho nas reuniões de família e já virava a contar suas histórias de Água Doce e da colônia de Paiol de Telha. Meu pai sempre falou ‘pom’ (ao invés de pão), ‘cotrina’, (ao invés de cortina), ‘saláme’⁴, (ao invés de salame) e mel com o // bem palatal.

Aliás, em casa, todas as vogais têm som bem aberto. E todas as palavras são pronunciadas em volume bem alto. Eu falo, de certa maneira, assim. E isso conta um pouco do que sou. Geralmente, minha companheira ri quando em alguma situação, acabo “caprichando” no sotaque. Mas é como as palavras acabam saindo. Essa é a minha forma expressiva, ela faz parte de mim.

Soma-se a isso o fato de eu ter sido criado numa cidade do interior de São Paulo. Apesar de não ser comum nas minhas falas, às vezes meu erre muitas vezes é mais retroflexo, contrariando o que é mais aceitável pela fonética padrão. Em outras palavras, eu falo de vez em quando porta⁵, porqueira⁶ etc., com o som ‘r’ com sotaque bem arrastado. E isso faz parte de mim. Faz parte da minha vida. A forma de eu falar carrega a minha história, assim como a maneira de falar de cada um é resultado de sua experiência com a língua.

Meus pais sempre tiveram comércio e desde que eu nasci, lembro-me do meu pai atrás do balcão de sua lanchonete. De vez em quando, eu o ajudava. E era tão interessante para os meus ouvidos, escutar o povo falar. A musicalidade da fala! Uma fala quase cantarolada, como em casa, mas numa melodia totalmente diferente. E as peculiaridades dos falares? Quando alguma pessoa me pedia “dá um

¹ Destaca-se aqui o uso da acentuação aguda, ao invés da acentuação circunflexa para representar o registro linguístico retratado.

² Segundo o Dicionário Aurélio matriarca “*sf.* é a mulher considerada como base da família, ou autoridade social”. Emprega-se aqui o sentido dado pelo senso comum que atribui às mulheres italianas mais velhas o papel central de suas famílias.

³ Pessoa nascida no bairro de San Giovanni a Teduccio, em Nápoles, Itália.

⁴ As palavras aqui destacadas e grafadas de forma errônea

⁵ Na transcrição fonética [ˈpoɾta]

⁶ Na transcrição fonética [poɾˈkejɾə]

cafelão pra noi”⁷. Eu achava estranho não ter outra pessoa com aquela, até eu me acostumar que o “noi” se referia ao seu “eu”. E as expressões como ‘você gosta meu’, ‘eu gosto vosso’⁸, ‘ele morreu desastrado’, ‘tá um friolão’, ‘vou correndinho’.

Sempre me intrigou a distância entre a língua do povo e a língua da televisão, das novelas, das professoras, dos livros. Tanto que, quando fui me tornar professor, na formação universitária, minha pesquisa de iniciação científica sobre literatura marginal já representava um pouco desta busca por respostas nesse sentido.

Para mim, a língua do povo sempre teve musicalidades e sabores. De cada parte do Brasil, de cada lugar, um sabor, uma história, uma musicalidade totalmente diferente.

Mas o que se perde quando se homogeneiza a fala do povo ou quando se emprega um projeto homogeneizante de ensino de fala, que pretende fazer com que todos aprendam a mesma coisa? Exagerando para ser didático, ao tentar se eliminar a fala de cada um, como algo seu e de sua comunidade, o que se empenha é o aniquilamento dos falares do povo. Seus sotaques, seus sabores e parte da sua identidade.

Quantos desses sabores se perderão no momento em que todos tiverem o mesmo tipo de fala, como se dá em um projeto homogeneizador como é o projeto BNCC? Quantas histórias serão apagadas quando o modelo colonialista de eurocentrismo conseguir, eventualmente, finalizar o seu projeto de se tornar o modo de pensar absoluto?

Ao entrar em contato com a pedagogia freireana, quando ingressei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, como aluno especial na disciplina de Teoria Crítica e Fundamentos das Políticas Curriculares Emancipatórias, pude perceber, através das discussões e debates apresentados pelas aulas, que apesar do meu gosto pela fala das pessoas, minha prática era direcionada a uma ação condicionada a um ensino tradicional da língua.

E, no momento em que entrei no programa de fato, nas conversas de orientação, durante a reformulação do projeto inicial de pesquisa para delimitação maior do tema, meu orientador questionou: “Ô grande, o que te chama a atenção na

⁷ Uma variação linguística do pronome ‘nós’, muito presente na fala das pessoas dos bairros rurais da cidade de Piedade.

⁸ Construções sintáticas de variantes dialéticas da mesma região citada na citação, em que o pronome possessivo é empregado no lugar do pronome oblíquo tônico.

língua portuguesa?”. De imediato, me veio o preconceito linguístico na mente, esse distanciamento entre a fala das pessoas e o que é ensinado pela gramática, apregoado pela mídia e que faz tantos desistirem de experimentar a palavra como uma experiência humana.

Minha mãe mesmo, escritora de crônicas de gaveta, em cadernos mofados pelo tempo e jamais revelados a ninguém, é uma destas pessoas, que não mostra o que escreve, porque diz: “Não sei escrever nem em português, porque não consegui aprender, já que na escola eu era tachada de burra; e não sei escrever em italiano, porque não deu tempo de aprender. Quem vai conseguir entender isso que eu escrevo...? Tá tudo errado! ”.

E quantos escritores jamais serão conhecidos, jamais pronunciarão suas palavras por outros as considerarem erradas ou inadequadas?

Quantos alunos eu tive — em situação parecida com a da minha mãe — que não produziam textos porque se diziam “burros demais”, que escreviam “tudo errado”, e que, por isso, não podiam experimentar suas ações criativas? Ou mesmo quando escreviam, diziam que não mostrariam seus textos porque “não tava bom”, e alegavam: “a gente fala tudo errado, professor, como vai escrever certo?” Com esta fala, demonstravam os estigmas das violências sofridas em seus processos de educação.

Ou, talvez violência maior, mas mais despercebida, era demonstrada por aqueles alunos que falavam num português próximo ao padrão imposto (principalmente pela mídia) — mas que destoavam do falar de seus familiares, como podia ser percebido nas reuniões de pais e mestres — e que, após, nós, professores, termos tido contato com seus pais, esses alunos de fala “correta”, caçoavam ou pediam desculpas por eles, justificando que sua família era toda de “caipiras”.

Para mim, existe uma ruptura muito forte. Uma ruptura com os elos ancestrais que, de alguma forma, carregavam alguma sapiência que será perdida por não ser dado o seu devido valor.

É por conta disso que se buscará compreender como os currículos oficiais que alicerçam as práticas educativas permitem, ou não, que ocorram essas rupturas com a palavra como experiência autêntica, e assim, funcionem como obstáculos a essa experiência. Nesse sentido, tentamos compreender quais as possibilidades

existentes para que o ensino de língua materna acolha os pensamentos, incentive anúncios ao mundo e permita que a palavra possa ser dita com as vozes, melodias, sabores e pesos daqueles que vivem a vida e, assim, deixem de ser mediados por intérpretes do que deve ser dito.

Dessa maneira, alinhado ao pensamento freiriano, no que diz respeito ao anúncio do mundo, e a filosofia benjaminiana, no que se refere à experiência da palavra de forma autêntica, tentamos entender como o ensino oficial pode funcionar como limites e possibilidades aos educandos na busca pela superação de seus limites sociais e as possibilidades de suas humanizações através da linguagem.

Assim, pondera-se que desde a consolidação dos veículos de comunicação de massa, os imperativos da informação ditam a maneira de falar, pensar e agir, em face de sua onipresença, pesando sobre a construção ideológica de como o mundo é apresentado às pessoas — geralmente por meio de dados manipulados, que em vez de elucidar, confundem-nas. Com o avanço das tecnologias, essa situação se agrava, bem como se agrava a concentração da informação enquanto bem simbólico e seus meios de produção se acumulam nas mãos de poucos.

Isso gera uma situação social em que o império da informação, a serviço do capital, toma a palavra do povo de assalto para si, de modo que o povo não pode mais dizer a sua palavra, por que só conseguem repetir o que lhes é ditado pelos atores hegemônicos da produção da informação – uma situação já denunciada por Walter Benjamin, no primeiro quartel do século XX, e que é agravada pelas novas técnicas.

Essa situação social pode ser comparada à alienação do trabalho em Marx, visto que a produção da informação pela mídia acaba por alienar a palavra dos homens e mulheres, assim como o trabalho, que se encontra alheio ao homem, sendo mediado pelo meio de produção.

Não podendo dizer a sua palavra, as pessoas não podem anunciar uma nova verdade que se oponha às mais variadas formas de brutalidades contra sua humanidade e que geram uma situação de barbárie e decadência de suas condições humanas.

Assim, parte-se para o entendimento de como a educação tem enfrentado esse cerceamento da palavra como um dos requisitos da própria condição de ser humano.

O ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental de ciclo II, assim como os demais componentes, colocou-se, a partir da BNCC⁹, como norma vinculante para todas as escolas, e estas tiveram que assimilar e aceitar o novo currículo como uma verdade irrefutável. Isso me pôs a refletir: como as novas propostas curriculares oficiais, dentre as quais a proposta do Currículo Paulista (CP) está inserida, lidam com o ensino da linguagem? Será que há nesta proposta possibilidades que permitam um processo educativo com vistas a propiciar uma experiência autêntica, humanizadora com a língua?

Partindo desses questionamentos, após a minha experiência como aluno especial da UFSCar, fui buscar em Paulo Freire a compreensão do que é uma prática educacional humanizadora; uma vez que Freire, ao propor a práxis da superação das opressões como prática educativa, propõe também a palavra no centro de sua prática, pela exigência dialógica que sua pedagogia estabelece.

Tendo como norteadora a humanização proposta por Freire e refletindo sobre a minha prática como professor de língua portuguesa (bem como a prática de meus colegas, com base nas discussões feitas em HTPC), esbarrei em outra situação: o ensino de língua portuguesa fundamentado em seu aspecto de metalinguagem.

Ao procurar compreender as proximidades e distanciamentos entre o que era ensinado e uma proposta que visa à humanização do educando, encontrei estudos que apontavam que a confusão entre ensino de língua e ensino de gramática direcionava a uma situação de opressão que afastava ainda mais a palavra como experiência autêntica – o preconceito linguístico.

Assim, estabeleceu-se a base teórica desta pesquisa: em Freire, temos o conceito de situação-limite, ou seja, uma contradição social que impede o ser humano de se efetivar em sua condição humana, que pode ser estabelecida dentro das questões do preconceito linguístico.

Com base em estudos linguísticos, apoiamo-nos na compreensão crítica do preconceito linguístico no ensino de língua portuguesa e como prática social que afasta o indivíduo do poder da língua, bem como no apontamento de possibilidades de caminho da linguagem no processo de reafirmação da linguagem do povo como uma forma autêntica de experiência da palavra.

⁹Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, com base em Walter Benjamin, discutimos de que forma a dinâmica de decadência da experiência da linguagem se dá em meio à engrenagem social do capitalismo, que reduz tudo e a todos à condição de coisas; como também, o filósofo nos fornece o entendimento da linguagem em seu potencial de experiência autêntica da palavra para humanização.

Alicerçado nessas teorias, questiona-se como problema principal desta pesquisa: como a proposta político-pedagógica do Currículo Paulista para o ensino de língua portuguesa obstaculiza ou favorece a pronúncia da palavra autêntica por docentes e discentes?

Secundariamente a essa questão levantam-se, ainda, como propostas investigativas: como o ensino de língua portuguesa é tratado no Currículo Paulista? De que forma este currículo trabalha questões de preconceito linguístico? Há possibilidades de construir, a partir desta proposta curricular, um trabalho de educandos e educadores para uma experiência humanizadora e autêntica da linguagem, ou esta proposta aqui analisada funciona como uma situação limitante à esta experiência, tornando-se um mecanismo de opressão? Este currículo está a serviço da comunidade escolar, e, portanto, a serviço do povo, ou atende aos interesses de uma classe hegemônica? A que tipo de situação socioproductiva ele está vinculado?

Ao analisar o documento, apontam-se as contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma análise das potencialidades e situações-limites em uma prática de educação em língua materna, de forma que esta prática leve a uma experiência autêntica da palavra em seu caráter humanizador.

Como objetivos específicos, busca-se *compreender* os afastamentos e proximidades do currículo aqui analisado com ensinamentos tradicionalistas – ligados ao que Paulo Freire chama de Educação Bancária – dentro da proposta curricular de LP no Currículo Paulista; *verificar* a presença ou a superação de preconceitos linguísticos, no documento curricular aqui analisado, enquanto situações-limites para o educando vivenciar sua experiência de linguagem autêntica; e *delimitar* melhor o conceito de preconceito linguístico e sua relação com o afastamento da produção autêntica da palavra em razão da dinâmica contemporânea e as consequências sociais que isto acarreta, bem como a forma com que o currículo aqui analisado se relaciona concretamente com este currículo.

Para tanto, utiliza-se como método uma investigação qualitativa de pesquisa documental, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso, para que se compreenda de que forma o discurso manifesto, ou não, no Currículo Paulista se aproxima ou se afasta de uma prática humanizadora de língua portuguesa, no sentido de se localizar essas propostas em dois pontos antagônicos – o preconceito linguístico e a experiência autêntica da palavra, incluindo-se aí os falares do povo e das pessoas.

Dessa maneira, no capítulo 1 deste trabalho, é apresentada uma descrição do Currículo Paulista, demonstrando sua estrutura pautada em habilidades e competências, suas bases teóricas, bem como suas principais propostas e métodos de ensino em geral e em específico para a língua portuguesa.

No capítulo 2, é traçado um panorama do ensino de língua portuguesa como construção social em seus aspectos mais tradicionais, e também, aponta como ele tem sido elaborado em termos críticos e quais os limites e possibilidades nestas propostas de ensino.

No capítulo 3, constrói-se a base teórica para críticas e apontamentos na análise do discurso apresentado pelo Currículo Paulista através de uma perspectiva freireana e benjaminiana sobre práticas de educação emancipatória e ensino da linguagem, respectivamente, por meio da metodologia qualitativa de apreciação documental através da Análise Crítica do Discurso.

O que se busca no presente trabalho são compreensões do discurso do CP e apontamentos para a superação dos limites que este apresenta para uma prática que leve à conscientização, ao diálogo e à práxis de “ser mais” de educadores e educandos.

1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO PAULISTA: ENTRE O ENSINO TRADICIONAL E A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO – LIMITES E POSSIBILIDADES

Antes de iniciar as discussões aqui propostas, faz-se necessário que se apresente um breve histórico da formação do Currículo Paulista e seus principais elementos constitutivos.

O percurso deste currículo se inicia com reformas educacionais estabelecidas em 2008, ano em que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou um projeto que propunha um novo currículo para as escolas de Ensino Fundamental II e Médio, por meio da Resolução da Secretaria da Educação número 98, sob o discurso de melhoria da qualidade de aprendizagem:

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental II e Médio. Com isso, pretende apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos (SÃO PAULO, 2008).

Esse processo partiu de dados diagnósticos “dos resultados de avaliações externas do ano de 2007, como o SAEB (hoje Prova Brasil), o Enem e outras avaliações”, (CATANZARO, 2012, p. 19) embocando na implantação do currículo "São Paulo Faz Escola" (SÃO PAULO, 2008).

Segundo Catanzaro¹⁰ (2012), o então Governo do Estado de São Paulo, do partido PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), a fim de atender as demandas legais (Lei 9394/96) e solicitações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) – que para financiar projetos nos ditos países em desenvolvimento exigia, pela "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", índices que demonstravam avanços estatísticos na educação – apresentou nova proposta pedagógica, sob o discurso de se tratar de um enfrentamento perante as desigualdades geradas em relação aos avanços tecnológicos da globalização no século XXI.

¹⁰Repetir-se-á muitas vezes esta referência neste capítulo, visto que a autora é uma das poucas pesquisadoras a fazer uma descrição minuciosa dos documentos oficiais que embasavam como corpo legal o currículo anterior àquele aqui estudado — a proposta curricular “São Paulo Faz Escola” de 2008, uma vez que todo o material pela autora referido se encontrava em sites oficiais e, após a substituição desse pelo atual “Currículo Paulista”, foram removidos.

A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento (...). Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias (...). Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida (...). Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira (SÃO PAULO, 2008, p. 4-5).

Sob encargo da Secretaria da Educação do Estado foram elaborados “cadernos” (material apostilado) por entremédio da Fundação Vanzolini, que solicitou a profissionais ligados às universidades estaduais que formassem uma equipe para organizar a referida proposta pedagógica. Esses materiais passaram a ser distribuídos em 2008, de forma provisória (CATANZARO, 2012).

A mesma autora aponta que o material distribuído era parte da proposta de elaboração do currículo em estágios, sendo este primeiro, designado de “Proposta Curricular”, impresso sob a forma de jornais para os alunos e em revistas para os professores, provisoriamente, para os primeiros 42 dias letivos, com a finalidade de que fossem avaliados os conteúdos e que se realizassem apontamentos e modificações do material antes da versão definitiva.

Embora este período seja de narrativas contraditórias sobre o assunto, no qual as versões sobre o material diverjam entre os professores do período, o que se pode apontar factualmente é que a maior reclamação dos docentes foi em relação ao papel e ao formato de jornal adotado por conta de serem de difícil manejo, havendo, portanto, pouca divergência no conteúdo ali positivado (CATANZARO, 2012).

Após esse período inicial, “em 2009, novos materiais foram distribuídos às escolas. Na forma de cadernos, com conteúdos relativos ao que deveria ser trabalhado por disciplina e bimestre para professores e alunos” (CATANZARO, 2012, p. 21).

Pelo que aponta Catanzaro (2012), o material vinculado ao projeto curricular “São Paulo Faz Escola” e a prova SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) estavam atrelados, ou seja, o currículo do estado estava sendo planejado com base no SARESP e, mais tarde, o “SARESP tendo sua

elaboração com base nos cadernos do currículo” (CATANZARO, 2012, p. 21).

Esse currículo apresentou, na época de sua implementação, vários problemas, como indica Catanzaro (2012). Dentre eles, podemos citar, em 2009, as duras críticas por parte da imprensa por conta de erros de impressões; e em 2010, ocorreram problemas na distribuição do material. Apesar desses problemas, em 2010, o projeto “São Paulo Faz Escola” tornou-se currículo oficial do estado de São Paulo, por meio de uma informação noticiada pelo canal oficial do Governo do Estado de São Paulo¹¹, mesmo não havendo uma resolução da Secretaria da Educação que desse base legal para essa adoção definitiva¹².

Além da criação do currículo como uma forma vinculada aos processos de avaliação exteriores, como o SARESP, Catanzaro (2012) informa que os elementos característicos e reveladores do pensamento que permeia a reforma educacional neste período são: a elaboração de conteúdos apostilados para se uniformizarem os instrumentos didáticos em toda rede de ensino estadual de EF II e EM; o pagamento de bonificação para funcionários das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, com base no índice de cumprimento de metas; curso de preparatórios e de formação continuada para os professores do Estado; provas de mérito para os professores da rede com finalidade de gratificação salarial; e, por fim, a criação de vagas para contratação de OFAs (Ocupantes de Função em Atividade) para exercício de cargos de docência temporários.

A partir de 2018, em razão da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo “São Paulo Faz Escola” foi reformulado, em função dessa nova demanda do Governo Federal, que, em sua pasta, prevê a obrigatoriedade dos demais entes federativos adequarem seus currículos regionais ao que está disposto no referido currículo federal (BRASIL, 2018).

Iniciado como uma reforma de base sob o discurso de se erradicar o analfabetismo e garantir a educação como direito a todos, dentro do programa de “Pacto Nacional Pela Educação” do governo de Dilma Rousseff, a BNCC se mostrou desde seu início, de setembro de 2015 à março de 2016, como uma política

¹¹Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/educacao-distribui-33-6-milhoes-de-cadernos-do-aluno/> Acesso em: 30/07/2020.

¹² Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2009> Acesso em: 30/07/2020.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient.asp?ano=2010> Acesso em: 30/07/2020.

educacional gerencialista. Isto se dá em função de seu princípio padronizador de ensino que, debaixo do véu de garantia de direitos à educação aos mais pobres, efetiva a intenção de se estabelecer como mecanismo de cobrança das escolas públicas perante aos critérios de qualidade mercantilistas (FREITAS, 2017).

Todo esse processo parece ter sido mediado por reformadores empresariais, como Fundação Lehmann, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Victor Civita, Instituto Unibanco, Instituto Natura, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Fundação Santillana, entre outros, por meio do movimento “Todos pela Educação”, que exercia muita influência na Secretaria de Educação Básica do MEC, mesmo no período que antecederam os eventos catastróficos contra a democracia em 2016 (ZANARDI, 2019). Entretanto, a proposta da BNCC era divulgada à população como um processo de viés democrático, elaborado por meio de colaboração participativa, uma vez que “esses documentos estiveram disponíveis no Portal da Base, espaço criado na web para tornar pública a proposta da BNCC e, ao mesmo tempo, acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade” (BRASIL, 2016, p.2).

No entanto, face ao golpe parlamentar-midiático-judicial de agosto de 2016,

escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical. Aos poucos, a versão inicial da BNCC foi sendo moldada às teses dos novos ocupantes do MEC até chegar a (...) terceira versão (FREITAS, 2017, s/p).

No que diz respeito “especificamente, à elaboração da terceira versão”, tem-se que “foi delegada a consultores externos ao processo de construção dos documentos, referendado pelos membros do Conselho Nacional de Educação, resultando em uma redação que se distancia dos interesses sociais” (GONÇALVES e PUCCINELLI, 2017, p. 78).

O que se pretende esclarecer aqui, com essa contextualização do momento histórico da BNCC, que culmina na produção do CP, é que:

Não se ignora que a Base Nacional Comum Curricular seja um projeto anterior ao Golpe e que já se constituía em pilar para as políticas educacionais como prescreviam a já citada Constituição de 1988 e o próprio Plano Nacional de Educação de 2014. No entanto, não se pode ignorar que o radicalismo neoliberal e suas políticas que aprofundam a desigualdade trazido pelo Golpe de 2016, permitem-nos perceber um currículo unificado que promove o aumento das responsabilidades das

escolas públicas, professores/as e estudantes, que são penalizadas com cortes de investimentos, precarização do trabalho docente e condições adversas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (ZANARDI, 2019, p. 7).

Creemos que essa contextualização seja necessária a fim de situar as determinantes de produção do currículo do Estado de São Paulo em 2017, pois, além de ter sido produzido em função dos dispositivos do artigo 5º da Resolução nº 2 do CNE — que coloca a BNCC como referência nacional para a formulação dos currículos das instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, no sentido de superar a fragmentação das políticas educacionais —, e do Art. 1º da portaria nº 331/2018 do MEC — que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC — este currículo foi produzido pelos mesmos atores empresariais (FREITAS, 2017), substituindo o Currículo do estado de São Paulo (2008-2018).

Sua formulação inicial se dá em um processo de retificação da proposta curricular anterior a partir da perspectivada BNCC:

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual (SÃO PAULO, 2018, p. 20).

Dessa maneira, seguindo o programa de implantação que se dá a partir desta mencionada terceira versão, como um ato de normalidade política, nasce o CP, como matriz curricular que vincula a prática educacional de todas as escolas do estado de São Paulo a um rol de competências preestabelecidas, as quais são espelhadas na BNCC.

Assim, o currículo delimita o que deve ser ensinado nas escolas com base no rol de competências e habilidades. Logo,

o Currículo indica claramente o que os estudantes devem “saber” (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (...) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2018, p. 35).

Consta no texto final do CP que, antes da versão que chegou até às escolas,

houve uma primeira versão que teria ficado disponível, de forma on-line, para eventuais intervenções. Mas, ao se pesquisar sobre esta versão, que deveria estar ao dispor para o processo de consulta pública e contribuições da comunidade escolar, não se encontrou a página que o documento curricular oficial faz referência para apontar seus resultados.

Ao se pesquisar um pouco mais no site da UNDIME¹³, também atuante na elaboração do CP, para tentar localizar essa primeira versão, apenas se encontrou os formulários utilizados como instrumento de intervenção pelo mediador de seminários sobre as competências e habilidades a serem trabalhadas em sala de aula — seminários estes que lembravam muito uma palestra de formação docente. A função destes formulários não estava bem explicada neste site¹⁴, mas ao que parece, serviram de base de dados para apontar as intervenções dos docentes.

No entanto, o que se percebe é que esses questionários eram compostos por quatorze perguntas que direcionavam a participação dos docentes a uma margem muito estreita de interposição. Essas perguntas eram basicamente as seguintes: a primeira, era dada por uma pergunta fechada sobre o grau de concordância a respeito da adequação da proposta do CP em relação às dez Competências Gerais da BNCC; depois, ainda por meio da intercessão do mediador, questionou-se nesses seminários, sob a forma de pergunta aberta, qual seria a expectativa que se formulava de cada uma das dez competências gerais, em cada um dos componentes da grade curricular; em seguida, questionou-se, por meio de pergunta fechada, se a satisfação da progressão das habilidades dentro de cada ano estava assegurada; por fim, possibilitou-se que os participantes opinassem e dessem sugestões de melhoria do CP, desde que fossem em “consolidade”¹⁵ com este currículo¹⁶.

Pelo o que se figura no documento oficial do currículo do estado de São

¹³A UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo – esteve diretamente envolvida na elaboração, redação e implementação do Currículo Paulista desde o início de seu processo (São Paulo, 2018).

¹⁴ Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/versao-1-do-curriculo-paulista-e-documentos-para-a-realizacao-dos-seminarios-regionais/>

¹⁵ Sendo este termo não encontrado no dicionário Aurélio (DE HOLLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque; DOS ANJOS, Margarida. Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Editora Nova Fronteira, 2010) e foi transcrito conforme a fonte em: <http://www.undime-sp.org.br/versao-1-do-curriculo-paulista-e-documentos-para-a-realizacao-dos-seminarios-regionais/>.

¹⁶ Disponível em: Conforme analisado em formulários disponíveis em: <http://www.undime-sp.org.br/versao-1-do-curriculo-paulista-e-documentos-para-a-realizacao-dos-seminarios-regionais/>

Paulo, foi com base nesses questionários, aplicados nos referidos seminários regionais, que se fundamentaram os dados para apresentar os números estatísticos a seguir sobre a participação dos docentes:

Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares (SÃO PAULO, 2018, p. 20).

Ademais, também é dedutível, que foi com base nesses números que o CP apresentou que “o índice médio de aprovação do currículo foi de 90,8%, o que demonstraria a sua aceitabilidade pelas diferentes redes e pelos cidadãos que participaram da consulta pública” (SÃO PAULO, 2018, p. 20) ¹⁷.

No entanto, o CP, antes de sua versão final, passa por mais uma fase de consultas públicas. E, sua segunda versão

foi discutida em 82 seminários regionais, que contaram com a participação de 29.786 professores e gestores educacionais, representantes das redes pública e privada de 611 municípios paulistas. Durante as discussões, foram encaminhadas propostas de novas habilidades, assim como a readequação, revisão ou exclusão de habilidades em cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2018, p. 24).

Estas últimas participações também foram feitas através de seminários, pelo que se encontra no site da UNDIME¹⁸, repetindo-se a metodologia acima descrita. Porém, nesta etapa, a UNDIME disponibilizou em seus seminários apenas questionários fechados para os participantes¹⁹. Esses questionários separavam a participação entre as partes que compunham o texto, ou seja, entre a Introdução Geral, Educação Infantil, as áreas de Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas e Matemática, inquirindo aos participantes a respeito da qualidade das

¹⁷ Cremos que vale a pena frisar que as imprecisões nas colocações apresentadas se devem ao fato de que estes dados sobre a participação docente se dão pela falta de fontes precisas, mesmo nos sites oficiais do governo sobre a metodologia empregada sobre a intervenção. Acreditamos que isto se dê de forma intencional pelos órgãos públicos, para que o caráter de participação limitada fique ocultado para que se crie a impressão de que o processo de formação do currículo se deu de forma amplamente democrática.

¹⁸ Aqui se faz referência à UNDIME, pois muitas informações sobre o Currículo Paulista que não se encontram nos sites do Governo do Estado de São Paulo são fornecidas pelo site da UNDIME (<http://www.undime-sp.org.br/>)

¹⁹ Disponível em: <http://www.undime-sp.org.br/category/curriculo-paulista/>

orientações dadas, do material oferecido, das instalações do local e sobre a aplicabilidade dos temas dados na rede escolar que atuam. Também foram perguntadas quais seriam as necessidades da escola para a implementação do CP²⁰.

Quando se chegou à última versão do currículo aqui observado, apresentada pelos redatores da SEDUC e da UNDIME à Comissão do Conselho Estadual, foram reiteradas as recomendações da BNCC a respeito da matéria de competências.

A versão revista foi apresentada pelos redatores da SEDUC UNDIME à Comissão do Conselho Estadual. Foram reiteradas, pela Comissão, recomendações para que, no Currículo Paulista, observe-se o conceito de competência instituído na BNCC e, ainda, que seja enfatizada, em todos os componentes curriculares, a íntima correlação entre as habilidades socioemocionais e as cognitivas (SÃO PAULO, 2018, p. 24).

O texto do CP traz em seu cerne o objetivo de desenvolver competências e habilidades. Essa finalidade, porém, já era a preocupação central do currículo vigente em 2008 – o currículo “São Paulo Faz Escola” (SÃO PAULO, 2008). E quando entra em vigência, face às demandas legais supracitadas, a nova proposta curricular reafirma esses mesmos objetivos por conta da obrigatoriedade do alinhamento exigido em relação à BNCC. Mas, além de reafirmar essa orientação pedagógica baseada em habilidades e competências, o atual CP incorpora habilidades e competências socioemocionais.

O Currículo Paulista considera a Educação Integral (...) o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural (...) para sua atuação na sociedade contemporânea. (...) Viver, aprender e se relacionar nesse novo contexto tem exigido, cada vez mais, maior autonomia e mobilização de competências dos sujeitos (...). Assim, nas escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino, as atividades desenvolvidas com os estudantes, dentro e fora do espaço escolar, devem convergir para que todos possam desenvolver as competências gerais explicitadas (SÃO PAULO, 2018, p. 28).

²⁰ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeglc6lCzellf0mcBslgUDMjAu2tJK09j314xLDN_NNHoGo-w/viewform

Para explicitar esse direcionamento educacional, o CP elenca em seu conteúdo as dez habilidades/competências gerais, a fim de reiterar o compromisso com o seu desenvolvimento.

Inicialmente, o texto ressalta a relevância dos saberes historicamente acumulados como formas de explicar a realidade e construir uma sociedade mais justa, crítica, valorizando a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (SÃO PAULO, 2018, p. 29).

O conhecimento serviria para exercitar a atividade intelectual no sentido de apurar causas de problemas e resolver dilemas de maneira crítica, imaginativa e criativa.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (SÃO PAULO, 2018, p. 29).

O texto também aborda a fruição das manifestações artísticas e culturais como parte importante do currículo bem como o domínio de várias linguagens para expressar vivências, ideias e sentimentos.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico - cultural.

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (SÃO PAULO, 2018, p. 29).

Ainda, o documento curricular põe em evidência o uso e a aprendizagem das novas tecnologias ao longo do texto, principalmente nesta parte da apresentação geral das competências e habilidades a serem trabalhadas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (SÃO PAULO, 2018, p. 29).

No trecho acima, o CP coloca que o estudante deve “exercer protagonismo e autoria na vida pessoal”, de modo que parece haver uma preocupação com as questões referentes às escolhas de vida a serem feitas pelos alunos, pois, segundo o texto, estas escolhas devem estar relacionadas ao universo do trabalho e alinhadas ao exercício da cidadania.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SÃO PAULO, 2018, p. 30).

Outra questão importante a ser ressaltada num trabalho que envolve preocupações com o ensino de língua portuguesa, é o fato de que o presente currículo traz um enfoque à competência de argumentar e defender ideias, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, bem como o realce dado à preocupação com a saúde física e sobretudo emocional dos alunos.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (SÃO PAULO, 2018, p. 30).

Essa preocupação com o socioemocional pode ser percebida pelas colocações que este currículo faz em relação ao respeito mútuo e à socialização sem preconceitos, baseada na empatia e no diálogo.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de

grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2018, p. 30).

O texto finaliza sua seção de competências gerais enfatizando a importância de ser trabalhada a autonomia, a responsabilidade e a capacidade de tomada de decisões dos alunos.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (SÃO PAULO, 2018, p. 30).

O escopo de arrolar essas competências para o CP é fazer com que se garanta a educação sustentada em três pilares: aprender a fazer e a conviver, aprender a ser e aprender a aprender.

Espera-se que essas indicações possam orientar as escolas para o fortalecimento de ações que assegurem aos estudantes a transposição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em intervenções concretas e solidárias (aprender a fazer e a conviver), no processo da construção de sua identidade, aprimorando as capacidades de situar-se e perceber-se na diversidade, de pensar e agir no mundo de modo empático, respeitoso à diversidade, criativo e crítico (aprender a ser), bem como no desenvolvimento de sua autonomia para gerenciar a própria aprendizagem e continuar aprendendo (aprender a aprender) (SÃO PAULO, 2018, p.35).

Para garantir que estas competências se desenvolvam, o CP coloca que “a alfabetização é central na aprendizagem das crianças, uma vez que supõe um conjunto de habilidades e competências fundantes, que se configuram como andaimes para as aprendizagens posteriores” (SÃO PAULO, 2018, p. 36).

Centrando, assim, as atividades na aquisição da competência de leitura e escrita, o currículo estabelece o entendimento da competência como “o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros” (SÃO PAULO, 2018, p. 36), não restringindo “apenas à apropriação da palavra escrita, mas designa um conjunto de saberes e fazeres específicos e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo” (SÃO PAULO, 2018, p. 37).

Nota-se também no CP a preocupação com as novas tecnologias, por estas terem tomado conta dos espaços na vida das pessoas, e o acesso às informações agora estão contidas nessa nova situação:

A forte presença da tecnologia na vida de todos tem ressignificado o cotidiano, alterado práticas, modos de interação, as maneiras como executamos as mais variadas tarefas. A leitura e a escrita vêm ocupando novas plataformas, novos canais de circulação. As tecnologias em geral e as linguagens — as digitais em particular — alcançam crianças e adolescentes no modo como concebem seus processos pessoais de aprendizagem (SÃO PAULO, 2018, p. 39).

É por isso que faz parte do CP o letramento digital, no sentido de fazer o aluno

apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdo em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (SÃO PAULO, 2018, p. 40).

Outra preocupação recorrente no CP diz respeito à

necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições (...) para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las (...)

A construção de um Projeto de Vida não deve seguir um roteiro fechado, hermético, nem se limitar ao âmbito do estudo e do trabalho. Ao contrário, deve dar-se em um processo flexível, que permita reflexões e revisões constantes, sempre conectado com a história pessoal de cada estudante, o contexto social e histórico de sua vivência e em articulação com suas expectativas relativas também à adoção de estilos de vida, posturas e hábitos saudáveis, sustentáveis e éticos (SÃO PAULO, 2018, p. 38-39).

Assim, para atender às demandas de projeto de vida e de aquisição de multiletramentos, ressalta-se a importância no CP para o ensino das linguagens:

As Linguagens são aqui entendidas como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Essa interação entre sujeitos sociais se dá por meio das mais diversas linguagens e traduz um dado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive. Essa premissa permeia o Currículo Paulista e contempla diferentes multissemióticas e multimeios ligados à realização de práticas sociais de linguagem (SÃO PAULO, 2018, p.38).

Tal qual se dá na BNCC, por conta do que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o CP abrange como sendo da área de Linguagens os componentes

curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2018, p. 95).

O documento curricular arrola seis competências como as principais a serem desenvolvidas no âmbito da linguagem, a saber:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (SÃO PAULO, 2018, p. 96).

No que diz respeito ao ensino de língua vernácula, em específico, o CP afirma que “sustenta para o componente de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva” (SÃO PAULO, 2018, p. 101), dizendo que:

essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva (SÃO PAULO, 2018, p. 101).

O ensino de linguagem no CP é uma questão que permeia toda sua grade curricular, como era na antiga proposta curricular do estado de São Paulo, uma vez

que considera que “falar, escrever, ler e escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana” (SÃO PAULO, 2018, p. 102).

Num discurso de respeito às variedades culturais que compõem o uso da língua portuguesa nas mais diversas formas identitárias, o CP acentua que a língua portuguesa é um instrumento de comunicação. Desta forma, deve-se

(...) compreender e respeitar as variedades linguísticas enquanto construções históricas, sociais e culturais. Essa perspectiva também enfatiza o fato de que as linguagens são uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, e por isso são portadoras e constitutivas de identidade, que fazem a interação entre sujeitos que podem comunicar sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital (SÃO PAULO, 2018, p. 102).

Afirmando se basear em multiletramentos, o documento oficial da atual matriz curricular paulista, “toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem” (SÃO PAULO, 2018, p. 101). O multiletramento²¹ é entendido aqui como uma necessidade de adequação à sociedade dita globalizada: “no que diz respeito às práticas de linguagem, o termo ‘multiletramentos’”, cunhado para representar dois “multi” — a multiplicidade social, cultural e linguística presente na sociedade globalizada” (SÃO PAULO, 2018, p. 104).

Neste sentido, o CP entende que a aplicação do multiletramento está atrelada ao trabalho colaborativo e à adequação à situação tecnológica atual:

Para o funcionamento dos multiletramentos, a escola e seus professores — o de Língua Portuguesa, especialmente — deverão estar abertos a mudanças. Precisarão compreender e valorizar o trabalho colaborativo entre os estudantes, entre professores, entre professores e estudantes, seja em sala de aula ou em outros espaços. Os novos letramentos, portanto, são mais bem compreendidos em relação a um período histórico de desenvolvimento social, intelectual e tecnológico que vem acontecendo há várias décadas. Tais mudanças afetam profundamente os valores e as

²¹ “O multiletramento é a prática educacional que “possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução. (...) Surge deste contexto a demanda de novos letramentos que proporcionam aos sujeitos as condições necessárias para compreender a convergência entre as linguagens e o papel da tecnologia como suporte e meio de novas práticas discursivas. Nesse contexto, o multiletramento como a habilidade interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações” (BALADELI, 2011, p. 9).

rotinas de uma educação convencional (SÃO PAULO, 2018, p. 107).

Feitas essas considerações acerca do ensino de língua portuguesa no CP, este componente curricular está alicerçado no desenvolvimento de estratégias cognitivas baseado em competências e habilidades específicas. Neste sentido, o documento arrola algumas competências específicas de língua portuguesa, dividindo-as nas fases escolares.

Para Ensino Fundamental, observa-se que se coloca que a linguagem deva ser compreendida como um fenômeno social e culturalmente variável em relação à comunidade que os falantes pertencem.

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

O documento ressalta a importância da linguagem escrita para a vida humana na sociedade letrada, bem como o valor da leitura e produção de textos com fluência, autonomia, compreensão e criticidade.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

O CP trata da questão da competência de leitura escuta e produção de textos presentes nos vários veículos de divulgação, como habilidades e competência a serem desenvolvidas, como a compreensão de enunciados de forma autônoma, fluente e crítica, para que os educandos possam expressar seus pensamentos e sentimentos.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Coloca a necessidade da compreensão do fenômeno da variação linguística para que se promova o respeito dos falantes dos diversos registros de linguagem, com objeção a qualquer forma de preconceito:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

O texto faz menção, também, à necessidade de adequação linguística em função da situação de comunicação:

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Nesta seção demonstra-se, ainda, que se deve trabalhar em textos dos mais variados meios de comunicação, temas que abordem conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais:

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Nesta parte geral de competências/habilidades da LP, o texto curricular coloca o texto como um espaço de manifestação, mas também de negociação, sobre a axiologia, semântica e ideologia presente nos discursos.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Além disso, há uma ênfase grande sobre a competência e habilidade da leitura, colocando-a em dois tópicos em sequência, no sentido de fazer com que o aluno valorize e frua da literatura em seu aspecto lúdico, imaginativo e encantador, e reconheça seu potencial de transformação e humanização.

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
Envolverem-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Há, ainda, um destaque para que se trabalhe com os discentes as práticas de produção de conteúdo nas novas plataformas digitais:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

É de se observar, também, como os conteúdos a serem ministrados em aula são organizados pelo CP seguindo a estrutura da BNCC, ou seja, são catalogados por códigos que atrelam três informações: qual objeto de ensino trata a habilidade/competência, em que fase escolar ela será trabalhada e em qual ano escolar deve ser desenvolvida. O documento também separa habilidades/competências específicas de cada ano escolar e as gerais a serem articuladas entre os demais anos.

O Organizador Curricular está estruturado em Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Ano (de escolaridade), Habilidades e Objetos de Conhecimento. Habilidades correspondem à indicação de processos cognitivos ligados aos Objetos de Conhecimento, que dialogam com as Competências Gerais da Educação Básica e com as Competências Específicas do componente (...). Quanto à estrutura descritiva das Habilidades, elas são identificadas por um código que carrega letras e números (Ex.: EF01LP05 – “Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, habilidade 5), mantendo-se a estrutura proposta pela BNCC” (SÃO PAULO, 2018, p. 110-111).

Esse mecanismo de catalogação dos conhecimentos a serem trabalhados na educação funcionaria como o mecanismo de controle dos professores e de cada unidade escolar pela mensuração da aprendizagem dos estudantes, exercida por meio de provas gerais externas, como Prova Brasil e SARESP, já que não haveria uma única competência/habilidade descrita na BNCC que não poderia ser analisada por essas avaliações de larga escala.

Com relação à habilidade/competência da leitura, seguindo a BNCC, o CP também coloca os textos jornalísticos e informativos como pertencentes a um gênero discursivo privilegiado para estratégias pedagógicas que objetivam a formação argumentativa e persuasiva dos alunos (BRASIL, 2017):

Nas práticas de leitura, ganham destaque os gêneros que circulam na esfera pública, no campo jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, e os que se inserem nas práticas contemporâneas de linguagem.

Dentre as habilidades relacionadas à abordagem dos gêneros que circulam nessa esfera, merecem destaque aquelas voltadas ao desenvolvimento da capacidade de argumentar e persuadir (SÃO PAULO, 2018, p. 124).

Em relação ao texto artístico-literário, mesmo considerando seu potencial humanizador, no que diz respeito ao uso da palavra como forma de expressão artística, o mais importante para o currículo aqui em análise, é a formação de um público leitor:

Assim, em conformidade com a BNCC, o Currículo Paulista destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas (SÃO PAULO, 2018, p. 126).

Mesmo trazendo a perspectiva enunciativo-discursiva e colocando uma grande gama de conteúdos no que diz respeito aos gêneros literários, há um grande enfoque em relação às regras de ortografia, pontuação, acentuação e os demais estudos que dizem respeito à norma padrão:

Ainda decorrente da opção teórica geral do documento, que considera a língua numa perspectiva enunciativo-discursiva, cabe uma última palavra sobre a reflexão linguística-semiótica: além da continuidade do estudo da ortografia, pontuação e acentuação em suas regularidades e irregularidades, são aprofundados, progressivamente, os estudos que regem a língua dentro da norma padrão. Mas é importante ressaltar que esses devem estar articulados aos outros eixos de aprendizagem (SÃO PAULO, 2018, p. 127).

Assim, procurou-se ilustrar um pouco sobre o caráter do que propõe o texto do Currículo, que será discutido no último capítulo deste trabalho. No entanto, acreditamos que, antes que se parta para as discussões a respeito do CP, faz-se necessário também apresentar as colocações e disputas epistemológicas sobre o ensino de LP.

Mas para se iniciar uma discussão específica no âmbito curricular de uma disciplina, deve-se levar em consideração que o currículo é um campo de disputas

de interesses, em que se refletem os conflitos sociais de uma sociedade desigual. Sendo o currículo a materialização da visão de mundo da classe dominante, que impõe a difusão de seu discurso como discurso único, este acaba colaborando para a manutenção social, e serve como reprodutibilidade da cultura produzida pelos atores hegemônicos (MOREIRA; SILVA, 2002).

Ainda assim, sendo a manifestação do currículo um elemento dado por determinantes históricos em que a classe dominante impõe seu discurso como sendo o único caminho possível, entendemos, dentro da compreensão marcusiana de negatividade (SILVA, 2004), a possibilidade de superações, tanto de suas contrariedades autoritárias como em suas imposições de ideologia para manutenção do *status quo*, na viabilidade de um currículo como “matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2002).

1.1 Palavra como experiência autêntica e práxis freireana

Situando essa discussão no campo do ensino de Língua Portuguesa (LP), constata-se que este é tradicionalmente ligado ao ensino de gramática como apontam alguns estudiosos (BUNZEN, 2011; LUCCHESI, 2012; MALFACINI, 2015, e SOARES, 2012).

Segundo Soares (2012), o ensino de gramática no currículo de linguagem remonta ao tempo do ensino jesuíta do séc. XVI, que, mesmo dando o enfoque do ensino de linguagem à língua latina, colocava as questões metalinguísticas de seu ensino como centro de sua atenção.

Mesmo após se consolidarem as reformas pombalinas, no século XVIII, o ensino de gramática se manteve fortemente presente, colocado no centro da educação de linguagem, tanto no ensino de latim, quanto no de língua portuguesa — esta, entendida durante muito tempo como uma língua instrumental para o ensino de latim.

Paulatinamente, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social (...), a gramática do português foi-se libertando de sua ancilagem em relação à gramática latina, e ganhando autonomia. Contribuíram sem dúvida para isso as numerosas gramáticas brasileiras que surgem a partir do século XIX” (SOARES, 2012, p.147).

Uma vez que, por um “grande lapso de tempo” as escolas eram pensadas apenas para a elite, os chamados de “filhos de família”, a política linguística adotada para a educação refletia a necessidade de seu público-alvo, posicionando-se no sentido de uma única forma do português baseado em “uma gramática única e uma ‘luta’ acirrada contra as variações até de pronúncia” (HOUAISS, 1988, p. 26).

Por isso, levando em conta a história do ensino de LP, observa-se a “persistente primazia da gramática (...) pela força da tradição que (...) vem dos tempos do sistema jesuítico e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX” (SOARES, 2012, p.153), e que ainda “no Século XXI, é comum observarmos, nas escolas, uma prática pedagógica de língua portuguesa voltada exclusivamente para o ensino da gramática normativa” (MALFACINI, 2015, p.147).

Essa persistência do ensino da língua vernácula ligada ao ensino mais conservador de glossologia nos currículos oficiais, coloca as regras da gramática normativa como “guia orientador de uma expressão oral e, sobretudo, escrita que, para o presente momento da evolução da língua, se pudesse considerar ‘correta’” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. XXIV).

Esse ensino arraigado à gramática normativa, mesmo com os ponderamentos recentes sobre a linguagem coloquial, acaba por enfatizar “a descrição do português atual na sua forma *culta*, isto é, da língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá” (CUNHA; CINTRA, 2016, p. XXIII – grifo nosso).

Assim, os gramáticos normativistas que se voltam para o estudo e o ensino da língua vernácula, afirmam-se nos “clássicos” literários para estabelecerem o que é correto e quais são os exemplos modelares idiomáticos da língua vernácula, através dos autores consagrados que aponta como paradigma:

Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos(BECHARA, 2009, p.38 – grifo nosso²²).

²²Grifamos o que acreditamos ser o mais significativo no discurso de gramáticos e linguistas, uma vez que, o ensino de gramática normativa, após a chamada “virada linguística” passou a ser compreendido em escala crescente no meio acadêmico como uma forma retrógrada e estagnada de ensino da língua (SILVA, 2015), começa a não ser assumida explicitamente face aos seus anacronismos (dogmatismo, desprezo pela língua falada, preconceito linguístico etc.) passando

Quando estes gramáticos voltam seus olhares para a língua do povo, fazem-no, envergando sobre esse registro linguístico, a consternação condescendente, conferindo-lhe a margem de seu uso nas ocasiões em que haja essa possibilidade, ou seja, nos momentos informais ou nos textos narrativos em que a fala dos personagens permita tais situações.

No fundo, a grande missão do professor de língua materna (...) é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praticadas por seus personagens (BECHARA, 1986, p.14 – grifo nosso).

Essa “caridosa permissão” que os gramáticos normativistas concedem ao povo para a utilização dos seus próprios registros linguísticos, é chamada de “liberdade do discurso”, mas que, segundo o pensamento destes conservadores, deve ser usada com moderação, e, necessariamente, evitada.

O caráter concessivo tenta camuflar, mas acaba ressaltando o preconceito linguístico histórico, ao ver na língua do povo uma inferioridade; pois, no momento que ponderam a existência de uma variedade linguística possível ao povo, fazem-no reafirmando a supremacia do registro normativo, apontando-a como um ideal a ser dominado por todos os falantes de uma determinada língua histórica.

A língua padrão, por exemplo, embora seja uma entre as muitas variedades de um idioma, é sempre a mais prestigiosa, porque atua como modelo, como norma, como ideal linguístico de uma comunidade (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 4, – grifo nosso).

Porém, mais interessante que a defesa de uma superioridade linguística da norma “cultura”, é a visão de mundo que emerge de seu posicionamento epistemológico. O senso de correção para os gramáticos, alinhados à visão mais tradicional de ensino, está ligado a uma questão ética maniqueísta de bem e mal, pois essa posição de ensino atrela a ideia de “correção” da linguagem ao conceito de virtudes:

ideologicamente por um processo de mascaramento deste posicionamento teórico por meio do obscurecimento ou da falseamento das situações (THOMPSON, 2011).

Todo o nosso comportamento social está regulado por normas a que devemos obedecer, se quisermos ser corretos. O mesmo sucede com a linguagem, apenas com a diferença de que as suas normas, de um modo geral, são mais complexas e mais coercitivas (CUNHA; CINTRA, 2016, p. 6).

Quando Celso Ferreira da Cunha e Luís Filipe Lindley Cintra aproximam a “correção” social da “correção” da fala, ressaltam a preocupação ética com costumes considerados corretos, ou seja, com comportamentos adequados aos costumes vigentes – sendo considerado “erro” a ação de quem diverge desses costumes. No fundo, ao se buscar uma forma correta de língua, emerge-se o pensamento ético da Grécia Antiga, estritamente ligado a valores estéticos — mais precisamente, com a ética platônica, em que a virtude está vinculada à noção de purificação de tudo aquilo que é terreno para contemplar o mundo ideal, imutável e eterno, ou seja, uma ideia de correto ligado ao sumo bem (VALLS, 1989).

No mínimo, os gramáticos mais tradicionais vinculam o falar, conforme o registro normativo gramatical, ao caráter socialmente vinculante que a sociedade exerce, ao esperar um registro aceitável como um poder coercitivo sobre o indivíduo. Em outras palavras, para este grupo de estudiosos, respeitar as regras gramaticais nos atos de comunicação é mais do que denotar “boa” educação, é se atentar às regras de etiquetas em alinhamento aos “bons” costumes.

Podemos, com Vagner e Pinchon, dizer que o ensino dessa gramática normativa pertence mais à educação que a instrução: ele pretende mostrar ao falante como dizer isso e repelir aquilo para atender aos usos e seleções esperados de uma pessoa culta. É uma atitude modelar diante da língua, igual à que deve assumir ao se dirigir aos mais velhos ou ao sair de um elevador, por exemplo, entre outras “boas maneiras” (BECHARA, 1986, p.51).

Para esses teóricos da metalinguagem, o mais importante é a reverberação do código linguístico enquanto forma aceitável e “compartilhada” pela comunidade de falantes desta língua, do que o enunciado que fazem no mundo e ao mundo. Para Jespersen (1947, apud CUNHA; CINTRA, 2016, p. 7), “falar correto significa o falar que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas”.

Ao se considerar que a forma da linguagem é maior do que o conteúdo significativo ou o valor ético das palavras como maneiras “corretas” no uso da

língua, pode-se dar margem ao esvaziamento na própria função primordial a que se propõe a língua – a interação social²³.

É por isso que, mesmo entre gramáticos e filólogos, há uma linha de pensamento que aponta algumas críticas iniciais em relação a esse dogmatismo:

A gramática tenta codificar e fixar o chamado uso idiomático. Desta maneira, ela assume um papel originariamente didático. Entretanto, como pretende fixar esse mesmo uso, a gramática passa a ser dogmática, na medida em que se reveste da prerrogativa de ser uma gramática acadêmica ou de autoridades (BECHARA, 1986, p.46).

Para esses estudiosos, que se afastam um pouco dessa maneira tradicionalista de pensar o ensino de LP para apontar nestas práticas algumas críticas, a escola acaba por colocar no cerne de sua atividade “a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 01).

É por isso que nas últimas cinco décadas, os linguistas se engajaram no debate sobre o ensino tradicional, contra esse “caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras” (Idem, ibidem), na busca de superar o artificialismo que se fundou nas escolas em relação ao uso da linguagem, tentando proporcionar aos alunos a capacidade de se comunicar eficientemente nas modalidades oral e escrita (GERALDI, 2011, p. 35).

É claro que no plano das disputas culturais que o currículo representa, a reação contra o que estava sendo proposto no campo de estudo de ensino da língua materna pelos linguistas foi (e ainda é) veementemente refutado por aqueles que se alinham, mesmo que criticamente, a uma tradição ortodoxa de educação linguística calcada no conservadorismo do vernáculo.

Esses ataques podem ser percebidos na fala de muitos professores em sala de aula, como em alguns teóricos da linguagem como se expõe exemplarmente em Bechara: “certas teses populistas e demagógicas, especialmente no que concerne a educação linguística de adultos, segundo as quais devem os “oprimidos” ficar com sua própria língua e não aceitar a da classe dominante” (BECHARA, 1986, p. 11).

²³ Segundo Vygotsky (2001, p. 26), “a função primordial da linguagem é a comunicação. A linguagem é antes de mais um meio de partilha social, um meio de conversação e de compreensão”.

Bechara (1986) ainda dispara contra a nova postura de entendimento sobre o ensino de língua. O autor expressa sua reprovação ao dizer que aquilo que estava sendo proposto era uma “distorção da realidade”, pois ao não levar em conta a gramática como elemento central de ensino de LP, deixar-se-ia “a língua livre de qualquer imposição” possibilitando o desprestígio do código escrito em função do código oral:

Em outras palavras, parece-nos que a proposta dos linguistas com relação ao ensino gramatical, mesmo de forma não intencional, sugere a exclusão da gramática da escola. E é difícil concordar com isso, porque apesar de todas as críticas que possamos fazer à gramática em virtude de suas imperfeições e impropriedades conceituais e empíricas, temos de admitir que ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país (FARACO; CASTRO, 1999, p. 02).

Mas esse pensamento expõe uma inversão do que geralmente propõem os linguistas em geral, ou seja, o fato dos falantes de um dado registro linguísticos não abandonarem a sua própria língua, não significa ignorar a língua padrão e desconsiderar o seu ensino, mas a valorização da própria língua em conjunto ao processo de ensino de linguagem padrão.

É por isso que, diante deste histórico conservadorismo da língua culta, com uma postura contrária a posicionamentos questionadores dessa tradição, a linguística necessariamente se assumiu em seu espírito de marginalidade do discurso hegemônico no movimento de embate e rejeição ao convencional – ao mesmo tempo em que se assume como parte da ciência, enquanto a gramática normativa é quase uma regra de etiqueta:

Neste contexto, a Linguística não poderia deixar de surgir como uma disciplina marginal e "novidadeira": sua preocupação com a descrição sincrônica; sua despreocupação com "a forma correta", que foi entendida como defesa das variedades ditas não cultas; seu ocupar-se com a oralidade; sua metalinguagem ainda, em construção, por isso mesmo hermética e abundante, tudo isso lhe dava ao mesmo tempo e contraditoriamente uma marginalidade intelectual e uma centralidade e respeito em face de certa noção de ciência: não poderia haver aura melhor - marginal e científica (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p.307 a 308).

Buscando uma mudança de paradigma, as novas propostas de ensino, advindas dos novos estudos linguísticos, propunham uma mudança para os educadores face ao processo de ensino-aprendizagem da língua.

Influenciados pelo advento das teorias de Mikhail Bakhtin, trazidas pelo professor Boris Schnaiderman da Universidade de São Paulo, nos anos 60 do século passado (ORNELLAS, 2009), os estudiosos da linguagem passaram a incorporar a visão enunciativo-discursiva sobre a comunicação.

Nessa compreensão a comunicação se realiza por meio dos enunciados (orais e/ou escritos) e representa uma finalidade específica, compondo-se em três elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) (BAKHTIN, 2000). Os enunciados traduzem os signos interiores em signos exteriores e faz com que o interlocutor os relacione a um contexto interior que possua previamente (BAKHTIN, 2006).

Dessa maneira, dialeticamente, emissor e receptor constroem significados. A enunciação, para Bakhtin, é concebida como a unidade de base da língua, pois é a réplica do diálogo social, mesmo que de um discurso interior, em que o diálogo se dá pelo enunciante consigo mesmo. É por isso que nesta perspectiva o enunciado só pode se materializar em um contexto social, uma vez que todo emissor tem um “horizonte social”, havendo invariavelmente um interlocutor, ao menos potencial.

Os signos afloram do processo de interação entre os indivíduos e suas consciências que, pelo horizonte social que cada pessoa se encontra imersa, está repleta de signos. Logo, na perspectiva bakhtiniana, a consciência “só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN, 2006, p. 32). Nesse sentido, temos que, para Bakhtin, os fenômenos ideológicos são diretamente determinados pelo conjunto das leis sociais e econômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura situada imediatamente acima da base econômica. (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Em outras palavras, há um sistema ampliado, cujos signos existem somente em interação verbal, como enunciados, em gêneros discursivos, que possibilitam a compreensão de diferentes organizações enunciativo, assim, como a compreensão das características repetíveis, formais da linguagem, que se convertem em diferentes sentidos (DI FANTI, 2003, p. 99).

A influência de Bakhtin sobre as novas formas de se pensar a língua e a comunicação se deu não só por conta de ser uma nova proposta vinda para nosso

contexto acadêmico, mas também para tentar dar resposta aos problemas que a sociedade enfrentava naquele período em que surgiu.

Como o governo da ditadura militar impunha no campo da educação seu discurso tecnicista do ensino em função de um discurso de “modernização” a qualquer custo, gestou-se, no período, uma educação de resistência com base em teorias críticas à situação repressora. Por conta disso, os cursos de formação de professores buscavam meios que obrigatoriamente levassem à autonomia do professor, não mais como “informações apenas transmitidas e assimiladas”, mas conhecimentos que fossem reflexões da totalidade de novos estudos teóricos.

A política desse período também gerou o processo de expansão escolar para ampliar o acesso à escolarização à maior parcela do povo possível – situação que até então não se efetivava e a educação se restringia a uma parcela pequena da população. Com a expansão da rede escolar às camadas populares, geraram-se crises em vários campos sociais. Salientando aqui somente os conflitos entre a cultura entre o novo perfil de aluno das camadas mais populares — que começou a ocupar cada vez mais espaços nas escolas, em confronto àqueles alunos das classes mais favorecidas da sociedade a quem a escola se destinava —, pôde-se observar que a escola não estava preparada para atender esse novo conflito cultural.

A linguagem e a cultura valorizadas pela escola que se figuram como meio e fim da prática pedagógica não respondiam às necessidades do aluno que agora passava a compor o quadro discente. Diante do que se figurava como um quadro de decadência do ensino, na década de 80, em razão dos índices de reprovação e evasão escolar, houve, após o período da ditadura militar no Brasil, uma necessidade de transformação na orientação do trabalho escolar, especialmente no que dizia respeito ao ensino de língua portuguesa. Isso “só seria possível a partir de uma revisão das práticas e valores instituídos e legitimados para a área e da busca de novos paradigmas teórico-metodológicos capazes de responder às novas necessidades e desafios” (GERALDI; DA SILVA; FIAD, 1996).

Dessa maneira, o que se buscou foi “eliminar preconceitos e redizer algumas coisas óbvias sobre o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula” (POSSENTI, 2000, p. 9) para que o ensino de língua portuguesa refletisse mais a

realidade dos alunos na qualidade de falantes naturais da língua do que em estudos artificiais, como são realizados sob a hegemonia do ensino tradicional. “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2011, p. 35).

Alinhando-se à concepção de linguagem da teoria bakhtiniana, como aporte teórico de ensino de LP, esta posição epistêmica entende a linguagem como uma forma de interação. Ou seja, não mais como mera atividade mental pela qual os interlocutores se expressam e transmitem suas ideias *para* o meio social, mas de que forma o meio social é um fator que condiciona a maneira e o conteúdo nos enunciados produzidos e qual interação há entre o meio social e os indivíduos, e vice-versa, nos atos de comunicação.

Isto quer dizer que, para essa forma de se compreender a língua, a comunicação dos enunciados é um reflexo das interferências das condições sociais sobre os indivíduos. Com isso, cria-se uma visão dialógica da linguagem entre o indivíduo e o meio, pois se entende que as pessoas são agentes sociais, em que cada interlocutor exerce uma influência em seu ouvinte (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

A partir dessa base teórica do ensino de linguagem, adota-se uma posição que contraria a habilidade individualizada da comunicação, uma vez que todo ato comunicativo passa pelo confronto de ideias com o meio social, tendo-o como “centro organizador de toda enunciação”, no qual cada indivíduo se encontra. Nessa qualidade, os enunciados são “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade” (BAKHTIN, 198, p. 124). Assim, “essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação” (GERALDI, 2015, p. 384).

Nesta perspectiva, o ensino é dado de forma dialógica, nos confrontos de saberes entre professores e alunos (GERALDI, 1997). E, ainda mais relevante, o ensino de língua portuguesa, num sentido discursivo-enunciativo, se estabelece por meio do diálogo entre o aluno e o texto. O texto se coloca como elemento central

para a atividade de ensino e aprendizagem, uma vez que, neste entendimento, deve-se compreender o texto “como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 1997, p. 22).

No entanto, para que se estabeleça esse diálogo, é fundamental que se aceite a utilização “também nos textos escritos formas linguísticas mais informais (o que não quer dizer aceitar todas), que em geral consideramos aceitáveis apenas na fala” (POSSENTI, 2000, p. 37-38).

A gramática normativa é relativizada, uma vez que “ao diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto” (POSSENTI, 2000, p. 10).

Além do mais, nesta corrente de pensamento, entende-se que no português “há mudanças de padrão através da história. Esta observação é crucial. Não só há variação entre formas linguísticas padrões e populares ou regionais, mas há variação também no interior do padrão” (POSSENTI, 2000, p.78).

Em vista disso, concebe-se a língua na dialética do contato entre os registros normativos e os falares das pessoas, numa relação de condicionamentos mútuos, em que acaba se formando uma síntese entre ambas: no decorrer deste século, enquanto, no português popular, verifica-se uma tendência de mudança “para cima”, não em direção aos padrões normativos, mas em direção ao padrão urbano culto (ou semiculto); no português culto, assiste-se a uma tendência de mudança de afastamento do padrão normativo de matiz europeu, uma mudança que se pode definir como “para baixo” (LUCCHESI, 2001, p. 109).

Por isso, mais do que se focar numa linguagem padrão, busca-se um modelo do que é considerável aceito dentro da fala e da escrita, verificada em seus registros em publicações midiáticas, em que, pelo prestígio, espera-se um registro linguístico aceito pela maioria das pessoas. Desta maneira, “haveria muitas vantagens no ensino de português se a escola tivesse como padrão ideal de língua a ser atingido pelos alunos algo como a escrita dos jornais ou dos textos científicos, ao invés de ter como modelo a literatura antiga” (POSSENTI, 2000, p. 40).

Nessa prática de ensino, defende-se que tanto as reflexões linguísticas estruturais quanto os eventuais estudos de metalinguagem que se façam necessários, devam ser centrados na compreensão e na produção de sentidos no texto, que em si, representa um enunciado discursivo de seu autor, proporcionando

um diálogo entre aluno e autor para a produção de novos atos discursivos enunciativos.

Nesse sentido, o aluno é concebido não mais como mero receptor passivo dos enunciados, mas como coprodutor dos textos que lê, por meio do diálogo, e também, produtor de seus próprios textos. Assim, o aluno é “participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores” (GERALDI, 1997, p. 22).

O ensino de LP, nessa visão, seria mais uma forma de um “fazer” com a língua do que um “absorver” conteúdos metalinguísticos externos, que pouco ou nada tem contribuído ao educando para a superação dos limites de utilização efetiva de sua língua materna, tanto no campo da fala como, principalmente, da escrita. Desta maneira, o constante uso da língua leva o aluno à sua assimilação:

Dado o projeto da escola, ler e escrever são as atividades importantes. Como aprendemos a falar? Falando e ouvindo. Como aprenderemos a escrever? Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala. É claro que o aprendizado não será muito eficiente se tais atividades forem apenas excepcionais (POSSENTI, 2000, p. 47).

Sob esse ponto de vista de ensino, a construção do entendimento do registro linguístico aceito por uma mesma comunidade de falantes, bem como a assimilação das estruturas linguísticas adequadas para construção de enunciados com sentidos, dão-se como resultado das “interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos no interior das quais internaliza o que lhe é externo” (GERALDI, 1997, p. 22).

O que se pretende essencialmente é fugir da mera repetição de exercícios de metalinguagem que não criam elementos significativos para que, no trabalho com a língua, já materializada em enunciados, possa-se compreender seus mecanismos e assim dominá-los.

Falar é um trabalho (certamente menos cansativo que outros). Ler e escrever são trabalhos. A escola é um lugar de trabalho. Ler e escrever são trabalhos essenciais no processo de aprendizagem. Mas, não são exercícios. Se não passarem de exercícios eventuais, apenas para avaliação, certamente sua contribuição para o domínio da escrita será praticamente nula (POSSENTI, 2000, p. 47).

A construção do sentido, tanto no ato de leitura quanto na compreensão do funcionamento da língua, se daria a partir do confronto dos pontos de vista diferentes de cada sujeito, sendo que cada palavra corresponderia a sua contrapalavra “com as quais são construídas as compreensões, levam a entender o sujeito como produto da herança cultural, mas também de suas ações sobre ela” (Idem, *ibidem*).

Por isso que ao se adotar uma perspectiva discursiva-enunciativa como prática escolar, o diálogo é indispensável e a prática de leitura e escrita passam a ser meio pelo qual se estabelece o diálogo com outros textos e com outras pessoas. Por consequência, a produção de textos deixa de ser mero mecanismo artificial e passa a ocupar um ponto central no processo de ensino-aprendizagem em uma proposta educativa crítica humanizadora:

O aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade (GERALDI, 1997, p. 23).

Expostas as duas vertentes de ensino de LP nessa arena de batalha no campo cultural, podemos apontar avanços e retrocessos no que tange às novas propostas curriculares, ou em outras palavras, possibilidades e limites de uma prática educativa da linguagem que se proponha emancipatória e, por isso, que permita ao educando explorar a sua palavra como uma experiência autêntica para a práxis humanizadora.

No que diz respeito a uma proposição emancipatória de educação, percebe-se que emerge da concepção linguística da enunciação uma proposta dialógica, que parte do texto como unidade central da atividade pedagógica. Através do confronto dos discursos dos educandos e dos discursos produzidos pelos educadores e por autores de diversos textos, permite-se que se aborde a vivência do aluno em sua realidade. Ao se trazer essa realidade para sala de aula, há o potencial de se receber dos alunos suas falas significativas, podendo-se levantar com eles suas situações-limites, permitindo-se que surjam reduções temáticas que dirigirão os caminhos curriculares a serem adotados (FREIRE, 1987).

Neste aspecto, tudo o que é revelado no texto do educando pode compor a temática a ser colocada e problematizada junto à comunidade discente. E, além do que é dito, o não-dito, também faz importantes revelações a este trabalho, pois permite que seja possível “ler” os elementos presentes pela ausência e, com eles, criar significados:

Ao se propor a produção de textos como a devolução da palavra ao sujeito, se aposta no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e na possibilidade de recuperar na “história contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano (GERALDI, 1997, p. 20).

Isto abre caminhos para possibilidades de desvelamento da realidade por meio da fala ou do silêncio eloquente do educando, revelando as situações-limites ao seu ser e ao ser de sua comunidade. Assim, possibilita-se que esses discursos, seres de palavras, transformem-se em atos limites, e por isso, políticos, e por isso emancipatórios (FREIRE, 1987).

Com relação às conquistas para que essa visão epistêmica se transforme em práticas na sala de aula, observam-se no plano de políticas educacionais avanços como produto das pressões acadêmicas dos linguistas e, desde os PCNs, os currículos oficiais de LP têm adotado como acepção de linguagem uma linha de pensamento bakhtiniana, ou seja, “uma forma de ação e interação no mundo” (GERALDI, 2015, p. 384).

Mas apesar de algumas conquistas no campo da área do ensino de linguagem, “o excesso de carga exigido” nas propostas curriculares dos últimos anos “impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero” (GERALDI, 2015, p. 389).

A esse problema, soma-se a tendência uniformizante que os currículos oficiais vêm assumindo desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde a década de 1990. Essa tendência ignora as particularidades regionais tanto no plano cultural quanto social, ignorando as desigualdades históricas do país, fruto de seu processo de formação (GERALDI, 2015).

Logo, entende-se que dispor em seu discurso o embasamento teórico alinhado a pressupostos progressistas não faz com que esta proposta curricular se efetive em um engajamento com fins emancipatórios. O que se materializa, com a

apropriação de paradigmas de base humanizadora por um projeto político de educação que tem por objetivo atender a necessidades mercadológicas, é uma troca de paradigmas, ou seja, “as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!” (GERALDI, 2011, p. 35).

Porém, para considerarmos uma experiência linguística autêntica temos que levar em conta que “a linguagem do educador ou do político (...) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos” (FREIRE, 1987, p. 55).

O problema é que, por conta das desigualdades sociais que criam ambientes culturais distintos, “muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante” (FREIRE, 1987, p. 55).

Além do mais, pesa sobre a língua dos mais pobres preconceitos linguísticos que reforçam sua exclusão social, sua opressão.

Para que se alcance o “pensamento-linguagem” dos homens “referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo” (FREIRE, 1987, p. 56) e para que as pessoas possam dizer sua palavra, não se pode pensar no ensino desta palavra por meio da linguagem dos escritores clássicos ou, ainda, na linguagem de jornais, revistas, telejornais e toda sorte de produtores hegemônicos da palavra. Isto não é criar condições para uma experiência autêntica da palavra, mas ensinar palavras ditas e ditadas. Como bem coloca Fiori (1987), “ensinar a ler as palavras ditas e ditadas é uma forma de mistificar as consciências, despersonalizando-as na repetição – é a técnica da propaganda massificadora” (FIORI, 1987, p. 12).

Ou seja, o que se questiona aqui é a centralidade que se dá na necessidade do educando em atingir exclusivamente a aquisição da norma-padrão, negando a identidade linguística dos dialetos.

Pelo o que se entende no presente estudo, quando o foco do ensino passa a ser o alcance da língua padrão pelo aluno, pensa-se no ganho que este aluno terá ao adquirir a língua “comum a todos”. Mas, o que este aluno perde ao abandonar a

língua de seu convívio familiar, comunitário e comunicar-se na língua tal como é prestigiada?

O que se afirma aqui não é que se deva deixar de ensinar a norma padrão, privilegiando as formas dialetais de forma exclusiva, em detrimento da norma culta. É inegável que para o exercício pleno da linguagem, seu ensino se faz necessário, e que, para que se aumente a experiência em relação à linguagem, o educando deve conseguir transitar pelas mais diversas variantes linguísticas, sabendo, inclusive, o momento ideal de usar cada uma delas, até mesmo para poder questionar a hegemonia. Mas não se pode esquecer que o Brasil é um país de cultura heterogênea por conta das diversas culturas que aqui se encruzilharam e que é histórico o seu processo político na busca elitista por uma homogeneização (BARBALHO, 2007).

Dessa forma, em uma perspectiva freireana de educação, a língua do povo, e não a das elites, sempre teve que ser valorizada. Assim, deve-se atentar para que, nas práticas educativas de perspectivas emancipatórias, a língua predominante em sala de aula não seja apenas a língua culta, colocando-a de forma hegemônica.

Ao propor sua prática educativa de alfabetização, Freire (1967) entendia a riqueza da língua do povo como representação direta de sua realidade, considerando “os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional” com “exuberância não muito rara da linguagem do povo de que às vezes não se suspeita” (FREIRE, 1967, p. 20):

Quando pensamos na linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais, compreendemos o problema da sala de aula mais facilmente. Quando comparamos nossa sintaxe com a sintaxe dos trabalhadores, por exemplo, (...), podemos perceber como as condições de classe se expressam através da linguagem. E podemos ver, facilmente, como os trabalhadores têm uma linguagem muito direta, assim como uma vida que é muito direta. O concreto de sua linguagem reflete o concreto de suas existências. Sua linguagem é tão concreta quanto sua existência. Algumas vezes penso, também, simbolicamente, que, por exemplo, quando digo “favela” ou “discriminação”, as palavras saem de minha boca sem nenhuma espécie de peso, como se fossem palavras leves (...). Mas quando essas palavras são pronunciadas pelas pessoas que vivem nas favelas ou pessoas que são discriminadas, a linguagem tem peso. São vinte quilos por palavra (FREIRE, 1986, p. 91).

Freire (1986, p. 78) se opunha à postura das escolas em fazer crer “que a forma de falar dos alunos é vergonhosa”, pois colocava que isso era negar “a

subjetividade dos alunos, não lhes permitindo um contato crítico com sua realidade”. Ou seja, o educando, ao tentar explicar a sua realidade pela língua padrão e não por sua própria linguagem, acaba por “perder o peso das palavras”, perde-se a relação entre linguagem e concretude de sua vivência. Acaba destituído de sua língua, o que é uma opressão, pois “pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (FREIRE, 1987, p. 86). Desta forma, desapropriado de sua cultura, o indivíduo se torna um ser “sem língua” (BAGNO, 1999).

Será que seria tão absurdo permitir ao indivíduo se expressar na forma em que sua língua lhe acolhe o pensamento — uma vez que é carregada de tradição da vida em sua comunidade e que expressa melhor a sua realidade concreta do que a forma dialetal escolar —, ao mesmo tempo em que aprende a forma culta de se expressar? Não seria mais humanizador permitir que o educando use a sua língua em sua comunidade, ao invés de procurar caminhos para impor a maneira de se comunicar pelo que se concebe como correto e, ao mesmo tempo, saber se manifestar a partir da norma culta quando o contexto assim lhe é exigido? Ou seja, será que, exceto no caso em que a situação exija um domínio do registro formal da língua, as pessoas não podem assumir para si o registro linguístico que os identifique em suas raízes socioculturais?

Nesse aspecto, uma proposta humanizadora de educação deve ser aquela que permite o acesso à norma padrão por ser a linguagem de prestígio e que proporcionará ao educando acesso aos bens culturais e aos espaços de poder. Mas, principalmente, que ele, por meio de um processo educativo despreconceituoso possa assumir sua linguagem comunitária e, munido do aprendizado linguístico da língua formal, possa, inclusive, utilizá-la para questionar os cânones da linguagem e quiçá alterá-los.

Só para ilustrar a essa colocação, vale citar a postura linguística de Lélia Gonzalez, filósofa e antropóloga feminista brasileira, dedicada aos estudos sobre linguagem, descolonização, identidade afro-americana e empenhada no combate ao racismo, que defendia uma assunção da linguagem popular na escrita acadêmica, ao mesmo tempo em que dominava o uso de figura de linguagem sofisticadas em seu texto que “era cheio de humor, ironia e ginga” (TOLENTINO, 2019).

Ao considerarmos as contradições apontadas pelos próprios linguistas que de certa maneira defendem o ensino da língua padrão, mas se posicionam de forma menos preconceituosa com relação à língua do povo, tem-se que a distância entre a língua do povo e a forma dialetal da norma-padrão apresenta mais semelhanças do que distanciamentos. Assim, é “relativamente pequena a diferença entre o que um aluno já conhece da língua e aquilo que lhe falta para ser um usuário semelhante ao que a escola imagina” (POSSENTI, 2011, p. 30):

O que vale na comparação entre línguas vale na comparação entre dialetos de uma mesma língua. Dialetos populares e dialetos padrões se distinguem em algumas coisas, mas não pela complexidade das respectivas gramáticas. As diferenças mais importantes entre eles estão ligadas à avaliação social que deles se faz, avaliação que passa, em geral, pelo valor atribuído pela sociedade aos usuários típicos de cada dialeto (Idem, ibidem).

Neste aspecto, vale pontuar algumas considerações de Dante Lucchesi, sociolinguista, estudioso dos falares rurais, que busca na fala de comunidades retiradas na Bahia, resgatar a história dos falares das pessoas, principalmente nas influências da língua portuguesa no contato com línguas indígenas e africanas, que marcam não só a formação da realidade linguística brasileira, mas que refletem a própria realidade do Brasil (FARACO, 2009).

Segundo Lucchesi (2001), com a vinda de milhares de africanos que foram obrigados a virem para o Brasil, logo no início da colonização, houve “transformações linguísticas, decorrentes do extenso, massivo e profundo contato do português com as línguas indígenas e africanas” (LUCCHESI, 2001, p. 100). Esse processo linguístico se deu pela “transmissão linguística irregular” da língua portuguesa do colonizador ao povo escravizado, que teve que aprender o idioma de “oitiva, em situações sociais precárias” (LUCCHESI, 2001, p. 101).

Essa forma de falar o idioma português, de maneira mais característica, desta influência

fincou suas raízes no interior do país, para onde se dirigiu a maior parte da população no período colonial (...), (e se) foi disseminando entre a população pobre, de origem predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil (...)

Nessas comunidades, ainda se observa, na fala dos seus membros mais velhos, alguns traços linguísticos que apontam claramente para mudanças drásticas resultantes de um processo pretérito de transmissão linguística

irregular. Porém, esses traços praticamente desapareceram na fala dos mais jovens, que, diferentemente dos seus avôs, ouvem rádio e assistem à televisão, e teve acesso a pelo menos um ano de instrução pública (LUCCHESI, 2001, p. 102—108).

Este processo de “branqueamento” linguístico, que inclusive não permitiu uma “crioulização” da língua portuguesa aqui no Brasil, segundo este autor, está diretamente ligado ao avanço de urbanização e êxodo rural, bem como, em função do processo de expansão do ensino escolar, que gera uma tendência “ao desaparecimento as marcas mais drásticas das alterações produzidas pelo extenso contato entre línguas ocorrido nos séculos anteriores” (LUCCHESI, 2001, p. 107).

O que se pretende com esses apontamentos sobre a formação linguística do português popular e seu possível desaparecimento — longe de afirmarmos preconceitos na incapacidade dos alunos, o que seria, mais do que “equivoco político e pedagógico”, uma falta ética à própria humanização que tomamos como base epistemológica para este trabalho — é que para se proporcionar aos educandos uma experiência da linguagem como uma experiência autêntica, faz-se necessário que se afirme uma prática pedagógica que os faça se reafirmarem em suas próprias linguagens, advindas de sua vida em comunidade.

Dessa forma, o que se propõe ao aproximar o educando das possibilidades que sua própria língua apresenta, na experimentação do que esta forma de falar carrega como tradição, como ligação ancestral de saberes da coletividade perdidos na mecanização da vida (pela qual o processo aculturação converge para um discurso único), seria a possibilidade de os educandos poderem dizer a sua palavra, como palavra autêntica, mesmo que em diferentes dialetos, autóctone e padrão.

Mas o que se enfatiza aqui é o fato de que, ao priorizar de qualquer maneira o ensino de uma língua padrão, faz-se com que os educandos, advindos de regiões onde a fala do português não segue o “normal”, ao adentrarem os muros da escola, sintam que não podem falar sua palavra por não possuírem o mesmo código de linguagem do que está sendo dito pelos professores e demais colegas. Trata-se de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que o protagonismo linguístico possa ser manifestado tanto na linguagem da comunidade de origem quanto na norma culta padrão. Isto quer dizer que o processo de ensino-aprendizagem da língua em sua norma culta não deve resultar na perda da língua que o educando experimenta em comunidade e que lhe é transmitida com os pesos significativos da coletividade em que vive.

Assim, evita-se que os educandos passem pela situação de que, por não possuírem a língua escolar, não possam fazer enunciados na língua que trazem de casa pelo estigma de ser “feia”, “incorreta” ou “errada”, e acabem se tornando, no plano cultural, despossuídos de um bem. Como ilustrou Bagno (1999), em uma analogia aos sem terras, esses alunos, sem o devido respeito às suas formas dialetais que dão origem a sua expressão comunicativa, seriam reduzidos aos “sem língua”. Muitas vezes essa desapropriação do bem simbólico da língua passa a ser reflexo dos bens materiais necessários ao sustento da própria vida. “Daí que a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exija um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação ao nível da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia” (FREIRE, 1978, p 16).

2 A BUSCA DA PRÓPRIA PALAVRA COMO EXPERIÊNCIA AUTÊNTICA: A PRÁXIS FREIREANA DE DIZER A PRÓPRIA PALAVRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O mundo contemporâneo é dominado e impregnado por palavras transformadas de alguma maneira em informações. Milhares de dados, mensagens, *blogs*, *vlogs*, fazem circular palavras-informações pela rede mundial de computadores todos os dias. Sem contar na quantidade de informações que circulam pelas mídias mais tradicionais, como livros, jornais impressos, revistas, televisão etc.

Mas até que ponto essas palavras transformadas em informações são produzidas *pelo* povo e *para* o povo? Quanto dessa informação é uma palavra autêntica que carrega um caráter humanizador? Até que ponto a informação que chega a todos leva a uma reflexão e gera ações como prática de liberdade?

Santos (1999) elucida que vivemos sob a ditadura da informação em função da ditadura do dinheiro, ditadura aqui entendida como “um poder por nada limitado, não restrito por lei alguma nem por absolutamente nenhuma regra, imediatamente sustentado pela força” (LENNIN, 1959, *apud* ELBE, 2018, p. 4).

A força da ditadura da informação está em seu alicerce construído sob o império do capital e na sua onipresença cotidiana como ditame da verdade, uma vez que somos diariamente bombardeados de informações. Essa onipresença faz com que a informação gerada pelos atores hegemônicos que a produzem, passe a pautar o que as pessoas falam, pensam e, também, como agem, compondo as ideologias e idiosincrasias de toda a gente (SANTOS, 1999).

Ao demonstrar que o império da informação tornou-se o grande regrador da vida, Santos (2000) coloca que as palavras ditadas por esse império têm um poder em si mesmas, que funciona tal qual as palavras de feitiços no mundo magístico das fábulas: elas passam a ter a magia de corporificar uma situação social de perversidades, que beneficiam a uma pequena parcela da população mundial – obviamente aquela que já detém o poder hegemônico – e produz as mais variadas formas de mazelas ao restante da população.

Para o geógrafo, a informação, que antes apenas emoldurava a acomodação da mentalidade humana, a partir das novas tecnologias, sai da rotunda para o proscênio do cenário social num papel de uma dupla tirania: a da produção do

dinheiro em seu estado puro e a da informação midiática como verdade da vida, direcionando o sentido da ideologia de um “discurso único” (SANTOS, 2000).

A onipresença imperativa da informação é tão importante para a construção do mundo moderno, no sentido de controlar a ação humana, que se torna difícil desvincular a materialização da vida social de seus conjuros, pois é pelo condão de sua "graça" que se produz a conformação da opinião pública, e que a população mundial pauta o seu comportamento (SANTOS, 2000). Assim, consegue-se o efeito esperado pelo poder hegemônico que necessita que a vida humana seja “cada vez menos subordinada ao aleatório e cada vez mais exige dos homens comportamentos previsíveis”, pois, desta forma, “assegura, de alguma maneira, uma visão mais racional do mundo (...) que conduz a uma organização sociotécnica do trabalho, do território e do fenômeno do poder. Daí o desencantamento progressivo do mundo” (SANTOS, 2000, p. 31).

Acresce-se a essa questão que a informação que pauta a vida social é uma distorção da verdade, segundo interesses econômicos daqueles que produzem e veiculam a informação nos grandes meios de divulgação.

O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (SANTOS, 2000, p. 20).

Santos (2000) ainda mostra que a estrutura ideológica da informação, nos níveis técnicos que atingem hoje, faz com que cada vez mais se conduzam os comportamentos humanos para os fins a que servem – os interesses dos atores hegemônicos – e sua ação no mundo se dá sem se comprometer com qualquer princípio de ética humanizadora. Esse imperativo da informação traz “um novo ethos as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas” (SANTOS, 2000, p. 19), tornando-as cada vez mais “frias” e voltadas para a busca da realização material a todo custo, substituindo seus sentidos de solidariedade pela postura da competitividade, em que o outro, agora, é visto em um nada além de mero obstáculo a ser vencido a qualquer custo (SANTOS, 2000).

Apesar de Santos (2000) crer que os novos recursos técnicos ofereçam “a possibilidade de superação do imperativo da tecnologia hegemônica e paralelamente admitem a proliferação de novos arranjos, com a retomada da criatividade” (SANTOS, 2000, p. 80), o que temos com os avanços das tecnologias da informação com advento das redes sociais, *smartphones* e toda sorte de mecanismos operacionais de divulgação informativa, que surgem um pouco depois do falecimento deste autor, é um direcionamento em um caminho contrário a esta posição.

Em primeiro lugar, é um mito dizer que a proliferação das novas tecnologias está ao alcance de todos. Os estudos de Valente e Pita (2018) mostram que mais de 40% das pessoas no mundo não tem acesso à rede mundial de computadores. Além dessa situação excludente, não se pode falar em um rearranjo social com as novas tecnologias, pois há uma forte tendência monopolista de mercado exercido pelas corporações gigantes da internet (*Google, Facebook, Alphabet Inc.* (proprietária do *YouTube*)), o que cria uma concentração do bem simbólico de produção de conteúdo dos novos meios de comunicação.

Desta maneira, essa concentração da palavra na mão de poucos, somada a uma situação de exclusão sociodigital, por si mesma, configuraria uma situação opressora — em que a palavra, em vez de ser produzida pelo povo e para o povo, passa a ser dita pelas corporações no lugar do povo e os espaços de exercício do poder da palavra, se não cerceados, tornam-se restritos.

Esse entendimento da situação excludente da palavra exercida pelos novos meios sociais se reforça ao se considerar que dada à evolução técnica que a programação da informática alcançou, o fluxograma de informações processadas pelas plataformas de mídias sociais, como o *Facebook*, chega a armazenar em torno de 300 milhões de gigabytes de dados de cada um dos perfis cadastrados, os quais são utilizados pelas empresas para que sejam operados na finalidade de que as pessoas recebam as postagens mais relevantes de acordo com os critérios montados por essas mesmas empresas (MACHADO, 2018).

Graças a esses dados, consegue-se gerar um filtro de controle feito por uma teia de algoritmos, projetados para criarem rotinas retroalimentadas das informações com tudo aquilo que é acessado na *web* pelo usuário, assim, direcionando o que eles terão ou não acesso nos seus *feeds* de notícias, criando o

que se chama de “filtros de bolhas” (SANTAELLA, 2018 *apud* PELLIZZARI e BARRETO JR., 2019). E “os filtros de bolhas podem ser utilizados para controlar o conteúdo visto, permitindo uma manipulação mercadológica e política” (ROUSE, *apud* PELLIZZARI e BARRETO JR., 2019, p. 63).

Assim, associando o império da informação e a manipulação mercadológica que esta exerce no comportamento das pessoas a essas novas técnicas que se alimentam da ação mental humana para aliená-la ao nível de desconectar as pessoas do próprio senso da realidade material, gera-se uma situação que faz com que as pessoas passem a uma vivência da verdade de forma midiaticizada pelos meios de comunicação.

E, como

no mundo de hoje, o discurso antecede quase obrigatoriamente uma parte substancial das ações humanas – sejam elas a técnica, a produção, o consumo, o poder – explica o porquê da presença generalizada do ideológico em todos esses pontos (SANTOS, 2000, p. 20).

Ao se tornar o alicerce social das ações humanas, agindo como uma ditadura a serviço do mercado e usando todos os meios para controlar o que é dito, o império da informação acaba por tomar a palavra do povo de assalto para si, que não pode mais dizer a sua palavra, porque só consegue repetir o que lhe é ditado pelos atores hegemônicos da produção da informação.

Nessa tirania exercida pela informação em que a vida passa a ser pautada pelas verdades que os meios de comunicação fabricam, cada indivíduo experimenta o desencantamento progressivo do mundo (SANTOS, 2000).

Mas o que significa à essência humana a perda da sua própria palavra²⁴? O que significa a mudez em suas próprias vozes daqueles que são tolhidos delas e agora falam por meio daquilo que lhes é predito, reproduzindo essas palavras que lhes são ditadas pelo universo dos meios de comunicação que os tentam condicionar? E mais, como as pessoas podem recuperar suas próprias palavras, como formas autênticas de experiência e, portanto, com o poder de transformar o mundo em um lugar mais humano?

²⁴“Palavra”, no sentido daquela que possui o poder criativo e transformador, que se afasta da mera verborragia, mero reflexo e repetição daquilo que se atulha na mente, despejada do universo da informação (FREIRE, 1987).

O filósofo Walter Benjamin, no início do século XX, já denunciava esse fenômeno de “queda” do “paraíso” da palavra na condição humana das pessoas para os precipícios de uma vivência desguarnecida em significado, na qual a palavra perde sentido e reverbera no vazio de uma vivência autômata (BENJAMIN, 1984). Benjamin (1987c) coloca que essa perda da palavra significava a redução da vida ao estado de choque, face ao império da informação, traduzida por uma existência no automático, que se dá como reflexo do modo mecanicista de produção de bens. Nessa maneira de “viver”, cada indivíduo segue num escoamento mórbido da existência, num fluxo ininterrupto de rotinas cinzentas, qual peças de uma engrenagem (BENJAMIN, 1987c).

Para explicar seu pensamento, Walter Benjamin, utiliza-se de duas categorias como pontos-chaves: a experiência autêntica e a vivência autômata. Por experiência autêntica, tem-se o seu entendimento como um conceito polissêmico que caracteriza uma experimentação de uma situação atual, carregada de significados transmitidos por gerações, detentoras de uma sabedoria ancestral, que tinham uma vida centrada em comunidade e no trabalho humanizador. Nesse sentido, a experiência autêntica possui sua fundamentação nos saberes dos mais antigos – “a experiência dos mais velhos”. Mas, entende-se também por experiência autêntica a própria transmissão desses saberes precedentes (BENJAMIN, 1987b).

Como nos coloca o filósofo, temos que:

Na verdade, a experiência (autêntica) é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória (BENJAMIN, 1989, p. 105).

Por vivência autômata, entende-se como a decadência em face de uma sociedade que vivia a sua miséria – “o desenvolvimento técnico sobrepondo-se ao homem” (BENJAMIN, 1987a).

A miséria humana ficava explicitada aos olhos de Benjamin no momento em que o mundo se encontrava na crise entre as duas grandes guerras (KONDER, 1999), pois, para o filósofo alemão, esse período histórico salientava a soberania crescente do tecnicismo; e a miséria se fazia presente nas mazelas financeiras sofridas pela população economicamente ativa diante do revés da

inflação, na fome de milhares de pessoas excluídas socialmente, nos horrores no campo de batalha das guerras de trincheiras e em toda forma de vivência autômata a que os seres humanos foram reduzidos na modernidade — uma vez que a vivência do operário com a máquina transformava maioria da população em pessoas adaptadas à automatização (BENJAMIN, 1987a; BENJAMIN, 1989; GAGNEBIN, 1985).

Em alemão, estes termos são *erfahrung* (experiência) e *erlebnis* (vivência). No presente trabalho, utilizam-se esses termos, respectivamente, como adjetivos “autêntica” e “autômata”, pois se crê que assim se traduz melhor o pensamento que os termos remetem.

Na filosofia benjaminiana, uma das principais faces da reificação humana imposta pela sociedade fabril se observa na queda da palavra como experiência autêntica, que se dá com o declínio da narratividade oral para o romance impresso e na decadência da palavra impressa em seu uso em notícias ordinárias (BENJAMIN, 1987c).

Para o filósofo, o romance inicia uma nova dinâmica social da palavra, inserindo-a como bem de consumo da produção cultural em massa, com o objetivo de atender à demanda do vazio existencial que a dinâmica socioprodutiva, dada pela industrialização, gera nas pessoas. A palavra antes legada pela memória e à tradição da experiência narrativa se esgota e o que resta é “o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado” que “reencontra então o seu duplo no herói solitário do romance” (GAGNEBIN, 1987, p. 11).

Ao analisar o uso da palavra em seu tempo, Benjamin denuncia que antes havia uma vida em comunidade, marcada essencialmente pela narratividade de histórias, em que sabedoria e narração estavam profundamente atreladas (GAGNEBIN, 1987). Essa experiência autêntica da língua se perde quando, por um lado, o modo de comunicar a palavra se modifica e se reduz num discurso unilateral e, por outro, perde-se na dinâmica social que emerge a partir do que vem sendo comunicado ao indivíduo como reproduzidor deste discurso (BENJAMIN, 1987c). “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Dessa maneira, a palavra deixa de ser aquela compartilhada em comunidade dita entre as pessoas e passa a ser aquela ouvida na solidão de cada indivíduo, já

que a “origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los” (BENJAMIN, 1987, p. 201).

Essa queda da palavra de uma experiência autêntica em comunidade, carregada de sabedoria, para o vazio existencial do individualismo da sociedade industrial apontada por Walter Benjamin — que se agrava, como nos mostra Milton Santos, na atual dinâmica social globalizada e que desaba graças aos avanços técnicos da informática na era da rede social —, é o que se pode entender como a situação de tomada de assalto da palavra do povo pelos meios de comunicações, no que pode ser traduzido em um termo: a alienação da palavra.

Com a alienação da palavra, a sabedoria da vida social comunitária se perde para os ditames da vida social mediatizada, pois, como Benjamin nos coloca, a palavra, como “tecido na substância viva da existência”, que para o filósofo “tem um nome: sabedoria (...) — o lado épico da verdade”, estaria “em extinção”(BENJAMIN, 1987,p. 200).

Se hoje se pode perceber a informação como uma situação social, que ao invés de libertar seu espírito, os aprisiona dentro das tramas de correntes da distorção e do uso da ação mental como ferramenta para sua própria alienação, em função das novas técnicas, temos a derrocada da palavra como experiência autêntica pela informação.

Ao considerarmos o pensamento benjaminiano, tem-se a trajetória desta queda iniciada, pelo romance, que tornou a palavra um produto, perdendo até mesmo “a menor centelha de sabedoria” (BENJAMIN, 1987c, p. 201), entrando no fosso com o atrelamento da palavra à informação vinculada pela imprensa, uma vez que, para a filosofia de Benjamin, a palavra usada pela imprensa “é tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora” (BENJAMIN, 1987c, p. 202).

Segundo o filósofo alemão, na “substituição da antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação reflete-se a crescente atrofia da experiência” (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Citando Villemessant, criador do jornal “Le Figaro”, em sua “fórmula famosa” de se fazer noticiário, Benjamin tenta esclarecer que o importante para o jornal é o relato de uma realidade próxima, banal e, principalmente, verificável em si mesma, como também é “indispensável que a informação seja plausível” (VILLEMESSANT

apud BENJAMIN, 1987-c, p. 202). É por isso que “o incêndio num sótão do *QuartierLatin* é mais importante que uma revolução em Madri.” (Idem, *ibidem*).

Assim:

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIN, 1987, p. 202).

Segundo Benjamin, a intenção da informação de imprensa é o de afastar o leitor de sua palavra como experiência autêntica e isolá-lo na verdade criada por ela, pois,

fosse intenção da imprensa fazer com que o leitor incorporasse a própria experiência as informações que lhe fornece, não alcançaria seu objetivo. Seu propósito, no entanto, é o oposto, e ela o atinge. Consiste em isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor (BENJAMIN, 1989 - p.106).

Sob o império da informação, a comunicação passa ser uma sucessiva rajada de informações de todos os lados, atingindo o cotidiano das pessoas – e a narrativa, cravejada por esta fuzilaria, torna-se rara. Se culturalmente, o romance pode, em alguns casos, limitar a experiência a uma vivência miserável de reflexões pessoais e individualistas, a informação, vinculada pela grande mídia, torna as pessoas alienadas de suas próprias palavras como experiência autêntica, transformando as palavras em mera verborragia.

É neste estado de constante bombardeio de informação que se configura a alienação da palavra, uma vez que o conceito de alienação em Benjamin figura-se em uma intersecção entre a concepção marxista e a freudiana: a partir da leitura que Benjamin faz de *Além do Princípio de Prazer*, de Freud, passa a considerar como alienação o amortecimento da consciência pelo “choque” (BENJAMIN, 1989), uma vez que os meios de comunicação, tanto no plano da ideologia que manipula a explicitação dos fatos quanto pelo excesso de informação que retira das pessoas o foco dos problemas de desigualdades sociais experimentada por todos, afeta até mesmo o senso de consciência de classe.

Assim, pelo que nos evidencia Walter Benjamin, as pessoas cercadas de discursos com os quais não têm nenhuma familiaridade, que não alimentam seus

espíritos e não acolhem seus anseios, vivem sem nenhuma orientação de sabedoria vinda da palavra (BENJAMIN, 1987c). Dessa maneira, perdidas em um mundo em que as formas de produção de bens acabam por produzir a própria forma de vida material, as pessoas tornam-se alheias à consciência de si e do todo a sua volta, amortecidas pelo estado de choque que essa imersão em um universo de informações estéreis lhes provoca (BENJAMIN, 1989), ou seja, naquilo que chamamos aqui de alienação da palavra.

Dessa forma, considerando a situação atual da utilização da alienação da palavra como mecanismo para se impor uma ditadura da informação em função da ditadura do dinheiro, feita através de uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde, para controlar o que as pessoas falam, pensam e como agem e, também, acomodar a mentalidade e a ação humana para uma organização sociotécnica do trabalho, do território e do fenômeno do poder. Afastando as pessoas de um caráter humanizador para uma situação de frieza perante a dor alheia, gera-se a tendência para a desesperança, pois esse “desencantamento do mundo”, através da conjuração ideológica de adormecimento das consciências exercida pela alienação da palavra, faz-se sentir-se, inicialmente, como determinante histórico, perante a situação que as novas tecnologias criam para firmar essa situação como realidade.

Mas tal qual o famoso monólogo de Shakespeare (HAMLET, Ato III, cena 1), no pensamento benjaminiano, temos uma encruzilhada²⁵: estar em luta constante contra um mar de calamidades até que se consiga, um dia, dar-lhes cabo, ou ser/estar²⁶ dominado pelos fatos como fatalidades ultrajantes, ao ponto que as setas e os dardos desse destino tendem por nos “matar”. Encruzilhada da dialética das circunstâncias como determinantes ou condicionantes, como princípio de revoluções ou de submissão a uma dada realidade.

Em outras palavras, Benjamin coloca que: ou lutamos com todas as nossas energias para superar um destino que nos é posto, pela construção perversa e ideológica da realidade, como fatalidade inexorável, ou, acabamos por “morrer”,

²⁵ Utiliza-se a palavra “encruzilhada” na acepção de Luiz Rufino: “como disponibilização conceitual que aponta outras possibilidades de problematização da vida, da arte e dos conhecimentos” (RUFINO, 2019, p. 267).

²⁶ Como “to bem” em inglês pode ser traduzido em língua portuguesa tanto para ser quanto para estar e, em inglês, admite-se os dois sentidos para a mesma palavra, acredita-se que pode se tratar de um jogo semiótico do dramaturgo.

como homens e mulheres humanos absorvidos por essa realidade material que nos foi imposta, e vivenciamos nossos espectros fantasmagóricos de nossas existências alienadas.

Como Benjamin era “possuído pela paixão de contribuir para a transformação do mundo” e “o marxismo, (...) combinou-se com a consciência prévia, que ele tinha, de que era preciso alimentar a esperança, de que um mundo bem melhor podia ser criado” (KONDER, 1999, p. 18), ele acreditava na luta “contra o mar de calamidades”.

Ao se situar o pensamento de Benjamin afastado de um fatalismo, mas em direção a um devir de um mundo menos injusto, tem-se que sua reflexão se volta para a humanização. Como nos mostra Agostini (2019), a busca da palavra engajada à experiência autêntica que rompa com a alienação da palavra é

para Benjamin (1975b, p. 58), o que ‘contribui mais à humanização da humanidade’ que começa por ‘despertar no passado as centelhas da esperança’ (2016, p. 244) para um engajamento ativo, político, crítico e dialético com relação ao presente, numa conexão com o passado (AGOSTINI, 2019, p. s/n).

Em seu livro recém-lançado, Agostini (2019), aponta que a esperança que alimenta o pensamento de Walter Benjamin, alimenta também a obra de Paulo Freire voltada para a educação.

Em suas propostas de recuperação da humanidade do homem, Paulo Freire e Benjamin têm mais um ponto de convergência: a linguagem como experiência autêntica. Pois como Benjamin, que vê na experiência autêntica a matéria da tradição oral e a memória “considerada como decisiva, para a estrutura filosófica da experiência” (BENJAMIN, 1989, p.105), Paulo Freire reconhece nas narrativas orais, das histórias de vivências das pessoas, a remissão a um tempo anterior, que aponta para sabedoria do passado, e apontando que esse legado de narrativas estimula a reflexão:

A narrativa é um exercício da memória, atenta no presente, desafiando pessoas a se apoderarem do que é oralmente narrado. As pessoas desenvolvem à sua maneira uma posição diante do que é narrado (NOGUEIRA in FREIRE; 1993 p. 28).

Essa importância dada em Freire pelo que é narrado é mais do que a importância de saber escutar (FREIRE, 2002). Como “a ideia de que uma reconstrução da *‘erfahrung’* (experiência autêntica) deveria ser acompanhada de uma nova forma de narratividade” (GAGNEBIN, 1987, p.9), “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras (...); simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FIORI, 1987, p.8).

Mas, em termos freirianos, o que é necessário para as pessoas “poderem dizer a **sua** palavra”, anunciando o mundo da humanização e superação das mazelas de que tolhem a “aura”²⁷ das pessoas? Como superar a alienação da palavra numa proposta pedagógica freireana?

Refletindo a alienação da palavra como uma dimensão historicamente produzida de uma concretude da realidade, reificadora da humanidade, pode-se entender que pessoas oprimidas por esta dada circunstância a veem como um destino irrevogável, determinante e limitante de suas existências. Em termos freirianos, essa condição de vivência pode ser traduzida na categoria de situação-limite.

Como aponta Silva (2004), as situações-limites estão presentes nas falas dos discursos das pessoas e evidenciam suas visões de mundo, comumente fatalistas, tendo a situação de opressão sobre um fato que acarreta em alguma forma de desumanização – sentida e vivenciada pela sua comunidade e que abrange, de certa maneira, o todo da sociedade – como uma forma natural da vida, fazendo-se revelar suas baixas autoestimas, muitas vezes de maneira implícita; essas falas se apresentam tratando dos problemas de maneira isolada e particular, sem nenhum nexo com os elementos socioeconômicos que lhe deram realmente causa de sua produção material (SILVA, 2004).

As situações-limites se apresentam como verdade irrefutável para os oprimidos, até o momento em que elas as apreendem em pensamento e refletem sobre elas como realmente são: condições materiais de vida impostas pelas classes opressoras. No momento em que fazem essa captura da situação-limite, as pessoas oprimidas deixam de vê-las como uma determinação fatalista de suas misérias e

²⁷Conceito de aura em termos benjaminianos, ou seja, a percepção de algo carregada de significados.

passam a entendê-las como “percebidos destacados”, ou seja, uma realidade que salta aos olhos dos que se encontravam oprimidos pelas situações-limites e passam a tê-la como um desafio a impulsioná-los para a ação de sua superação. Nessa tomada de consciência, as pessoas, ao agirem para transformarem o mundo da opressão, humanizam-se, pois ao empregarem seus esforços para a modificação da realidade material, tornam-se por essa prática, mais humanos e acabam humanizando o mundo (FREIRE, 1987).

Levando em conta uma conceituação freire-benjaminiana²⁸, a situação-limite se dá na dimensão da vivência autômata da palavra como “blá-blá-blá”, ou seja, na alienação da própria palavra — uma vez que a situação-limite/alienação da palavra, como uma forma de alienação da própria consciência, se consolida para as pessoas como uma barreira à libertação do estado de vivência autômata para uma experiência autêntica de suas humanidades (BENJAMIN, 1989; FREIRE, 1987).

Para acontecer essa tomada de consciência como “iluminação profana” que torna as pessoas despertas das opressões materiais e as acorda para sonhar com utopias como motores da história (BENJAMIN, 1987; FREIRE, 2018), tem que se entender a situação-limite em sua dialeticidade: a dimensão vivencial – em que a pessoa vive acomodada à situação opressora como realidade intransponível e tem sua palavra como experiência autêntica alienada de si, de um lado; e, de outro, situação da experiência autêntica – em que a pessoa reflete criticamente sobre a realidade, e passa a buscar sua palavra transformadora do mundo iniciando assim sua humanização e a transformação da sociedade em que vive em algo menos hostil, frio, desumano e opressor.

Se essa iluminação profana, apesar da sua dimensão política, tinha um caráter epifânico, transcendental e quase religioso em Benjamin, em Freire, a recuperação da consciência tem no diálogo o seu método, pois na pedagogia freireana “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987).

Mas como as pessoas que têm a sua palavra arrancada de si podem consolidar o diálogo, se tudo que lhes exigem por meio de seus atos de fala é mera repetição do que lhes é imposto como verdade?

²⁸ Utiliza-se aqui o termo composto entre a teoria de Walter Benjamin e a de Paulo Freire para indicar que se faz neste momento do texto uma síntese entre as duas posições teóricas.

Segundo Paulo Freire, em uma situação educacional, “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, dentro da própria realidade das pessoas, na percepção que elas têm do mundo que estão submersas, envolvendo as situações-limites, que devem ser problematizadas; quando essas situações-limites são respondidas, passam a constituírem os atos-limites, ou seja, ações de contestação inconformadas que têm por finalidade a superação da situação limitadora (FREIRE, 1987).

Mas será que a escola tem sido o ambiente propício para que se estabeleça o diálogo? Como a palavra vem sendo tratada no meio escolar?

Em primeiro lugar, esse questionamento leva à reflexão de como a escola vê a palavra que é dita pelos educandos, advindas de seus meios sociais, em confronto com a palavra que o meio escolar quer que seus alunos repitam.

Para Freire, é um quase dever ao educador que se pretende progressista “se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura de mundo” (FREIRE, 2018, p.147).

No entanto, na escola como instituição burguesa “a palavra se esvazia da dimensão concreta que devia ter” e “se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante sem (...) sua força transformadora” (FREIRE, 1987, p. 37).

Para a pedagogia freireana, quando a educação prioriza a informação há “uma quase enfermidade da narração”, pois, tal qual Benjamin, Freire enxerga nesta “distorcida visão da educação” uma queda na palavra na qual “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p. 37). Como Freire aponta, a informação neste tipo de proposta pedagógica, é apenas acumulada, mas dela não há nenhum proveito. No tipo de educação pautada na informação:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 37).

O conteudismo da educação bancária funciona tal qual a situação de choque referida por Benjamin, pois, “quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a

consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 39).

Essa educação, em nome de um pseudo-humanismo, se diz pretensa a conservar a cultura e as artes produzidas ao longo da história da humanidade, mas, na verdade, ao transferir esses conhecimentos de forma informativa e acumulativa, retira da pessoa do educando sua criatividade, que constitui no poder de transformar o mundo a sua volta. Isso faz com que essas pessoas assim educadas, tornem-se algo contrário ao humano – o autômato – figura já denunciada pela filosofia benjaminiana como aquele ser que o ser humano se torna pela situação choque da informação – um ser insensível no plano da vivência (FREIRE, 1987; BENJAMIN, 1989).

Nessa proposta pedagógica não há espaço para a interlocução, justamente porque sua perspectiva de cidadania é diferenciada e sectária. Cabe ao professor falar aquilo que lhe mandaram e ao aluno ouvir e “deglutir”, sem se manifestar – é a pedagogia da “educação bancária”, na terminologia de Freire. Está aí o modelo “perfeito” de escola para uma sociedade “também perfeita e estável” que se pretende construir. O fracasso escolar e social deve-se à “imperfeição” da maioria dos indivíduos em cumprir seus papéis de forma “competente”, ou, no caso específico do escolar, a supostas situações de carência familiar e/ou de “capital cultural” (SILVA, 2004, p.20).

O educador, restrito à condição de professor neste tipo de proposta educacional, apesar de ser colocado como figura em evidência na sala de aula, não é o protagonista desta relação, pois, sua ação se limita ao que lhe é mandado passar como conteúdo segundo as exigências vinculadas nos currículos oficiais (como foram os PCNs, a BNCC e os currículos oficiais de cada estado). Acresce-se também a essa limitação, a imposição dos materiais prontos dos governos dos estados, como os “cadernos” de alunos e professores.

Os alunos, para a escola bancária, principalmente aqueles que são advindos das camadas mais populares, geralmente negros e moradores das áreas periféricas, são vistos como uma “patologia da sociedade sã” e, dessa maneira, devem ser “tratados”, no sentido de ajustá-los à sociedade opressora como instrumento a serviço do poder hegemônico. Aquele que não se encaixa é rotulado como “inepto”, “preguiçoso”, que um dia “partiu” da sociedade e pôs a si mesmo “às margens” do meio social, renunciando a vida “normal” e feliz (FREIRE, 1987).

Para a sociedade central, branca e incluída, “quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 41).

Essa concepção bancária de educação, logicamente, reflete-se no ensino de língua vernácula, que se utiliza do ensino conteudista de gramática prescritiva como mecanismo de alienação da palavra, através dos depósitos de informações sobre a língua, sem explorar o potencial criativo que a palavra oferece.

Como já visto no capítulo anterior, esse mecanismo de instrução normativa da língua portuguesa como primazia sobre todos os componentes escolares do estudo da língua (enunciados verbais e textuais), vem se consolidando num processo histórico que remonta ao séc. XVI e se consolida a partir do séc. XIX, preponderando-se, inclusive, sobre os estudos dos discursos textuais, como afirma Soares (2012).

“O adjetivo **NORMATIVO** remete a um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (LUCCHESI, 2012, p. 58). A preferência do ensino da língua pautada em seu aspecto normativo foi deflagrada por Lucchesi, (2012), como o reflexo do paradoxo cultural das elites brasileiras que, apesar de buscarem uma ruptura da condição de colônia, sempre se enraizaram em “uma unidade cultural com o passado colonial que os aproxime da civilização europeia” (idem, p. 72). Por isso, a gramatização do ensino de língua portuguesa funciona como “um sistema ideal de valores que, não raro, é imposto dentro de uma comunidade” (idem, p. 58).

Em termos linguísticos, temos que “norma” é um elemento normativo da linguagem apregoado ideologicamente como algo normal, mas que na verdade é “um padrão ideal (...) tida como aceitável em determinadas situações que outras variantes não podem ter a mesma aceitação” (RODRIGUES, 2012, p. 14).

Desta maneira, ao calcar as práticas de ensino de língua portuguesa na norma como sendo a língua normal/habitual o que se cria, de fato, é um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não padrão do português brasileiro e a norma culta estabelecida por gramáticos, professores e livros didáticos (BAGNO, 1999).

É devido a esse normativismo do ensino de LP que “tantas pessoas terminam seus estudos, depois de onze anos de ensino fundamental e médio, sentindo-se incompetentes para redigir o que quer que seja” (BAGNO, 1999, p. 37).

Esse registro linguístico é utilizado por um número restrito de pessoas, “mas cria um modelo de língua culta que corrobora uma ideia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais” (BRITTO, 2012, p. 135). O que se estabelece, levando em conta o que coloca Silva (2000), é uma dicotomização identitária entre um português “deles” (a norma “cultura” elitizada) e um português “nosso” (a fala das gentes), uma vez que “a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”, e esta oposição de identificação/diferenciação é sempre permeada de relações de poder. Isto se dá, pois ocorre sempre uma coerção simbólica de incluir/excluir (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”) e normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”), que reflete diretamente nas situações sociais das pessoas (SILVA, 2000, p. 81).

O português “deles”, ou seja, aquele que carrega a identidade de “oficial”, “correto”, “padrão”, seria aquela língua ensinada nas escolas e,

do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas linguísticas. (...) (Mas que) de fato, não é falada por quase ninguém (BRITTO, 2012, p. 134).

Essa preferência do ensino da língua pautada em seu aspecto normativo é exatamente aquilo que apontamos com as considerações de Lucchesi (2012), reflexo paradoxal de uma cultura brasileira construída com a matéria da autoafirmação hegemônica da cultura europeia, uma vez que a elite brasileira tem suas origens na Europa. Desta maneira, a

função da gramática normativa não é estabelecer ou manter a unidade nacional, mas criar um modelo de língua culta que corrobora uma ideia de cultura que sustenta e reproduz os privilégios sociais (BRITTO, 2012, p. 135).

Esse ponto de vista sobre a forma “correta de ensinar” tem reforçado o que se chama de preconceito linguístico, calcado no preconceito de que existe uma única maneira “certa de falar a língua, e que seria aquele conjunto de regras e

preceitos que aparece estampado nos livros chamados gramáticas” (BAGNO, 2003, p. 43).

Numa profunda postura elitista excludente, o ensino gramaticalista pauta, neste aspecto, a adoção curricular de uma norma culta como normal, pura, desenvolvida, correta, bela e cria distanciamento entre a palavra da escola e a palavra do educando.

É fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão (BAGNO, 1999, p. 19).

Esse distanciamento entre o português “culto”, ensinado nas aulas de língua portuguesa como prática dominante entre os professores, e o português falado pelas pessoas, ganha uma corporeidade de um “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (da língua)” (GNERRE, *apud* BAGNO, 1999, p. 37). Pois, cria a falsa impressão da suposta “dificuldade” da língua portuguesa, propagada pelos mais diversos meios, principalmente no meio escolar, pesando sobre a linguagem das pessoas que pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, os rótulos de “feia”, “pobre”, “carente”, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (BAGNO, 1999, p. 40).

Por sua vez, essas gramáticas se baseariam supostamente, num tipo peculiar de atividade linguística — exclusivamente *escrita* — de um grupo muito *especial e seletivo* de cidadãos, os grandes estilistas da língua, que também costumam ser chamados de “os clássicos”. Inspirados nos usos que aparecem nas grandes obras literárias, sobretudo do passado, os gramáticos tentam preservar esses usos compondo com eles um modelo de língua, um padrão a ser observado por todo e qualquer falante que deseje usar a língua de maneira “correta”, “civilizada”, “elegante” etc. E esse modelo que recebe, tradicionalmente, o nome de *norma culta* (BAGNO, 2003, p. 43).

O preconceito linguístico como mecanismo da alienação da palavra se estabelece como o estado de choque do pensamento benjaminiano, uma vez que há um arsenal todo “de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista” (BAGNO, 1999, p. 75) e que se acresce em armas, hoje, com uma centena de meios digitais, ditando em profusão de informações “o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’, sem falar, é claro,

nos instrumentos tradicionais de ensino da língua: a gramática normativa e os livros didáticos” (BAGNO, 1999, p. 13).

Esses meios de comunicação funcionam para acentuar a alienação da palavra como situação-limite, uma vez que perpetua “as velhas noções de que ‘brasileiro não sabe português’ e de que ‘português é muito difícil’” (BAGNO, 1999, p. 75).

Assim, o que fora chamado por muitos linguistas da década de 1990, parece engendrar aqui o que está se chamando de preconceito linguístico, uma vez que “a confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 1999, p. 09) gera segregações que se refletem do campo social para o campo educacional.

O próprio professor Marcos Bagno, autor que cunhou em suas obras o termo “preconceito linguístico”, aponta que a situação que este termo se refere, indica, na verdade, um mecanismo de segregação social, apenas mais aceito perante um discurso hipócrita do “politicamente correto”, uma vez que retirar a pessoa da “ignorância” envolveria em um ato benéfico a essa pessoa.

A principal conclusão que tirei dessa investigação é que, simplesmente, o preconceito linguístico não existe. O que existe, de fato, é um profundo e entranhado preconceito social. Se discriminar alguém por ser negro, índio, pobre, nordestino, mulher, deficiente físico, homossexual etc. já começa a ser considerado publicamente inaceitável (...), fazer essa mesma discriminação com base no modo de falar da pessoa é algo que passa com muita “naturalidade” e a acusação de “falar tudo errado”, “atropelar a gramática”, ou “não saber português pode ser proferida por gente de todos os espectros ideológicos, desde o conservador mais empedernido até o revolucionário mais radical (BAGNO, 2003, p. 16).

Portanto, o que se propõe neste trabalho é analisar como a alienação da palavra se dá através do preconceito linguístico, sob a forma de segregação social, dada por meio de uma construção sociocultural e que funciona como uma situação-limite, por desguarnecer do educando a possibilidade da exploração da língua como experiência autêntica — uma vez que sua relação com a língua passa a ser a do distanciamento daquela que lhe fora transmitida, já que esta é

associada com todos os sentidos possíveis capazes de se abrigar, no senso comum, por trás da palavra inculto: ‘rude’, ‘tosco’, ‘grosseiro’, ‘bronco’, ‘selvagem’, ‘incivilizado’, ‘cru’, ‘ignaro’, ‘ignorante’(BAGNO, 2003, p. 59).

Assim, dentro de uma proposta freireana, projeta-se que, partindo do que é proposto no CP, se problematize o preconceito linguístico epistemologicamente adotado, em trabalho dialógico com os conceitos que este currículo traz para o ensino de língua vernácula face ao referencial teórico aqui adotado; além disso, que aponte possíveis caminhos para a superação das situações-limites que o referido currículo traz em relação do ensino de língua portuguesa como alienante da palavra criativa. Ou seja, analisar-se-á o currículo oficial para perceber os espaços e limitações para um trabalho de ensino crítico da língua portuguesa normativa – imposta como “padrão”, “normal”, “formal” e “cultura” – na acepção de que o educando possa entender caminhos para a assunção do uso consciente de registros populares menos privilegiados no processo de ensino-aprendizagem. Isto se dá no sentido de fazer com que este ensino deixe de ser uma situação-limite e passe a assumir o caráter de ato-limite, tornando-se, portanto, uma experiência autêntica da palavra com o engajamento da palavra criativa, numa proposta conscientizadora das relações de poder que estão atreladas ao uso da língua na modernidade.

3 METODOLOGIA

Nosso objeto de pesquisa principal será o Currículo Paulista vigente a partir do ano de 2018. Para isso, ter-se-á como base uma pesquisa quantitativa, por considerar relevante aqui o contato do pesquisador com o objeto investigado, bem como a descrição dos elementos levantados, em que citações são necessárias para sustentar os argumentos apontados e para averiguar como os problemas aqui aventados se manifestam nas atividades docentes a partir da promulgação deste currículo, buscando compreender os sentidos construídos ao longo deste texto (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Desta maneira, os dados que serão reunidos para discussão e análise se darão a partir de como se apresentam neste documento curricular, isto é, direto de sua fonte primária e não por meio de interpretações feitas a partir dele. Sendo uma colocação hegemônica desde o séc. XIX, que um texto oficial, redigido por um órgão público com o objetivo de vincular ou normatizar o comportamento da sociedade, é um documento, é que este trabalho, por exigência de seu objeto de pesquisa, nos direciona, necessariamente, para uma metodologia voltada à análise documental (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

É por esse motivo que não podemos considerar esta pesquisa uma análise bibliográfica, já que não se trata apenas de uma pesquisa baseada em “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Em nossa pesquisa, tentaremos salientar a maneira como o ensino de LP é tratado e direcionado pelo atual currículo oficial do estado de São Paulo, tentando compreender, principalmente, se este ensino permite possibilidades de explorar a língua como uma forma autêntica de experiência humanizadora, ou, se reafirma preconceitos linguísticos que se fundamentam em “purismos” da língua — ou seja, no ensino de uma linguagem dita culta, padrão, correta e que acaba por demarcar uma alienação da palavra como experiência autêntica.

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola (...) poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola (LÜDKE e ANDRE, 1986, p.38)

No nosso caso, mais que uma mera circular, colocamos em tela um currículo vinculante da prática docente, buscando entender como esse instrumento direciona o ensino de LP, e se esse documento atende aos interesses da comunidade a que serve, ou trabalha em favor de outro grupo social.

A relevância de uma análise deste tipo se dá pelo fato de que, como salienta Cellard (2008, p. 295), com ela se permite um retrato da sociedade demonstrando o “processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc.”.

Mas para atender à leitura de contexto e de produção deste documento, bem como a investigação das bases teóricas, acreditamos que a Análise Crítica do Discurso (ACD) é mais adequada para a investigação das relações de poder, na normatização de ensino, para compreendermos a situação-limite contida no preconceito linguístico na prática de ensino de LP.

Assim, justifica-se aqui o enveredamento para a perspectiva da ACD, pois, sua epistemologia coloca que a investigação do conteúdo do discurso se faz por meio da linguagem como uma prática social, resultante das demais práticas sociais de seus produtores e revelam os discursos ideológicos ali contidos de forma expressa ou não, bem como suas relações de poder (RODRIGUES JÚNIOR, 2009).

Como o que se pretende é uma discussão acerca dos documentos oficiais e seus impactos nas práticas escolares deles decorrentes, bem como as potencialidades e limites para resistências às imposições que estes exercem na práxis de educadores, educandos e na comunidade, entendemos que a ACD permite leituras nos “discursos institucionais, político, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito” (WODAK, 2004, p. 224).

Para realizar a compreensão do objeto de estudo, a ACD utiliza como ferramentas os seguintes elementos para levantamento dos dados: atividade produtiva e os meios de produção utilizados pela sociedade; as relações sociais estabelecidas, principalmente entre aquelas que se formam a partir das dinâmicas de produção de bens; as identidades sociais em conflitos culturais em uma dada sociedade; bem como os valores culturais e as consciências (FAIRCLOUGH; DE MELO, 2012).

Como centro da atividade da ACD, encontra-se a semiose, como ferramenta na busca de sentidos produzidos socialmente.

A ACD é a análise das relações dialéticas entre semioses (inclusive a língua) e outros elementos das práticas sociais. Essa disciplina se preocupa, particularmente, com as mudanças radicais na vida social contemporânea, com o papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e com as relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas (FAIRCLOUGH; DE MELO, 2012, p. 309).

Por isso, o estudo acerca do CP (2018) se dará por meio de uma pesquisa qualitativa de análise documental, elaborada a partir da perspectiva de Análise Crítica do Discurso, com o propósito de interpretarmos o contexto social em que este foi escrito, bem como os significados construídos dentro de seu texto; assim, buscase compreender quais os sentidos desenvolvidos sobre o ensino de língua portuguesa, suas bases teóricas, seus objetivos metodológicos e os fins a que se prestam na formação humana dos educandos.

O que se buscará entender é: de que maneira o ensino de língua portuguesa é trabalhado no CP? Há o enfrentamento às questões de preconceito linguístico por este currículo? O CP gera possibilidades para uma experiência humanizadora e autêntica da linguagem, ou, ao contrário, funciona como uma situação limitante? A que tipo de situação socioprodutiva ele está vinculado? Ou, em outras palavras, a que(m) serve este currículo? Serve ao povo em geral, através de cada uma das comunidades escolares, ou atende aos interesses de uma classe hegemônica?

Além dessas questões, analisar-se-ão, no campo cultural da linguagem, a quais identidades o CP está vinculado para estabelecer o ensino de LP, no sentido de identificar proximidades e afastamentos em relação ao ensino de linguagem para a prática de experiência da palavra autêntica ou como alienação da palavra.

É interessante ressaltar que entendemos por preconceito linguístico a prática no trato com a linguagem que confunde a língua com o seu caráter normativo e estigmatiza aqueles que estão à margem deste aspecto de língua em função de suas origens sociais.

Este preconceito deflagra o que se chama de situação-limite, uma contradição social que afasta o falante da língua de sua possibilidade de experiência autêntica e humanizadora da palavra, como também corrobora para o afastamento

de sua humanização, uma vez que a experiência autêntica da palavra é o meio pelo qual o educando pode anunciar o seu pensamento na práxis de transformação do mundo da opressão em um mundo mais humano.

Para isso, analisaremos as 526 páginas do CP, dispostas em seis capítulos, sendo o primeiro uma apresentação da proposta de forma geral, os fundamentos pedagógicos e as relações estabelecidas a partir das competências gerais da BNCC; enquanto no segundo, estabelecem-se as diretrizes para a educação infantil; e no terceiro, desenvolvem-se as orientações educacionais para o Ensino Fundamental, separando esta parte em áreas: Área de linguagens (que abrange as disciplinas Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) Área de matemática (a qual pertence apenas à disciplina de Matemática), Área de ciências da natureza (a qual pertence apenas à disciplina de Ciências da Natureza), Área de ciências humanas (que abrange as disciplinas de Geografia e História) e Área de ensino religioso (a qual pertence apenas à disciplina de Ensino Religioso, de caráter não obrigatório). Cada área de conhecimento arrola habilidades e competências gerais e específicas de cada disciplina.

O recorte aqui será dado na área de linguagens, mais específico na disciplina de língua portuguesa dada para o Ensino Fundamental da fase II, dada a proximidade do investigador por conta de sua atuação profissional.

4 RESULTADOS

Para a análise de resultados e discussões, far-se-á um recorte nos conteúdos descritos no CP para ensino de LP no EF de ciclo II.

Olhando para as competências gerais do CP, numa leitura que busca desvelar o que o discurso está anunciando, sob a perspectiva da teoria crítica de análise do discurso, pode-se apontar algumas questões na disputa hegemônica da prática educativa entre a prática a favor do pensamento neoliberal e uma educação emancipatória que aqui se defende.

Considerando as colocações sobre as contribuições de Paulo Freire e Walter Benjamin para uma educação humanizadora, tem-se que o trabalho pedagógico em LP se pauta na palavra como experiência autêntica, ou seja, na palavra guarnecida de conteúdos significativos e rica de uma sabedoria ancestral comunitária (BENJAMIN, 1987b). Este trabalho pedagógico

servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 41).

Sendo assim, a criatividade, na perspectiva que aqui se defende, é um elemento fundante para que o trabalho educativo com a linguagem se dê em uma experiência autêntica e humanizadora.

Outro aspecto relevante para a pedagogia humanizadora, considerando seu caráter de se voltar para a tomada de consciência crítica, diz respeito, principalmente, à compreensão das opressões enquanto condições materiais de vida impostas, para que, a partir desta tomada de consciência, passem a ser situações que impulsionam os sujeitos envolvidos no processo de educação para possibilidades de luta emancipadora (FREIRE, 1987).

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O que se denota neste trecho é o esvaziamento de sentidos dos termos que fundamentam o discurso para gerar um texto agradável a quem lê, mas que não se

posiciona, de fato, para qual fim se quer chegar, a qual propósito quer servir e como isso transforma ou reproduz os problemas sociais enfrentados na coletividade por cada um dos alunos que este texto atinge, uma vez que não se define qual é a perspectiva adotada para os termos “sociedade justa”, “democracia” e “inclusão”.

Nesse aspecto, valorizar conhecimentos historicamente acumulados, sem um discernimento crítico sobre a realidade, é fazer o que Freire chama de “depósitos de conhecimento” dentro da concepção de educação bancária, ou seja, inculcações dos conhecimentos hegemonicamente valorizados e colocados como “neutros”, mas que não passam de uma convenção cultural efetivada por um processo de imposição da classe dominante como cultura legítima (SÁ, 2011).

Quando o documento expõe a finalidade deste ensino como voltados para o propósito da “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, sem estabelecer em nenhum momento quais são os critérios de justiça, democracia e inclusão que assume, abre margem para questionamentos: o que se quer alcançar, é a justiça social ou uma justiça legal? Qual sociedade democrática quer se consolidar? De qual inclusão se está falando?

Se for para uma justiça legal, está se afirmando o papel da escola como reprodutora da sociedade excludente como está, uma vez que, que por sua natureza, a justiça legal trabalha para a manutenção da situação social já estabelecida e carrega o caráter coercitivo.

Se o texto curricular preza pela democracia liberal, está se colocando a energia em uma forma de organização política que, segundo Castells (2018), caiu em descrença e sucumbe diante da pressão popular das ruas, denotando uma ruptura da representatividade e seguridade social dadas pelas instituições.

Se a inclusão expressa no CP for sobre a inclusão do indivíduo no mundo do mercado de trabalho, dadas as condições precarizadas das relações trabalhistas atuais, a alienação histórica funcionaria com o propósito de colocar os educandos ao subjugo das opressões exercidas por este mercado, sem um posicionamento teórico-crítico de base sociológico.

Outra análise relevante é sobre o trecho do CP a respeito das competências e habilidades de reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade em suas competências gerais:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Pelo trecho destacado, a “análise crítica” e a “criatividade”, como são colocadas no documento, em virtude da preposição “para”, estão reduzidas a uma relação de finalidade, com a função de “elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”. O documento, desta forma, atende a um duplo viés: aos interesses econômicos e à limitação dos conceitos de crítica e de criatividade.

Vincular criatividade à solução de problemas corporativos já é uma fórmula um tanto “batida” para o universo organizacional, pois,

Kao (1997) já dizia que as empresas e os empreendedores precisam achar um modo de usar e gerenciar a criatividade para obterem melhores resultados na inovação (GURGEL, 2006, p. 152).

Mas esse uso do termo “criatividade”, para fins de resolução de problemas do universo corporativista, incorporado no âmbito curricular, denota a crítica colocada por Dalvi (2019), em seu artigo sobre a criatividade em documentos oficiais. Salta aos olhos a invasão da visão de mundo do neoliberalismo no plano das políticas públicas curriculares, a partir da BNCC, no que diz respeito a formatar as subjetividades às lógicas produtivas do contexto do mercado de trabalho contemporâneo, uma vez que a proposta seria a de confinar a criatividade a “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções”.

E, quando o trabalho com a criatividade fica vinculado ao fim que o mundo empresarial espera, retira-se do trabalho pedagógico a possibilidade de se explorar o potencial dessa faculdade das pessoas, que é tão cara num processo humanizador de educação — pois é pela potencialidade de criar que homens e mulheres podem anunciar um mundo novo e uma nova possibilidade de sociedade.

Outra questão relevante é em relação ao termo “crítico” que aparece nesse trecho acima, como também em outros trechos do documento em estudo. Uma vez que “crítico” é um conceito polissêmico, utilizado por uma grande gama de ciências sociais aplicadas, inclusive pelas ciências da administração de empresas

(CHIAVENATO, 2014), a ausência de delimitação de uma perspectiva epistêmica poderia causar o seu esvaziamento.

Mas, pela proximidade dos termos “formular e resolver problemas”, “criar soluções tecnológicas”, a palavra “crítica”, ganha contornos corporativistas e ganha o significado utilizado no mundo empresarial: a capacidade de julgar e tomar decisões (CHIAVENATO, 2014).

Aliás, o tema da tecnologia parece ser uma preocupação recorrente no CP. Como se pode ver nas orientações, o enfoque nas novas tecnologias se faz presente a todo instante no documento. De fato, sendo a informática tão presente na vida cotidiana em quase todos os aspectos —além de ser uma ferramenta importante para o acesso à informação, não há porque uma proposta curricular não incorporar esse tema, sendo que são bem saltitadas na parte geral do documento curricular.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva

No entanto, surgem algumas questões quanto ao posicionamento do CP em relação ao uso da informática, quando se consideram as reflexões aqui feitas acerca da alienação das palavras.

Pelos apontamentos que se levantam neste estudo sobre como o documento se posiciona em relação à postura crítica (reduzindo-a a mero julgamento para tomada de decisão nas resoluções de problemas da vida prática) e, considerando o embasamento teórico aqui defendido, fica difícil encontrar um enfrentamento ao vazio existencial do individualismo agravado pela dinâmica social globalizada e pelos avanços técnicos da informática na era da rede social. Sem esse enfrentamento, a prática educativa reforça a tomada de assalto da palavra do povo pelos meios de comunicações, ou seja, aquilo que chamamos de alienação da palavra.

Fora as questões epistêmicas, surgem problemas de ordem prática: será que a rede estadual estaria apta a dar suporte a todos os alunos, oferecendo-lhes meios para uso das novas tecnologias? A prática docente e estudos recentes mostram que não.

No cotidiano escolar, é generalizada a reclamação de professores quanto aos alunos que não realizam atividades por simplesmente não possuírem um dispositivo e quer para acesso à rede mundial de computadores. Um estudo do Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação mostra que 59% das famílias brasileiras não têm acesso a internet²⁹.

Desse modo, fica a pergunta: como seria possível um trabalho com as novas tecnologias nas escolas de São Paulo, se não há um esforço do poder público estadual para sanar essas desigualdades por meio de políticas públicas?

Outro ponto em relação às competências gerais do CP é a saliência dada no que concerne às questões de “saúde emocional” e à habilidade de lidar com elas, bem como às competências de “autorresponsabilidade” e de gerenciar a própria vida.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Essas questões, além de estranheza e curiosidade, geram a indagação de qual propósito se pretende atingir ao serem incorporadas no currículo.

Se retomarmos ao fato de que o documento assume a base teórica enunciativo-discursiva, pressupostamente atrelada à teoria bakhtiniana que lhe deu origem, essa preocupação “psicologizante” de educação entra em conflito epistemológico com a teoria de Bakhtin, visto que, para o filósofo russo, o estudo da linguagem muito pouco se relaciona com a psicologia, mas está calcada na realidade objetiva dos signos sociais diretamente determinadas pela dinâmica sociais e econômicas (DI FANTI, 2003).

No entanto, a adoção dessa preocupação com o emocional do aluno parece fazer mais sentido ao se observar as novas tendências gerenciais do mundo corporativo face à chamada “crise do fordismo-taylorismo”, conhecida como toyotismo (ALVES, 2008); assim, tem-se um norte para responder sobre o motivo das preocupações psicossociais do atual currículo do estado de São Paulo.

²⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2020/05/13/alunos-de-baixa-renda-esbarram-em-falta-de-recursos-para-aulas-ead-na-pandemia-da-covid-19-internet-as-vezes-falta.ghtml>

Segundo Egoshi (2009), sob o lema do “Kaizen” (do japonês “melhoria”), o toyotismo é uma combinação entre a cultura japonesa e os conhecimentos de *management* norte-americanos que se baseiam no controle da qualidade feito por todos os membros da empresa. Assim, busca-se uma prática a que se impõe a forma “colaborativa” entre pessoas para a execução (e fiscalização) de tarefas – o que também impõe a necessidade de funcionários (chamados nesta perspectiva gerencial de “colaboradores”) serem emocionalmente equilibrados para aumentar a produtividade.

Neste sentido, consegue-se entender que a preocupação com o emocional do aluno, no contexto incorporado pelo CP, funciona como uma adequação dos currículos oficiais perante a demanda do mercado de trabalho, no intuito de que a escola “produza” jovens com os perfis sociais, culturais e profissionais adequados a essa demanda.

O texto dá um destaque na competência linguística argumentativa nesta parte geral. Isso nos coloca duas situações: a primeira é que tal destaque faz com que a competência prepondere sobre as demais na área linguística, pela ênfase dada na parte geral; a segunda, é a ênfase da exigência pela ação argumentativa de comunicação ser feita a partir de dados e informações confiáveis.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Essa ênfase na argumentação embasada em fatos, informações confiáveis, vai ao encontro da demanda de uma habilidade muito valorizada no mundo corporativo, dada a necessidade de, neste meio, estar sempre negociando ideias, pontos de vistas, produto se as decisões a serem tomadas. Por isso, a necessidade do embasamento confiável, visto que a credibilidade (ou a imagem crível) é estritamente necessária neste contexto.

A habilidade argumentativa está tão atrelada a esta visão corporativista que o próprio documento traz como a finalidade dessa ação discursiva a negociação. Ou seja, reforça a ideia de que argumentar é sinônimo de negociar.

Outra questão a ser apontada é a ligação entre “cuidado” e “ética”, que parece fazer com que o currículo em análise alinhe as questões de princípios morais à teoria do cuidado, a qual, em uma exposição bem breve e superficial, devido aos limites e delimitações deste trabalho, parece sustentar a ideia de os deveres ético-morais das pessoas estariam fundamentados em sentimentos e envolvimento afetivo daquilo que lhes é mais próximo, derivado do cuidado natural, pois, para essa teoria, haveria um ímpeto humano.

Sendo assim, é importar-se com algo que é algo espontâneo e comum a qualquer um (exceto nos casos patológicos). No entanto, pesa sobre a ética do cuidado, críticas a um posicionamento epistemológico sem a ponderação de fatores sociais de sua constituição, bem como uma ingenuidade política, ao não considerar fatores de opressão social em suas análises, reduzindo-as a um caráter psicologizante.

Além disso, tal teoria, ao focar no cuidado, poderia incorrer no erro de reforçar discursos e ações individualistas e reducionistas ao posicionar-se de forma a considerar mais relevantes os problemas próximos aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Sob esta ótica, os alunos teriam mais obrigação moral em relação às pessoas e situações que lhes são mais próximas, em detrimento daquelas mais distantes, levando-os a ignorar contextos políticos macros ou, ainda, situações de minorias não representativas em uma dada comunidade – o que poderia reforçar pensamentos individualistas e de falta de empatia aqueles que não são tão próximos (MISSAGIA, 2020).

Por fim, ao trazer a questão do diálogo em suas concepções gerais de competências e habilidades, o documento do CP o faz atrelando o conceito de “diálogo” ao exercício de “empatia” e a “resolução de conflitos”, ou seja, na sua acepção socioemocional, na maneira como é útil às novas propostas de gerenciamento empresarial.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (SÃO PAULO, 2018, p. 30).

Mesmo quando o documento afirma que o conceito do “diálogo” deve estar envolvido pelo senso crítico, estético e ético, o reduz às situações comunicativas, reforçando o esvaziamento do conceito do seu elemento dialético.

Em cada componente, o trabalho com as linguagens deve considerar que todo diálogo sempre envolve os sentidos crítico, estético e ético, em situações comunicativas ligadas às instâncias do verbal, do corporal, do visual, da sonoridade e/ou do digital.

Essa redução conceitual do termo “diálogo” abstrai o elemento dialético dessa capacidade humana, e assim, o diálogo fica sem aquilo que é essencial numa proposta de trabalho que tem por função estar a serviço da superação das contradições sociais.

Isto contraria o posicionamento do diálogo de uma proposta pedagógica emancipatória. Para esta perspectiva humanizadora, o diálogo é uma ação de/para a transformação e a humanização da realidade. Isto implica que, não pode reduzi-lo a um ato de mera conversa.

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 51).

Por isso é que, em resumo, parece que as competências gerais do CP demonstram um alinhamento à “pressão eficientista” que “invade o mundo da educação (...) diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo” (DELUIZ, 2001, p. 4).

Partindo agora para o ensino de linguagem, a primeira questão a ser levantada é com relação ao posicionamento epistemológico de linguagem que o CP diz se basear: “Currículo Paulista, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sustenta para o componente de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva” (SÃO PAULO, p. 101).

Como aponta Geraldi (2015), a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva de base bakhtiniana sobre o ensino de linguagem representa um avanço em termos de compreensão da língua em um currículo oficial, pois desta maneira, se compreende o fenômeno comunicativo sob a dinâmica do enunciado discursivo, o

que coloca o ensino sobre textos na ótica de gêneros discursivos e o ensino da língua como uma prática dialógica social.

Ao adotar esse posicionamento teórico, o CP passaria a conceber o ensino do idioma materno sob uma ótica dialética entre indivíduos e sociedade, em que as situações sociais exercem influência sobre os indivíduos e estes influenciam o meio, dado que cada pessoa é um agente social, exercendo influência em seu ouvinte (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

Mas para que se efetivasse essa posição epistêmica, como propõe Geraldi (1997), seria necessário que o texto fosse tomado como um lugar de entrada para o diálogo: seja entre os educandos leitores e os textos trazidos para a sala de aula, no confronto feito pelos educandos e educadores em relação entre um texto e outro e/ou, principalmente, no diálogo entre os educandos leitores e seus pares, como também, entre educandos e educadores.

Além disso, se o objetivo do currículo em análise fosse uma proposta emancipatória de educação, os textos lidos deveriam ser apenas instigadores à produção dos textos dos alunos, que também seriam objeto de análise.

No entanto, a centralidade que o texto assume no CP é aquela da crítica de Geraldi (2011), já mencionada, em que a análise textual, antes de ser um mote para o diálogo com uma realidade nele descrita, passa a ser objeto de novas análises metalinguísticas acerca de características dos gêneros textuais.

Como coloca o professor Carlos Alberto Faraco em seu webinar feito em 27 de novembro de 2020 para a ProfLetras UNESP³⁰, apesar do discurso de um ensino baseado em Bakhtin, o CP, assim como a BNCC que lhe dá aporte, nada tem a ver com as teorias do filósofo russo. E, por mais que se coloque o ensino dos discursos textuais escritos sob o aspecto de gêneros do discurso, a forma taxionômica com que os dois documentos tratam essa questão enfatiza o afastamento da proposta discursivo-enunciativa bakhtiniana em detrimento de um conteúdo metalinguístico a ser acumulado pelo aluno — que pouco ou nenhum sentido geram enquanto reflexões sobre o uso da língua.

Dessa maneira, o que se verifica é a utilização do texto para a perpetuação da prática da educação que objetiva o conteudismo verborrágico da metalinguagem

³⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9_Jfml_085Y

incorporando a esta uma “nova” análise linguística – a análise das características dos gêneros textuais.

Retomando a leitura das competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, em sua parte geral, com os apontamentos teóricos que este estudo se baseia, faz-se uma análise do que é proposto.

Em sua diretriz geral para o ensino de linguagem, o texto curricular traz que é necessário compreender a língua no campo cultural heterogêneo e como meio de produção de identidade (item 1 das competências gerais para área da linguagem), bem como, aponta que deve haver respeito a essas variedades, sem que haja preconceito (item 4 das competências gerais para área da linguagem).

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (...)

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

No entanto, mesmo reconhecendo a importância do trabalho da variação linguística, o texto a menciona em apenas três competências/habilidades a serem trabalhadas no Ensino Fundamental de ciclo II, nesta proposta de currículo.

Na competência/habilidade EF69LP50, há o trabalho da variação linguística em relação à produção de texto de teatro. Neste trabalho, a variação linguística se dá para caracterização dos personagens em que as marcas de variação linguística possam lhes ser peculiares.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografia romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando ao textos caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática(SÃO PAULO, 2018, p. 179).

Isso reforça que o texto curricular corrobora com uma prática pedagógica mais corriqueira embasada numa visão normativista e arcaica sobre a linguagem, que lança um olhar condescendente aos registros linguísticos menos prestigiados, reservando a estes registros a margem de momentos específicos, ou seja, ou em

conversas informais, ou em textos narrativos em que a fala dos personagens permita tais situações.

Essa colocação dada pelo CP sobre a variedade linguística se reforça ao analisarmos as competências/habilidades EF69LP55 e EF69LP56 que prezam pela distinção entre variedades da língua falada e o conceito de norma padrão, apregoando que se deva usar conscientemente a norma-padrão em situações de fala e escrita se refletindo sobre o contexto e as peculiaridades do gênero.

(EF69LP55) Reconhecer em textos de diferentes gêneros as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero. (SÃO PAULO, 2018, p. 180)

Da forma que é tratada a variação linguística no documento em análise, não parece que esteja bem contemplada sua dimensão no plano cultural, mais precisamente, no campo das disputas hegemônicas — principalmente no que diz respeito ao seu potencial enquanto linguagem que seja um reflexo de suas existências, com o peso devido das palavras (FREIRE, 1986).

Também a colocação de “uso reflexivo da norma padrão” leva a um entendimento de que o trabalho do professor é, além de ensinar a norma culta preponderando sobre as demais, fazer com que o aluno se preocupe sempre em usá-la na maioria das situações possíveis, devendo refletir apenas na gama de situações que isto seja possível.

Sendo assim, esta questão, tão importante e cara, tanto na superação do preconceito linguístico quanto para uma experiência autêntica da linguagem, apesar do discurso levantado como bandeiras emblemáticas e ideológicas, se perdem nas orientações em relação à prática educativa.

Em razão deste vácuo de orientações para práticas pedagógicas diferenciadas em relação à linguagem, o que deve emergir é as velhas práticas do habitual em sala de aula, o que torna o discurso de superação do preconceito linguístico presente no CP obsoleto e denota o discurso ideológico de falseamento das reais intenções do texto – preparar o aluno para os índices de provas externas e a formatação de seres humanos a indivíduos adequados ao mercado de trabalho.

Ao tratar da questão da competência de leitura escuta e produção de textos presentes nos vários veículos de divulgação coloca que estas habilidades/competências são necessárias para que os educandos desenvolvam a compreensão de enunciados de forma autônoma, fluente e crítica, com a finalidade de poderem expressar seus pensamentos e sentimentos.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Novamente, na parte geral da linguagem, a matéria da criticidade é limitada a expressar ideias e sentimentos. Desta maneira, o documento não parece levar em conta o aspecto da criticidade em relação à necessidade de se desvelar a realidade em sua totalidade, em suas contradições, principalmente socioeconômicas, é uma “criticidade”, portanto, que se esvazia do ponto de vista aqui defendido (NOBRE, 2004). Centra-se assim, a produção de sentidos a partir apenas da leitura feita de um texto pelos alunos em sala de aula, restringindo-se, assim, a compreensões individuais das situações.

Parece que o texto só se importa com um posicionamento crítico mais macro quando os temas abordem conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

No entanto, há um silêncio em relação à luta de classes, exclusões sociais e outras formas de opressões estabelecidas socialmente nas suas mais variadas formas. Apesar do texto se colocar sobre o dever do aluno se posicionar criticamente a tudo que vai contra os direitos humanos, a generalidade do termo carrega um não-posicionamento e uma neutralidade incabíveis a um processo educativo emancipatório.

Ao tratar das práticas de leitura literária, a parte comum às competências específicas da LP expõe que se deve possibilitar o desenvolvimento do senso

estético para valorizar e fruir a literatura em seu aspecto lúdico, imaginativo e encantador reconhecendo, neste aspecto da cultura, seu potencial de transformação e humanização (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Envolverem-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Mais uma vez, o currículo peca pelo seu silêncio ao tratar do ensino de literatura, reforçando as práticas já consolidadas de ensino, o que acaba recaindo na predileção pelos clássicos, pois ao não mencionar a literatura popular e produções que estão fora do cânone literário, acaba por reforçar o processo de exclusão destas produções.

Ainda que mencione a potencialidade transformadora e humanizadora da literatura, o CP enfraquece esse poder das palavras literárias ao simplificar essa capacidade ao seu aspecto das “dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento”.

Por fim, destacamos a grande preocupação com a cultura digital, pela reiteração do tema nas habilidades gerais de LP.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (SÃO PAULO, 2018, p. 108).

Quando se investiga a forma em que está estruturado o texto do CP, verifica-se a sua divisão em cinco eixos: “Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica” (SÃO PAULO, p. 101).

Pontuando-se uma análise de dados pela frequência da ocorrência de alguns termos, sem uma preocupação de fazer uma análise de conteúdo, cabe destacar que se percebe que há uma correspondência numérica na frequência entre o eixo de “Análise linguística e semiótica” (aparece em 71 ocorrências) e o eixo da “Leitura” (aparece em 71 ocorrências), o que denota que, para cada elemento a ser trabalhado dentro do eixo de leitura, há um elemento correspondente de análise linguística o que, por consequência, reforça o entendimento de que a leitura de texto não vai além de um pretexto para estudos de análise linguística, voltadas para a

metalinguagem. Dessa forma, a crítica que se faz é que o currículo acaba por reforçar a prática reiterada da maioria dos docentes e escolas na limitação do ensino de LP à apenas este aspecto descritivo e normativo da linguagem (SOARES, 2012).

Nesta breve análise quantitativa feita para corroborar a leitura que se faz do documento aqui analisado tem-se que o ensino de “Análise linguística e semiótica”/ “Leitura” são preponderantes aos demais eixos. O eixo de “Produção de textos” aparece em 29 ocorrências, e o de “Oralidade”, em 20 incidências.

Das 71 ocorrências do eixo de “Análise linguística e semiótica”, 64 são acerca da norma-padrão e/ou questões relacionadas à morfossintaxe.

Em resumo, essas diretrizes de ensino dos eixos versam sobre o uso da norma-padrão nos atos comunicativos orais e escritos, nos diferentes gêneros textuais, como se pode notar na descrição da habilidade/competência geral para a “Análise linguística e semiótica”, descrita no código EF69LP56:

Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão em situações de fala e escrita em textos de diferentes gêneros, levando em consideração o contexto, situação de produção e as características do gênero (SÃO PAULO, p. 180).

Para apresentar um panorama de “competências/habilidades” descritas no entrecruzamento do eixo “Análise linguística e semiótica” com o termo “norma-padrão”, o que se encontra são as seguintes preocupações com a língua:

- a obediência às convenções da língua escrita, com correção ortográfica (código EF67LP32);
- a análise das classes morfológicas em atos comunicativos da oralidade ou de escrita, por meio da leitura de diferentes gêneros (código EF06LP04A);
- o emprego adequado de concordância nominal (código EF06LP04B, EF07LP06A, EF07LP06D, EF08LP09B) e verbal (código EF06LP06B, EF07LP06B, EF07LP06C, EF08LP10A EF08LP10B);
- a identificação e classificação de tipos de períodos compostos (códigos EF06LP07A, EF06LP07B, EF06LP09);

- os sintagmas verbais e nominais (códigos EF06LP08, EF06LP08, EF06LP10, EF07LP04, EF08LP09A);
- a derivação e radiciação dos substantivos derivados (código EF07LP03, EF08LP05A);
- a transitividade verbal (códigos EF07LP05A, EF07LP05B, EF07LP05C);
- a análise sintática dos sintagmas verbais (EF07LP07, EF07LP09) e nominais (EF07LP08), que envolve identificar, em texto de diferentes gêneros, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo, sujeito ou complemento verbal;
- o estudo das conjunções na formação dos períodos compostos por coordenação (EF07LP11A, EF07LP11B, EF08LP11A, EF08LP11B);
- apropriação de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas (código EF08LP05B);
- a voz reflexiva, ativa e passiva dos verbos (SÃO PAULO, 2016, p. 202), bem como sujeito reflexivo, ativo e passivo (código EF08LP08B);
- e, por fim, as orações subordinadas (código EF08LP11A, EF08LP11B, EF08LP12A)(SÃO PAULO, 2018).

Pelo exposto, pode-se perceber que o grande enfoque ao se trabalhar o eixo da “Análise linguística e semiótica” é o de se trabalhar a gramática tradicional pautada na norma “cultura”. Isto é, o tipo de ícone de ensino de LP que sempre foi cultuado na escola, perpetuando a visão ligada à tradição conservadora do ensino de LP, que dispõe esse ensino para docentes e discentes, sem relação alguma com a finalidade e propósito a que devem efetivamente servir na produção de sentidos do texto, pois se apresentam como conteúdos “soltos”. Como nos coloca Marcos Bagno(2016), em seu parecer sobre a BNCC, perfeitamente cabível aqui, uma vez que essa alicerça o currículo aqui em tela,

os/as autores/as do texto do documento parecem tomar como pressuposto que o ensino de todos os recursos morfológicos, sintáticos e textuais-discursivos descritos nesses objetivos já foi realizado e obteve êxito. Mas sem a inclusão, entre os objetivos de aprendizagem, de conteúdos linguísticos explícitos e sistematicamente ensinados, a prática docente se vê entregue a si mesma nesse campo e (...) vai recorrer ao ensino transmissivo da tradição gramatical normativo-prescritiva. E exatamente o

que se passa com a grande maioria dos livros didáticos, inclusive os selecionados pelos programas oficiais do Ministério da Educação (...) se mostram arraigados à tradição gramatical normativo-prescritiva quando se trata de formalizar os conhecimentos linguísticos.

E, como discorre Bagno(2016), quando não traz conteúdos gramaticais, o CP traz outro corpo teórico tão acrítico quanto o de uma doutrina gramatical de natureza estritamente normativo-prescritivo, porém, em uma nova nomenclatura, a ser dominada e posta em prática pelos/as docentes sem questionamentos:

Assim, aparecem no documento, entre outros termos, coesão, coerência, turnos de fala, interação, textos instrucionais, argumento, textos multimodais, recursos de persuasão, inferência de sentidos, características discursivas e composicionais, intertextualidade, referenciação etc. Todos esses termos são dados sem definição prévia, como se fossem pontos pacíficos e de conhecimento amplo da parte dos/as docentes de língua. Trata-se, porém, de um conjunto teórico específico que decerto, tem muitas contribuições a dar, mas não deve ser tomado como quadro conceitual exclusivo para uma política nacional de ensino, que precisa se muito mais abrangente e até mesmo eclética, beneficiando-se de quadros teóricos cuja utilidade didática já tem sido amplamente comprovada (BAGNO, 2016, p. 3-4).

Ou seja, embora no discurso de apresentação da atual proposta curricular de São Paulo, o texto esteja elencado como elemento central de ensino-aprendizagem, o que se percebe é que o enfoque não é o de se estabelecer o diálogo entre o educando e o elemento textual, mas o de fazer levantamentos sobre a língua padrão como grande fim último da educação de linguagem no ensino de LP.

Como denuncia Geraldi (2015), a proposta educativa emancipatória, que está baseada no ensino de LP de forma discursivo-enunciativa, acabou sendo apropriada por uma visão distorcida de segmento neoliberal, pois os conteúdos nela arrolados se dão em função das avaliações de larga escala, utilizadas para demonstrar índices de crescimento no campo da educação para os órgãos de fomento internacionais (como BID, por exemplo). Essas avaliações externas criam uma demanda e uma obrigatoriedade aos professores perante o que deve ser ensinado, uma vez que as provas oficiais de rendimento escolar “apontariam não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade” (GERALDI, 2011, p. 383) e se refletiriam em questões salariais dos profissionais da educação (Idem).

Se o ensino definido pelo currículo em tela está atrelado a questões avaliativas externas, quando se fala em “qualidade de educação”, portanto, está se referindo à qualidade mensurada por essas provas. As provas do SARESP, SAEB e a Prova Brasil usam a metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que tem por objetivo a mensuração das habilidades e competências dos alunos.

A Teoria da Resposta ao Item é uma teoria do traço latente aplicada primariamente a testes de habilidade ou de desempenho. O termo *teoria do traço latente* se refere a uma família de modelos matemáticos que relaciona *variáveis observáveis* (itens de um teste, por exemplo) e *traços hipotéticos não observáveis* ou aptidões, estes responsáveis pelo aparecimento das variáveis observáveis ou, melhor, das respostas ou comportamentos emitidos pelo sujeito que são as variáveis observáveis. Assim, temos um estímulo (item) que é apresentado ao sujeito e este responde a ele. A resposta que o sujeito dá ao item depende do nível que o sujeito possui no traço latente ou aptidão (PASQUALI; PRIMI, 2003).

Por esse vínculo entre os exames de avaliação exterior com fundamentação quantitativa de aprendizado — que tentam mensurar o quanto de informações escolares foi assimilada pelo educando para apontarem a qualidade do ensino — com o CP, é que se pode afirmar que este currículo tem por mote dispor uma grande quantidade de conteúdo para atender a essa exigência de qualidade.

Por isso, embora os currículos oficiais afirmem adotar a mesma base teórica que enseja a teoria crítica e emancipatória do ensino de linguagem,

o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC (e por consequência do Currículo Paulista também) impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero (GERALDI, 2015, p. 389).

Em termos freirianos, quando a educação prioriza o excesso de informação, “não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Deste modo, a informação deixa seu caráter de emancipatório para trás e se torna apenas verborragia a ser acumulada por professores e educandos, sem nenhum proveito para ambos, pois no “lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação” (FREIRE, 1987, p. 37).

Assim, pelo exposto, o caráter ideológico (na acepção marxista do termo) se faz presente dentro dessa proposta curricular aqui analisada, pois, na tentativa de camuflar essa intenção verborrágica de educação, assume um falso discurso de uma epistemologia discursivo-enunciativa, ocultando seus reais objetivos de ensino. Por conseguinte, mascara-se a proposta educativa, vestindo-a com uma roupagem progressista, mas que não se efetiva como tal, e, em verdade, materializa-se em uma forma de ensino que afasta o educando de uma proposta que lhe emancipe, e passa a criar situações em que o aluno consuma a palavra escrita para reproduzi-las, tal qual as “apreendeu”.

Além do mais, sua preocupação excessiva com ensino normativo da língua arrasta consigo mais de trezentos anos de uma visão que confunde ensinar a língua com ensinar a norma da língua e que enverga o peso maniqueísta desta visão de ensino, em que a palavra deve ser vista como “correta” ou “errada”. Isso reforça preconceitos e afia as pontas do “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (da língua)” (GNERRE, *apud* BAGNO, 1999, p. 37).

Assim, para que se torne um currículo palatável e visto como uma mudança positiva pela comunidade escolar, faz floreios de palavreados, com termos que parecem, a olhos menos atentos, aproximar-se de uma proposta mais progressista, humanizadora e libertadora.

Quando o CP aponta como objetivos do ensino de LP “a promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que (...) saibam usar a língua (...) argumentar (...) de maneira ética, e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos” (SÃO PAULO, 2018, p. 101) sem, no entanto, definir no corpo de seu texto qual é a perspectiva ética adotada, qual sentido que se está buscando (o que remete a padrões éticos e estéticos) e tampouco o que se entende por “uso consciente da língua”, reforça a ideia de discurso ideológico como obscurece dor da realidade por não explicitar as perspectivas epistemológicas destes termos, cabendo qualquer significação que for de interesse dos órgãos oficiais.

Este caráter de obscurantismo se reforça pelo fato de que os conteúdos—chamados de habilidades e competências—dispostos por meio de códigos, criam uma dificuldade de acesso imediato entre o que se propõe a ser ensinado e o que se efetiva na prática de ensino/aprendizagem.

E isso piora pelo fato de que os códigos não seguem a estrutura tal qual foram descritas para ele, ou seja, um mesmo código de “habilidades e competências”, pode indicar objetos diversos. Para que fique mais claro, tomemos como exemplo o código LP04A. Se “EF” corresponde a todos componentes curriculares do Ensino Fundamental, se os números que seguem a sigla “EF” são referentes ao ano a ser desenvolvida a atividade, e se a sigla “LP” se refere a todos componentes pertencentes ao ensino de língua portuguesa, 04A, deveria se referir ao mesmo conteúdo, só variando o grau de complexidade em relação à série.

Mas ao se fazer uma busca no texto com o descritor LP04A, limitando ao que deveria ser um elemento específico, tem-se as seguintes situações variáveis:

- (EF69LP04A) Identificar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários;
- (EF89LP04A) Identificar argumentos e contra-argumentos explícitos em textos argumentativos;
- (EF06LP04A) Analisar o uso de elementos gramaticais (substantivos, adjetivos e verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo afirmativo e negativo) na produção (escrita/oral), leitura de diferentes gêneros;
- (EF08LP04A) Identificar aspectos linguísticos e gramaticais (ortografia, regência e concordância nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação, acentuação, hifenização, estilo etc.) em funcionamento em um texto;
- (EF09LP04A) Compreender o uso de períodos compostos por orações coordenadas e subordinadas, de acordo com a norma-padrão gramatical, em funcionamento no texto(SÃO PAULO, 2018, p. 167-205).

Com relação aos demais eixos, pode-se revelar quantitativamente alguns dados que denotam uma base educacional mais preocupada com a formação de consumidores das palavras produzidas pelos meios de produção da informação, do que com a formação de seres autônomos no processo de lerem o mundo e produzirem seus significados a partir dessa leitura.

Essa visão de mundo voltada ao afastamento das pessoas de suas experiências com as palavras de forma autêntica, mais uma vez se encontra paliada numa retórica de falsa humanização.

Como já se mencionou antes, na introdução sobre o ensino nos anos finais do EF II, ao tratar do eixo de leitura, o CP coloca que “no campo artístico-literário, pelo seu potencial profundamente humanizador, o trabalho com a literatura tem importância capital no currículo de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2018, p. 125), dando um destaque a este componente em relação aos demais. No entanto, o que se observa é que a ocorrência do trabalho com textos literários aparece em 12 ocorrências, contra 27 incidências dos textos do “Campo jornalístico/midiático”.

Além dessa questão quantitativa, ainda se tem que os textos literários que se propõem como materiais paradidáticos estão discriminados na habilidade/competência “EF67LP28” em “romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, poemas, entre outros” (SÃO PAULO, 2018, p. 186). Esse arrolamento de alguns gêneros em desvantagem a outros, salienta a ausência de preocupação em elencar manifestações literárias populares como a literatura de cordel, o *hip-hop*, o *rap*, a poesia popular, o repente etc. Esse detrato com a literatura do povo também afasta o entendimento de que a cultura que o educando advindo das camadas populares tem a sua volta possa ser uma possibilidade de dizer a sua palavra – e dizê-la como forma autêntica de experiência humanizadora.

Além disso, nota-se que o gênero narrativo em prosa só é evidenciado em uma incidência – o que afasta o ensino proposto da narratividade da experiência vivida, tão necessária à busca da autenticidade da vida humana em comunidade, como é proposto na perspectiva literária benjaminiana.

É também notável que mesmo o trabalho com textos literários no ensino também se volte exclusivamente para questões da metalinguística normativa, como se pode notar na competência “EF69LP47”:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os *recursos coesivos* que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a *escolha lexical* típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de *sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados*. Expressões conotativas e processos figurativos e do *uso de recursos*

linguístico gramaticais próprios a cada gênero narrativo (SÃO PAULO, 2018, p. 178 – grifos nossos).

Neste aspecto de desvalorização da narratividade, há de se ponderar que há 18 incidências de trabalho de produção de textos voltados para o factual (somando-se aqui os do “Campo jornalístico/midiático” e o do “Campo das práticas de estudo e pesquisa”) contra 8 ocorrências em relação ao trabalho com a produção de textos do “Campo artístico-literário”. Esses dados reforçam a tese de que o CP se volta mais para a tipologia textual que aproxima o aluno da notícia como leitor, para reproduzi-la como escritor, do que um leitor que apreenda arte para criar e recriar as suas palavras e poder criar e recriar o mundo a sua volta.

Em resumo, a linguagem popular é o que permite vivenciar uma experiência autêntica da linguagem e não sendo contemplado no CP, este acaba se afirmando em preconceitos linguísticos, os quais consolidam situações-limites e se afastam do potencial humanizador em seu caráter de língua enquanto experiência autêntica. Dessa forma, o CP funciona como mecanismo de alienação da palavra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, o que se afirma aqui sobre o Currículo Paulista é que, em termos freirianos, este funcionaria mais como parte da visão bancária de educação do que como uma metodologia praxiológica voltada à superação das opressões sociais. E isto se dá em razão de se preocupar mais com “o que ensinar” no lugar “do porquê” e “para que ensinar”.

O currículo falha por omissões, ao não situar epistemologicamente termos como “criticidade”, “sociedade justa”, “democracia” e “inclusão”, dando margem a uma imagem progressista por serem termos comumente utilizados por essa perspectiva. No entanto, pela proximidade de signos e atribuições comuns às finalidades mercadológicas, afastam os termos dos significados de uma proposta humanizadora a serviço da emancipação.

Neste âmbito, a redução do conceito de diálogo a um sentido socioemocional, como sendo o “exercício de empatia” e a “resolução de conflitos”, nega uma proposta pedagógica emancipatória, para a qual o diálogo, mais do que mera conversa, é uma ação de para a transformação e humanização da realidade.

Em termos pedagógicos, apesar dos avanços epistemológicos em sua base teórica pela incorporação da perspectiva da linguagem como enunciado, o CP ainda se arrasta em posições que sobrepõem um determinado registro linguístico e o ensino de sua metalinguagem em desvantagem de outros. Assim, permanecem as relações de poder a partir dos “conhecedores” com relação àqueles que não dominam o registro linguístico privilegiado, pela falta da colocação em evidência com o registro linguístico das diversas variantes linguísticas existentes no estado de São Paulo.

Ao se manifestar sobre as variações linguísticas populares, seu direcionamento soa mais como concessões caridosas, com usos restritos na produção de narrativas para a caracterização de personagens, bem como usos informais de convívio. Sendo assim, afasta as práticas educativas do trabalho com a riqueza dialetal do português brasileiro, não efetiva qualquer proposta de superação estrutural de preconceitos linguísticos, e, por afirmar a norma culta em detrimento da fala das pessoas do povo, priva os alunos de entenderem seus registros linguísticos como possibilidades benjaminianas de experiência autêntica da palavra em comunidade, carregadas de significados sociais dos educandos.

Como se exige muito conteúdo a ser “passado” em sala de aula por conta da demanda das provas exteriores oficiais e outras exigências socioeducacionais, como a possibilidade (ou não) de que o aluno “passe em um vestibular” por conta do que “se apreendeu” na escola, os elementos linguísticos em relação ao ensino de gêneros discursivos, que deveriam ter um caráter dialógico a partir de textos, principalmente aqueles produzidos pelos alunos, acabam reduzidos a questões descritivas, não sendo incorporadas práticas enunciativo-discursiva, mas se acrescentando a mais conteúdos a serem ministrados.

Estando prejudicado o trabalho dialógico, fica prejudicada toda a possibilidade de ensino como forma de recuperação de uma existência autêntica sobre a língua, pois o diálogo é o elemento essencial para a prática pedagógica emancipatória.

Mas fazendo um paralelo semelhante ao que Clécio Bunzen fez sobre a BNCC em uma mesa redonda virtual proposta pela editora Parábola, devemos considerar o CP como um currículo oficial, e como tal, não necessariamente

conseguirá se refletir no cotidiano escolar, apesar de seu caráter vinculante³¹. Sobre este aspecto, a prática de cada educador em sala de aula define seu sectarismo ou resistência à proposta curricular.

Como resistência, cabe o que se considera uma prática educativa sob o ponto de vista das contribuições freire/benjaminianas.

Nesse sentido, o ensino de língua deve superar condicionamentos sociais de consumo da palavra que seja alheia à realidade do educando, para se buscar elementos da palavra como experiência autêntica.

Nesta experiência autêntica da língua, devem-se ser superadas questões de preconceitos linguísticos, aculturação e toda postura antidialógica. Mais do que mera condescendência respeitosa para com a língua do educando (que soa mais como caridade ao fato do aluno ainda não dominar as “normas superiores”), em uma aula de língua portuguesa, deve-se compreender que, para além do ensino da língua padrão, a palavra tem sua potencialidade de enfrentamento do mundo nas mais diversas formas dialetais.

Dito isso, as variações linguísticas menos prestigiadas da língua guardam um grande potencial de experiência autêntica, pois, em termos benjaminianos, elas carregam a experiência ancestral de vozes que sofreram opressões no passado — e resistiram e continuaram. Elas carregam o peso das palavras que Freire dizia não portar, pois não tinha a experiência do vivido.

Os registros considerados “pobres” carregam não só os estigmas do preconceito, mas as cicatrizes da pobreza material, do preconceito racial, da miscigenação forçada, do êxodo africano, da escravização. Há uma boniteza por trás da linguagem do povo como reflexo de suas experiências, que fogem aos olhos narcisistas, acostumados ao que lhes é convencional.

Uma vez que, como Bagno afirma, o preconceito linguístico é reflexo da marginalização social dos mais pobres, há uma potencialidade cultural em transformar a negação material em afirmação cultural, pouco explorada em termos de educação linguística. Afirmação em se dizer “de lá”. Seja esse espaço geográfico a favela, o sítio, o quilombo, a aldeia. Há uma potência de enfrentamento sociocultural em dizer “nóis semo assim”.

³¹ Disponível em: <https://youtu.be/dp5NmZSxLyg>

Não se está negando com isso o acesso à norma padrão como forma de entrada à aquisição das mais diversas formas de bens culturais – dos clássicos aos populares – produzidos pela linguagem. Não se está negando que os alunos necessitem aprender a norma dita culta da língua. Não se quer que os alunos não tenham acesso à educação, fazendo, em nome da diversidade cultural, uma antipedagogia. Mas que os educandos, ao adquirirem as formas de se pensar a língua da maneira proposta pela escola, não percam a sua própria forma de se expressar, assumindo-a dentro dos embates culturais de disputa pela hegemonia.

Nesse sentido, a reflexão dialógica entre a língua trazida na realidade do educando com a língua colocada pelo ensino escolar, é um caminho viável para que se faça essa síntese de linguagens.

Por isso, o diálogo dialético (o que pode parecer até redundante, mas pelo o que foi aqui exposto, não o é) é imprescindível e indispensável. É por meio dele que se estabelece o currículo que busca a superação das contradições opressoras. É por meio dele que se faz a elaboração temática, inclusive metalinguística, o que faz com que esse elemento fundamental para se explicar a língua e seus usos saia do campo do mero depósito, para ser reflexão com os educandos e para os educandos, pois é por meio deste diálogo que se pode questionar o que é habitual, ou não, nas mais diversas situações de comunicação.

Como propõe Geraldi (1997), a porta de entrada para esse diálogo se dá pelo texto, principalmente o texto do aluno, pois a partir da realidade linguística do aluno, se alcançaria a linguagem epistêmica, ou seja, a norma padrão.

Concorda-se aqui, em partes, com esse ponto de vista, pois, leva-se em conta a frase atribuída à Paulo Freire: “não existe saber mais ou saber menos, há apenas saberes diferentes” (GARROS, 2002). Mas o texto do aluno é indiscutivelmente uma forma de trazer o universo do educando para a sala de aula, através de suas próprias representações.

Para a proposta educativa que aqui se defende, tem-se com o enunciado do aluno, a oportunidade de se conseguir fazer aflorar os temas geradores e a possibilidade de confrontar a sua linguagem com a linguagem padrão, apontando proximidades, distanciamentos e possibilidades de enfrentamento.

Claro que só o texto do aluno não basta para esse diálogo, uma vez que é da natureza dialógica o seu confronto. Mas, também, não bastam os discursos

enunciativos consagrados e validados pela cultura hegemônica. Como é certo que limitar-se ao universo discursivo do aluno não gera possibilidade dialógica, tampouco limitar o contraponto à textos jornalísticos, informativos e literários, já consagrados pelos seus respectivos cânones, é algo que atinja toda riqueza discursiva possível.

Desta maneira, defende-se que, para que se estabeleça um diálogo rico, que proporcione uma experiência autêntica da linguagem e possibilite que este reflita sua realidade, sugere-se que também se lance mão das produções consideradas marginais, mas que trazem o universo social periférico de educando (ABITANTE, 2007).

Portanto, face a um documento oficial de um projeto educativo que se lança ao propósito de formar um discurso único de educação, baseado na “epistemologia mercantilizante”, a resistência no chão da escola, nas práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, faz-se necessária, para que esta se dê como experiência autêntica e emancipatória — e, junto a esse posicionamento crítico, também se faz necessária uma postura combativa, que se coloca a serviço da humanização, através do abarcamento do que é autêntico, e por isso belo, no universo linguístico de cada educando.

REFERÊNCIAS

ABITANTE, Aldo. **Literatura Marginal: um estudo da Produção Independente na Literatura Brasileira** – trabalho de iniciação científica do curso de graduação em Letras, da Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008. (material não publicado)

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

_____, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. Parábola, 2001.

_____, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. Parábola, 2003.

_____, Marcos. **Parecer crítico sobre a base nacional comum curricular: área de língua portuguesa. Movimento pela Base Nacional Comum**, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Marcos_Araujo_Bagno_LINGUA_PORTUGUESA_.pdf

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBALHO, Alexandre. **Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. Políticas culturais no Brasil**. Salvador, EDUFBA, p. 37-60, 2007

BENJAMIN, Walter, **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987-a

_____, **Experiência e Pobreza** In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987-b

_____, **O narrador**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987-c

_____, **Sobre alguns temas em Baudelaire** In: *Obras escolhidas III*. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____, Walter et al. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BECHARA, Evanildo, 1928 - **Moderna gramática portuguesa**. 37ª Ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

_____, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** editora Ática, 1985.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Língua e ideologia: a reprodução do preconceito**. Linguística da norma, 2002.

BUNZEN, Clécio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CATANZARO, Fabiana Olivieri. **O programa São Paulo Faz a Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4ª Ed. Editora Manole, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. LEXIKON Editora Digital Ltda, 1985.

DALVI, Maria Amélia. **Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos**. Revista Desenredo, v. 15, n. 2, 2019.

DE FREITAS, Tatiana Maria Gandelman. **Erfahrung e Erlebnis em Walter Benjamin**. Revista Garrafa, v. 12, n. 36, 2014.

DE LIMA, Francisco Gudienne Gomes; DA COSTA MAGALHÃES, Suzana Marly. **Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin**. Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences, v. 32, n. 2, p. 147-155, 2010.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos**. Veredas-Revista de Estudos Linguísticos, v. 7, n. 1 e 2, 2003.

DOS SANTOS MALFACINI, Ana Cristina. **Breve Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil**. Catalogação na fonte UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC, p. 45.

ELBE, Ingo, **Pachukanis versus Lênin - Dois paradigmas da crítica marxista do Estado**.

FAIRCLOUGH, Norman; DE MELO, Iran Ferreira. **Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica**. Linha d'água, v. 25, n. 2, p. 307-329, 2012.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista, n. 15, 1999.

FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1989

_____, **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 – 8ª Ed.

_____, **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Editora Paz e Terra, 1978

_____, **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 1967

_____, **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 1986.

_____, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.

_____, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** – 24ª edição. Editora Paz e Terra, 2018.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987- 17ª edição.

_____, NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer teoria e prática em educação popular**. 1989.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Revista Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza**. *Kriterion (online)*. 2005, vol. 46, n. 112. ISSN, v. 5336, p. 183-190, 1981.

_____. **Walter Benjamin ou a história aberta**. Magia e Técnica, Arte, 1994.

GARROS, **Valentim**. **Peregrinações: os Garros, letos em Ijuí**. Verlagsnichtermittelbar, 2002.

GERALDI, João Wanderley Silva. **Da redação à produção de textos. Aprender e ensinar com textos de alunos**, v. 1, p. 17-24, 1997.

_____, J. W., SILVA, L. L. M. da, & FIAD, R. S. **Linguística, ensino de língua materna e formação de professores**. Delta. Vol. 12, pp. 307-326, 1996.

_____, J. W., SILVA (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

_____, J. W., SILVA; DA SILVA, Lilian Lopes Martin; FIAD, Raquel Salek.

Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 12, n. 2, 1996.

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PUCCINELLI, Vinícius Ramos. **A reforma do Estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação.** Revista pedagógica, v. 19, n. 42, p. 66-82, 2017.

GURGEL, Marcos F. **Criatividade & inovação: uma proposta de gestão da criatividade para o desenvolvimento da inovação.** Universidade Federal de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Dissertação (Mestre), 2006

JUNIOR, Irineu Francisco Barreto; PELLIZZARI, Bruno Henrique Miniuchi. **Bolhas Sociais e seus efeitos na Sociedade da Informação: ditadura do algoritmo e entropia na Internet.** Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias, v. 5, n. 2, p. 57-73, 2019.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin: o marxismo da melancolia.** Editora Record, 1999.

LÖWY, Michael. **A filosofia da história de Walter Benjamin.** Estudos avançados, v. 16, n. 45, p. 199-206, 2002.

LUCCHESI, Dante. **As duas grandes tendências da história sociolinguística brasileira (1500-2000).** DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 17, n. 1, pág. 97-130, 2001.

LUCCHESI, Dante. **Norma linguística e realidade social.** In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da norma. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MACHADO, Débora Franco. **Mediações algorítmicas : o poder de modulação dos algoritmos do Facebook.** Parágrafo, v. 6, n. 1, p. 43-55, 2018.

MISSAGIA, Juliana. **Ética do cuidado: duas formulações e suas objeções.** Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 6, n. 3, p. 55-67, 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio; DA SILVA, Tomaz Tadeo. **Currículo, cultura e sociedade.** Cortez Editora, 1994.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

ORNELLAS, Clara Ávila. **Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões.** Espéculo: Revista de Estudios Literarios, nº. 43, 2009.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. **Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment,** v. 2, n. 2, p. 99-110, 2003.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e análise linguística:**

diagnóstico para propostas de intervenção. I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas - CLAFPL. Anais. Florianópolis, UFSC. 2007.

PIRES, Eloíza Gurgel. **Modernidade, infância e linguagem em Walter Benjamin / Modernity, childhood and language in Walter Benjamin.** CONJECTURA: filosofia e educação, v. 21, n. 2, p. 245-274, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RODRIGUES, A. D. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil.** In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma.* 1. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

RODRIGUES JÚNIOR, Adail Sebastião. **Análise crítica do discurso: modismo, teoria ou método?**, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.** São Paulo: Record, 2000

_____, Milton. **O dinheiro e o território.** GEOgraphia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, 2019 acesso em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>.

_____. Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa/2014. São Paulo: SEE, 2014. Acesso em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/saresp-2013-relatorio-pedaggico.pdf>

SILVA, AFG da et al. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** São Paulo: PUCSP, 2004.

SILVA, Francisco Eduardo Vieira da. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização.** Tese de doutorado do Programa de Pós graduação em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, p. 446, 2015.

SILVA, T.T- **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, T.T. (Org.), *Identidade e diferença.* Vozes, 2000, p. 73-102.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2012.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social critica na era dos meios de comunicação de massa**, 9ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

TOLENTINO, Joana. **Lélia Gonzalez: uma filósofa brasileira abalando as estruturas.** Em *Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de*

ciência, n. 5, 2019.

VALENTE, Jonas Chagas Lúcio; PITA, MARINA. **Monopólios digitais: concentração e diversidade na Internet no Brasil**. INTERVOZES, 2018.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.